



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Textos escolares en contextos educativos diversos: prácticas inclusivas en aulas de
Educación Primaria**

Laura Catalina Medina Sepúlveda

Laura Cristina Guiral Restrepo

Orlando Andrés Clavijo Duque

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesora

Adriana Juliet Serna Jaramillo, Doctora (PhD) en Neuropsicología Clínica

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2026



(Medina Sepúlveda et al., 2026)

Referencia Estilo APA 7 (2020)	Medina Sepúlveda, L. C., Guiral Restrepo, L. C., & Clavijo Duque, O. A. (2026). <i>Textos escolares en contextos educativos diversos: prácticas inclusivas en aulas de Educación Primaria</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
---	---



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mis hijos, por su capacidad de resiliencia y por acompañarme con amor en este camino de formación. A mí misma, por luchar con firmeza por este sueño, por no rendirme ante los altibajos y por transformar cada situación en una oportunidad de crecimiento. A mis compañeros (Laura y Andrés), quienes se convirtieron en personas fundamentales en este trayecto y con quienes compartí aprendizajes, esfuerzos y alegrías.

Laura Guiral

A mi familia, especialmente a mis hijos y a mi esposo, por su apoyo incondicional y su fuerza en cada paso. A la profesora Adriana Juliet Serna y mis compañeros, quienes con su compañía y ánimo me ayudaron a no desfallecer en el camino. A quienes creen en la educación como motor de transformación y justicia. Y a mí misma, por mantener la convicción de que siempre se puede.

Laura Medina

A mi madre, padre y hermanas, cuya presencia trasciende la distancia y se hace constante en mi vida. Sus gestos de cuidado y palabras de afecto han sido faro y sostén, recordándome siempre el valor de dar lo mejor de mí y de seguir creciendo con firmeza. A Adriana, quien sin proponérselo se convirtió en una fuente de inspiración, impulsándome a reconstruirme y a abrazar la profesión con una sensibilidad profunda por la educación, finalmente a Juan, por su compañía, apoyo y motivación constante.

Andrés Clavijo

Agradecimientos

A la Universidad de Antioquia, a la Facultad de Educación y al programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, por ser el espacio donde se forjó nuestro camino profesional. A todos los maestros y las maestras que, con sus conocimientos, experiencias y prácticas, enriquecieron de manera activa nuestro proceso formativo.

A nuestra asesora, Adriana Juliet Serna Jaramillo, quien con respeto y paciencia nos acompañó y orientó en los procesos de práctica y los investigativos, dejando huella en nuestra formación. A cada una de las Instituciones Educativas en las que laboramos y desarrollamos nuestras prácticas, a los docentes y estudiantes que, desde sus posibilidades y disposición, contribuyeron con generosidad al desarrollo de este trabajo.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	13
1. Planteamiento del problema	15
2. Antecedentes	19
2.1 Antecedentes internacionales	19
2.2 Antecedentes nacionales.....	20
2.3 Antecedentes regionales	22
3. Justificación.....	23
4. Objetivos	25
4.1 Objetivo general	25
4.2 Objetivos específicos.....	25
5. Marco teórico	26
5.1 Textos escolares	26
5.1.1 Funciones del texto escolar	27
5.1.2 El texto escolar como campo de disputa	29
5.1.3 Evolución de los textos escolares en Colombia.	31
5.2 Atención a la diversidad / Educación inclusiva.....	33
5.2.1 Integración escolar	33
5.2.2 Inclusión educativa.....	34
5.2.3 Atención a la diversidad.....	34
5.2.4 El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).....	34
5.3 Mediación pedagógica.....	34

5.3.1 Mediación cognitiva	35
5.3.2 Mediación didáctica	35
5.3.3 Mediación afectiva	36
5.3.4 Relación con el texto (triada, docentes, estudiantes y contenido).....	36
5.4 Adaptaciones curriculares y ajustes razonables	37
6. Metodología	40
6.1 Diseño de la Investigación	40
6.2 Contexto y población	40
6.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	44
6.3.1 Observación no participante	44
6.3.2 Diario pedagógico	45
6.3.3 Entrevista semiestructurada.....	46
6.4 Fases de la Investigación.....	47
6.4.1 Fase de inicio.....	47
6.4.2. Fase de desarrollo.....	48
6.4.3 Sistematización de la información	49
Nota: Elaboración propia.....	51
6.4.4 Fase análisis y codificación.....	51
7. Consideraciones éticas.	54
8. Resultados	56
9. Discusión.....	67
10. Conclusiones	70
11. Recomendaciones.....	73
12. Referencias	75
13. Anexos.....	80

Anexo A.	80
Anexo B.....	82
Anexo E.....	86
Anexo F.	87
Anexo G	89

Lista de tablas

Tabla 1 Protocolo guía de observación	46
Tabla 2 Protocolo diario pedagógico	47
Tabla 3 Protocolo entrevista semi estructurada	48
Tabla 4 Estructura matriz abierta	52
Tabla 5 Datos sociodemográficos	57

Lista de figuras

Figura 1. Portada "Cartilla para la selección de textos escolares"	72
---	----

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CAST	Center for Applied Special Technology
CIOMS	Council for International Organizations of Medical Sciences
CLEI	Ciclos Lectivos Especiales Integrados
DEA	Dificultades Específicas del Aprendizaje
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PhD	Philosophiae Doctor
PIAR	Plan Individual de Ajustes Razonables
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
TIC	Tecnología de Información y la Comunicación
UdeA	Universidad de Antioquia
UNESC	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar cómo los textos escolares empleados por los docentes de Educación Básica Primaria atienden las diversidades a través de mediaciones pedagógicas. Se seleccionaron tres instituciones educativas: la primera, perteneciente al sector privado en el municipio de Bello, con un modelo tradicional; la segunda, institución oficial, en el sector rural del municipio de Guarne con un modelo flexible de Escuela Nueva; y la tercera institución de carácter oficial en el sector urbano del municipio de Bello, con un modelo tradicional integrado con un modelo flexible.

Este estudio surge de la necesidad de comprender por qué, en contextos educativos bajo el marco de atención a la diversidad, se implementan mediaciones pedagógicas a los textos escolares para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de este contexto, se formula la pregunta de investigación ¿Cómo se materializa el enfoque de atención a la diversidad en los textos escolares utilizados en la básica primaria y qué criterios pedagógicos emplean los docentes para seleccionarlos en función de este enfoque? Para dar respuesta, se plantea como objetivo analizar el componente de atención a la diversidad en los textos escolares que emplean los docentes, en relación con su contribución a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos diversos. Desde un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, este trabajo no solo busca identificar las mediaciones implementadas por los docentes o describir los elementos presentes de los textos escolares que atiendan la diversidad, sino plantear criterios pedagógicos que orienten su selección.

Palabras clave: Texto escolar, mediación pedagógica, diversidad, educación primaria, procesos enseñanza aprendizaje

Abstract

The present research aims to analyze how school textbooks used by primary education teachers address diversity through pedagogical mediation. To this end, three educational institutions were selected: the first, a private school in the municipality of Bello with a traditional model; the second, a public institution located in the rural area of Guarne, operating under the flexible *Escuela Nueva* model; and the third, a public institution in the urban sector of Bello that integrates a traditional model with a flexible approach.

This study arises from the need to understand why, within educational contexts framed by attention to diversity, pedagogical mediation is applied to school textbooks to foster teaching and learning processes. Based on this context, the central research question is formulated: *How is the diversity-oriented approach materialized in the school textbooks used in primary education, and what pedagogical criteria do teachers employ to select them in accordance with this approach?* In response, the objective is to analyze the component of attention to diversity in the textbooks employed by teachers, in relation to their contribution to teaching and learning processes in diverse contexts. From a qualitative, descriptive, and interpretive perspective, this work seeks not only to identify the mediations implemented by teachers or to describe the elements of textbooks that address diversity, but also to propose pedagogical criteria that guide their selection.

Keywords: School textbook, pedagogical mediation, diversity, primary education, teaching-learning processes

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene la finalidad de analizar cómo los textos escolares implementados por los docentes de Educación Básica Primaria atienden las diversidades a través de mediaciones pedagógicas. La relevancia de este estudio radica en que los textos escolares, aunque constituyen un recurso didáctico fundamental, no siempre atienden de manera adecuada a las necesidades de los estudiantes en contextos educativos diversos. Por ello, resulta necesario reconocer los criterios que orientan su selección y la forma en que son mediados, con el fin de promover una educación inclusiva, contextualizada y equitativa.

En muchos contextos educativos, los textos escolares no contemplan las diversidades existentes, desde lo cultural, social, económicas, ideológicas, cognitivo, entre otras que pueden llegar a interferir o limitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que motiva la necesidad de comprender cómo los docentes a través de sus mediaciones pedagógicas atienden a esas diversidades.

Por consiguiente, se formula la pregunta central de investigación ¿Cómo se materializa el enfoque de atención a la diversidad en los textos escolares utilizados en la Básica Primaria y qué criterios pedagógicos emplean los docentes para seleccionarlos en función de este enfoque?

El objetivo general de la investigación es analizar el componente de atención a la diversidad en los textos escolares que emplean los docentes en el aula de Educación Básica Primaria, en relación con su contribución a los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos. De manera complementaria al objetivo general, la investigación se enfoca en identificar las estrategias de mediación pedagógica que los docentes emplean al trabajar con textos escolares en Básica Primaria, describir los elementos de dichos textos que favorecen la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así proponer criterios pedagógicos que ayuden y orienten su selección, sin dejar atrás el enfoque inclusivo.

Este estudio se sustenta en la necesidad de aportar a la reflexión pedagógica sobre el uso de los textos escolares como recurso didáctico, el cual tiene un gran potencial para ser un instrumento

que fomente prácticas pedagógicas inclusivas, facilitando el acceso y la participación educativa. Asimismo, busca ofrecer criterios que fortalezcan las prácticas pedagógicas lideradas por los docentes para contribuir con ambientes educativos más participativos con una sensibilidad a la diversidad.

1. Planteamiento del problema

El equipo investigador, reconoce la importancia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en el aula, estos constituyen el núcleo de la práctica educativa, pues en ellos surgen y conviven experiencias de los estudiantes que se integran de manera articulada con las mediaciones pedagógicas que el docente plantea. Estos procesos no solo se enfocan en la transmisión de saberes, sino también en la construcción de significados, aprendizajes y competencias que permiten que el estudiante logre interactuar con su entorno de manera crítica y activa.

En consonancia con lo anterior, Choppin, (2001) reconoce los textos escolares no sólo como dispositivos didácticos que históricamente han acompañado los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también como productos culturales que reflejan políticas y corrientes educativas. Estos materiales interactúan directamente con estudiantes y docentes, lo que implica que el texto escolar evolucione a la par con el sistema educativo de un país. Por ello, se resignifica su función pedagógica y se plantean estructuras y usos más pertinentes con relación a las demandas del contexto escolar.

Es así como el equipo investigador contempla los textos escolares como dispositivos didácticos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De igual forma, se considera que dicho dispositivo debe responder a las múltiples formas en que surgen los procesos, liderados por el docente desde mediaciones pedagógicas. En este sentido, el Índice de Inclusión desarrollado por Booth y Ainscow, (2006) se reconoce como una herramienta que, mediante preguntas orientadoras al dispositivo didáctico (en este caso, el texto escolar), contribuye a identificar su funcionalidad y accesibilidad desde tres dimensiones fundamentales: la cultura, la política y las prácticas escolares.

La mencionada herramienta, desde su dimensión de prácticas escolares denominada “Orquestrar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos”, en complemento con los indicadores que se proponen en esta dimensión permitieron realizar y reconocer en las prácticas pedagógicas del equipo investigador, aspectos que atienden a las diversidades y aquello que no, despertando el

interés en profundizar como los textos escolares responden a las múltiples formas de enseñar y aprender.

La presente investigación, se lleva a cabo en tres instituciones educativas ubicadas en el departamento de Antioquia, cada una con características particulares que permiten analizar las relaciones entre modelos pedagógicos, entornos socioculturales y prácticas docentes orientadas a la atención de las diversidades presentes en el aula.

La primera Institución Educativa, hace parte del municipio de Bello. Institución privada con un modelo educativo tradicional. Atiende a 960 estudiantes registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) en un entorno urbano marcado por las secuelas del conflicto armado, el desplazamiento forzado, las precariedades económicas y la descomposición familiar. A pesar de dichas dificultades, la comunidad escolar mantiene un fuerte sentido de pertenencia y participa activamente en las expresiones culturales de la región.

La segunda Institución Educativa, ubicada en el municipio de Guarne, atiende 82 estudiantes. Su modelo pedagógico combina el enfoque tradicional con elementos de Escuela Nueva, la escuela colinda con zonas rurales e industriales por tal motivo recibe estudiantes de diversas regiones e incluso del extranjero.

La tercera Institución Educativa, hace parte del casco urbano del municipio de Bello (comuna 4), cuenta con 1600 estudiantes según registro SIMAT. Su contexto urbano presenta problemáticas como el microtráfico, la presencia de grupos armados, el desempleo y la fragmentación familiar según documento institucional, Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2025). Ante las difíciles realidades, en el PEI se adopta una pedagogía humanizante orientada a generar entornos protectores y significativos para el aprendizaje.

En relación con lo anterior, cada institución educativa responde a modelos pedagógicos distintos: la primera, se enmarca en el modelo tradicional de aula regular; la segunda adopta el modelo de Escuela Nueva; y la tercera articula el enfoque tradicional con modelos flexibles, entre

ellos el modelo Horizonte con Brújula, estos dos últimos modelos reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional como parte de su portafolio de Modelos Educativos Flexibles.

Para el desarrollo de la investigación, se seleccionaron tres grupos específicos: grado segundo en aula regular, grado primero en modelo de Escuela Nueva, y el grupo Horizonte con Brújula. En los grupos seleccionados se identificó el uso de textos escolares como recurso didáctico y de apoyo para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dichos materiales, se constituyen en herramientas metodológicas que orientan la práctica pedagógica desde lo teórico y lo didáctico. Sin embargo, se evidenció una baja adaptación de los textos escolares frente a las diversidades del estudiantado, lo que plantea interrogantes sobre el papel de la mediación pedagógica del docente en contextos inclusivos.

En este sentido, se considera necesario comprender cómo los textos escolares utilizados en contextos educativos diversos contribuyen, o limitan, el desarrollo de prácticas inclusivas en aulas de Educación Básica Primaria, a través de las mediaciones docentes. Esta reflexión reconoce los principios adoptados declarados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO, 2017) entre ellos educación como derecho humano, diversidad como recurso, equidad como forma de eliminar barreras, inclusión como presencia, participación, logro y responsabilidad compartida.

En la consulta por lineamientos técnicos oficiales que establezcan o regulen la estructura de los textos escolares, no se identifica uno específico o detallado, sin embargo, desde el Ministerio de Educación Nacional se han publicado múltiples guías y documentos como los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2022) que funcionan como referentes nacionales y desde los Modelos Educativos Flexibles (MEN, 2016) se articulan a estos, es decir, se articulan al currículo nacional, agregado a ello desde este modelo, se interpreta que los textos escolares deben ser adaptables, auto instructivos, contextualizados, flexibles y participativos.

Surge entonces la necesidad de indagar si dichos materiales responden efectivamente a las diversidades socioeducativas presentes en cada institución, y si promueven prácticas inclusivas que

reconozcan las particularidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la identificación y análisis de los textos escolares, a través de la mediación docente, busca establecer si dichos recursos responden, o no, a las necesidades de inclusión, equidad y contextualización. Esto se fundamenta en el principio de que la educación inclusiva implica reconocer y valorar la diversidad en el aula Booth y Ainscow (2011).

Desde la experiencia docente de los investigadores, se reconoce que los textos escolares suelen incluir orientaciones para el maestro, propuestas de trabajo para los estudiantes y sugerencias para las familias, con el objetivo de integrar a la comunidad educativa y articular los contenidos con el currículo institucional, favoreciendo así los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir del análisis de los modelos pedagógicos Tradicional, Modelos Educativos Flexibles, Escuela Nueva y Horizonte con Brújula y los textos escolares, surgen múltiples interrogantes relacionados con la pertinencia de estos materiales frente a los contextos y diversidades presentes en el aula, la coherencia de las mediaciones pedagógicas para atender las diversidades de los estudiantes en relación al desarrollo de los contenidos a través de los textos escolares y la promoción del trabajo autónomo y colaborativo entre los estudiantes.

La relevancia de esta investigación radica en reconocer los textos escolares como recursos didácticos y la mediación docente como componente fundamental, pues según Vygotsky (1978) el aprendizaje es potenciado con la interacción social y el docente actúa como un mediador entre el estudiante y el conocimiento logrando garantizar el trabajo colaborativo y la autonomía de los estudiantes en el aula, en un mismo sentido Fernández (2017) en su artículo expone al texto escolar no sólo como un objeto de estudio sino además como un recurso didáctico para el aprendizaje, que posee una estructura, y que desde la mediación docente logra generar procesos de aprendizaje.

El propósito del trabajo de investigación es ofrecer recomendaciones en relación con los criterios de la selección y mediación de textos escolares que permitan la participación de los estudiantes en atención a sus diversidades, promoviendo así una educación inclusiva, contextualizada y equitativa.

2. Antecedentes

Los textos escolares son recursos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos educativos diversos. Por tanto, los antecedentes abordados se enfocan en investigaciones que analizan el papel de los textos escolares en relación con la diversidad, las estrategias de mediación docente y los ajustes pedagógicos que favorecen aprendizajes.

2.1 Antecedentes internacionales

Desde una perspectiva internacional, se han identificado propuestas como la de Walton (2023), quien dentro del capítulo “*Inclusive Education and Textbook Reform in South Africa*”, analiza cómo los textos escolares pueden convertirse en agentes de equidad representando la diversidad cultural, lingüística y social del país. Desde la experiencia sudafricana, impulsada por los valores constitucionales posteriores al apartheid, enmarcando como los materiales escolares promueven la inclusión, desde que se adapten al contexto específico de cada escuela, dialogando sobre el poder de los textos escolares como herramientas inclusivas, utilizándolos de forma flexible y contextualizada. Lo cual requiere una interacción activa entre docentes, estudiantes y comunidad educativa para extender su fuerza transformadora.

Así mismo, Mpungose (2023), en su capítulo *Curriculum Adaptation for Inclusive Education in Primary Schools*, plantea que la adaptación curricular es esencial para avanzar hacia la inclusión educativa en contextos diversos, especialmente en el marco de la Cuarta Revolución Industrial. El autor subraya que los textos escolares ocupan un lugar central en este proceso, puesto que la pertinencia depende de su capacidad para representar la diversidad cultural, lingüística y social del aula, y de ser utilizados de forma flexible por los docentes. También expone que el uso de tecnologías educativas y la teoría del conectivismo son valiosas para la enseñanza inclusiva, en la que el aprendizaje se construye a través de redes, experiencias compartidas y autonomía. Esta mirada refuerza la necesidad de evaluar los textos escolares no solo por su contenido, sino también por su formato, accesibilidad y adaptación al contexto local, convirtiéndose en herramientas pedagógicas que promuevan la participación, el aprendizaje significativo y la equidad en el aula.

En contraste, Omidire (2023), en su capítulo *Inclusive Pedagogy and Literacy Materials in Multilingual Classrooms*, examina cómo los materiales de alfabetización pueden adaptarse para responder a la diversidad lingüística en aulas multilingües, especialmente en contextos africanos. Proponiendo una pedagogía inclusiva que no solo reconozca las lenguas presentes en el aula, sino que las utilice activamente como recurso de aprendizaje. Estrategias como el translanguaging, el uso de materiales visuales y la creación de espacios para la expresión de la identidad lingüística permiten una participación significativa, evidenciando que los textos escolares, cuando se diseñan o adaptan desde una mirada inclusiva, pueden convertirse en herramientas que valoran la diversidad lingüística y promueven el aprendizaje significativo.

2.2 Antecedentes nacionales

En el contexto nacional, la Corporación Universitaria Minuto de Dios (2022) agrupa las voces de docentes de diversas regiones de Colombia para comprender cómo entienden y aplican la inclusión en sus prácticas pedagógicas. Los participantes coinciden en que la inclusión va más allá de la presencia de estudiantes con discapacidad, ya que implica transformar el currículo, los materiales escolares y las dinámicas del aula para valorar la diversidad en todas sus formas. Aunque se reconocen avances normativos, el estudio evidencia tensiones entre el discurso institucional y las condiciones reales de las escuelas, especialmente en contextos rurales y vulnerables. Este planteamiento enfatiza en la necesidad de revisar críticamente los textos escolares para garantizar que representen las realidades locales, las lenguas maternas, las culturas regionales y las trayectorias de vida de los estudiantes. Además, se destaca que la formación docente y el acompañamiento institucional son factores clave para que estos materiales se conviertan en verdaderas herramientas inclusivas.

Por su parte González (2021), en su tesis de maestría, estudia las creencias que sostienen los docentes de Educación Básica Primaria frente a la inclusión, y cómo estas influyen en el uso y selección de textos escolares en contextos diversos. El estudio revela que las concepciones personales del profesorado impactan directamente en sus prácticas pedagógicas, especialmente en la forma en que adaptan o interpretan los materiales escolares promoviendo una revisión crítica de los textos escolares utilizados en el aula.

En esa misma línea, Bonilla Roa (2016) propone una reflexión crítica sobre las prácticas docentes en el marco de la educación inclusiva, con énfasis en el uso de textos escolares. Uno de sus aportes es la aplicación del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow como herramienta para evaluar la pertinencia y equidad de los materiales utilizados en Educación Básica Primaria. El estudio identifica tensiones entre las políticas públicas que promueven la inclusión y las prácticas reales en el aula, evidenciando que los textos escolares suelen reproducir modelos estandarizados que no responden a las necesidades de estudiantes con diversidad funcional, cultural o lingüística. Subrayando la necesidad de transformar los textos escolares en herramientas que promuevan la participación, el aprendizaje y el reconocimiento de la diferencia.

En su estudio, Mora Alejo (2019) analiza las actitudes docentes y sus prácticas pedagógicas inclusivas en el Colegio Rural Pasquilla, en Ciudad Bolívar, Bogotá, con énfasis en estudiantes con discapacidad intelectual. El estudio evidencia que las creencias y disposiciones del profesorado influyen directamente en la selección y uso de textos escolares, los cuales pueden actuar como facilitadores o barreras para la inclusión, según su diseño, lenguaje y pertinencia cultural. Aportando la coevaluación docente-estudiante como estrategia para seleccionar materiales que respondan a las necesidades reales del grupo, promoviendo una participación activa y crítica.

A su vez, López Londoño, López Londoño, C, Cassiani Palma, C y Ramírez Cossio, K. (2024) reúnen las experiencias de docentes de básica primaria en distintos municipios de Antioquia, evidenciando que los textos escolares tradicionales tienden a separar los saberes locales, ignorando las realidades culturales, lingüísticas y territoriales de los estudiantes. Uno de los aportes innovadores es la creación de una plataforma digital colaborativa para compartir estrategias inclusivas y materiales contextualizados entre docentes.

Sumado a lo anterior, Gil y Serna (2020) realizan un estudio de caso en Ciudad Bolívar, Antioquia, donde describen estrategias didácticas para adaptar textos escolares en contextos rurales, teniendo en cuenta las particularidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas del territorio. Considerando que la inclusión educativa exige una formación emocional del docente, entendida como la capacidad de empatizar, reconocer la diferencia y construir vínculos pedagógicos significativos, reforzando la idea de que los textos escolares, para convertirse en

herramientas inclusivas, deben estar acompañados por prácticas sensibles y emocionalmente comprometidas.

Por otro lado, Ramírez y Castaño (2023) diseñan guías escolares inclusivas para estudiantes con discapacidad auditiva, integrando elementos gráficos, pictogramas, lenguaje claro y estructuras comprensibles. Uno de los aportes más significativos es la participación estudiantil en el proceso de diseño, lo que permitió validar la pertinencia y utilidad de los materiales desde la perspectiva de los propios usuarios, exigiendo un cambio a la concepción y elaboración de los textos escolares, y que la formación docente en accesibilidad comunicativa y diseño universal es clave para garantizar una educación equitativa.

2.3 Antecedentes regionales

Por su parte, Barrios, Barrios Villeros, J., Orrego Gutiérrez, N., Ramírez Arboleda, D., y Serna Álvarez, P. A. (2015), en su investigación desarrollada en la Universidad de San Buenaventura Medellín, analizan la diversidad cultural en el aula rural, específicamente en el marco del modelo Escuela Nueva. Revelando que los textos escolares para estos sectores tienden a ignorar la concepción indígena, invisibilizando saberes ancestrales, lenguas originarias y prácticas comunitarias fundamentales para los estudiantes de zonas rurales con presencia étnica, exigiendo una transformación puntual de los textos escolares, pasando de ser instrumentos estandarizados a convertirse en herramientas vivas de diálogo intercultural. Además, se destaca la importancia de formar a los docentes en enfoques críticos y participativos que reconozcan la diversidad como recurso pedagógico.

Por último, Garcés Mena (2021), en su tesis desarrollada en la Universidad de Medellín en colaboración con la Fundación Universitaria Claretiana, aborda el fenómeno del desplazamiento forzado desde una perspectiva sociocultural, aplicando el enfoque del interaccionismo simbólico para comprender los cambios que viven las comunidades en contextos urbanos. Donde uno de sus aportes más relevantes es la incorporación de narrativas resilientes en los textos escolares, entendidas como relatos que visibilizan las trayectorias, resistencias y reconstrucciones identitarias de estudiantes desplazados. Esta inclusión favorece el reconocimiento de sus vivencias y fortalece el vínculo emocional con el proceso educativo.

3. Justificación

La presente investigación se fundamenta en la necesidad de comprender el papel de los textos escolares en la atención a la diversidad dentro de la Educación Básica Primaria. Aunque estos materiales constituyen un recurso didáctico central en los procesos de enseñanza y aprendizaje, su diseño y aplicación no siempre responden de manera adecuada a las realidades culturales, sociales, lingüísticas y cognitivas de los estudiantes. En consecuencia, se hace imprescindible analizar cómo los docentes median dichos textos y qué criterios pedagógicos orientan su selección en contextos educativos diversos.

La importancia de este estudio se sustenta en reconocer que los textos escolares, más allá de ser objetos de análisis, se convierten en recursos didácticos capaces de generar aprendizajes significativos cuando son mediados por el docente (Fernández, 2017). Esta mediación permite que los materiales se adapten a las necesidades de los estudiantes y se conviertan en herramientas que favorecen la inclusión y la equidad educativa. En concordancia, los lineamientos de los Modelos Educativos Flexibles del Ministerio de Educación Nacional (2015) destacan la necesidad de contar con textos escolares auto instructivos, flexibles y contextualizados, capaces de responder a las realidades locales y a la diversidad presente en el aula. De esta manera, el estudio adquiere relevancia al aportar a la reflexión sobre cómo los textos escolares pueden transformarse en dispositivos pedagógicos que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos inclusivos.

En el ámbito internacional, Walton (2023) y Mpungose (2023) subrayan que los textos escolares pueden convertirse en agentes de equidad siempre que representen la diversidad cultural y lingüística y sean utilizados de manera flexible por los docentes. En el contexto nacional, Bonilla Roa (2016) y González (2021) evidencian que las creencias y prácticas docentes influyen directamente en la selección y uso de los textos escolares, lo que puede favorecer o limitar la inclusión.

El aporte de este trabajo radica en ofrecer recomendaciones que fortalezcan las prácticas inclusivas en el aula, contribuyendo a la construcción de ambientes educativos más participativos, sensibles a la diversidad y coherentes con los principios de equidad y justicia social. De esta manera, se busca incidir en la formación docente y en la transformación de los textos escolares en

recursos que, más allá de su función tradicional, se conviertan en instrumentos de inclusión y reconocimiento de las múltiples realidades presentes en la escuela.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

- Analizar cómo el componente de atención a la diversidad se materializa en los textos escolares que emplean los docentes de básica primaria y en las mediaciones pedagógicas que estos realizan y su contribución a los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos diversos.

4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las estrategias de mediación pedagógica que los docentes de básica primaria emplean al trabajar con textos escolares para la atención a la diversidad en el aula.
- Describir los elementos de accesibilidad, representaciones y participación presente en los textos escolares que favorecen o limitan la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica Primaria.
- Plantear criterios pedagógicos, fundamentados en los hallazgos del estudio y en el enfoque de educación inclusiva, que orienta la selección y mediación de textos escolares por parte de los docentes.

5. Marco teórico

5.1 Textos escolares

La presente investigación se inscribe en el ámbito de la Educación Básica Primaria, con un énfasis crítico en la selección de textos escolares como dispositivos didácticos. Ahora bien, en la definición del texto escolar se debe tener presente que la palabra presenta algunos equivalentes como: manual escolar, libro guía, libro escolar, cartilla, entre otros (Torres, y Moreno, 2008). Además, el autor señala que los maestros, estudiantes, padres y madres de familia tienen la concepción de que las palabras anteriormente mencionadas poseen el mismo significado e intención pedagógica.

Para efectos de la investigación se utilizó la palabra de texto escolar considerando diferentes interpretaciones de este. Entre ellas, Stevenson Valdés (2003) sostiene que el texto escolar es el libro que tiene contenidos correspondientes a una disciplina determinada, que está destinado a un nivel específico, para el contexto colombiano este aspecto se puede relacionar con la información ofrecida por el MEN (2006) donde se estipula el grado frente a la edad del estudiante, lo que puede relacionar la secuencialidad de temas, las actividades lecturas y evaluaciones en coherencia a la categorización.

La presente definición permite interpretar el texto escolar como un dispositivo que articula sus contenidos de manera ordenada y coherente, con actividades secuenciadas, dirigido a un público objetivo con características específicas. En este caso, dichas características se relacionan con la edad promedio o referencial, la cual se asocia con el nivel educativo y el grado escolar.

El texto escolar constituye una de las múltiples formas de interacción con el currículo propio de un país, en tanto refleja las orientaciones del gobierno y las políticas educativas vigentes. De este modo, se ha consolidado históricamente como una de las principales herramientas empleadas por el docente para generar espacios y procesos de aprendizaje. Esta condición implica que el texto escolar sea constantemente reinterpretado a medida que la educación evoluciona y se enriquece con aportes provenientes de otras disciplinas que estudian el desarrollo integral del ser humano. En esta línea, Quiceno Castrillón, (2001) destaca no sólo la transformación del texto escolar tal como se le conoce en la actualidad, sino también su estrecha relación con otras ciencias que contribuyen a su configuración.

En su análisis, Cordoba, (2012) retoma a Ramírez (2004), quien realiza un estudio profundo de diversos autores y construye una definición propia del texto escolar, considerada pertinente para esta investigación. Según Ramírez:

“El texto escolar es un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio, elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento” (Ramírez, 2004, p. 34).

La interpretación del texto escolar es amplia y presenta una diversidad de matices según los fines investigativos o pedagógicos. Esta multiplicidad de enfoques contribuye al fortalecimiento de las prácticas educativas y a la construcción de relaciones entre los actores del proceso: el estudiante, el docente y el propio texto escolar

5.1.1 Funciones del texto escolar

Identificado el significado más pertinente del texto escolar para la investigación, resulta necesario reconocer algunas de sus funciones. Con ello se hace referencia al papel o finalidad que cumple este recurso en los procesos educativos y en la práctica pedagógica. Stevenson Valdés (2003) es uno de los autores que identifica las funciones del texto escolar de manera explícita. En atención a las características de la investigación, se presentan algunas de ellas sin atender a una jerarquía determinada, pues se entiende que su relevancia depende del ejercicio propio de la práctica pedagógica.

Se encuentra entonces la función facilitadora del texto escolar, diversificadora de ajustes, estructuradora, diseñadora o programadora y evaluativa. Lo anterior hace referencia a las características propias del texto escolar, en tanto este contiene actividades estructuradas,

secuenciadas y moduladas en niveles de dificultad. Dichas actividades pueden complementarse con otros instrumentos que atiendan las características de los estudiantes y, además, cumplir una finalidad evaluativa al identificar progresos y dificultades, funcionando como diagnóstico que abre oportunidades de mejora. Bajo esta última interpretación, Ray Bazán (2011) comparte la idea, pues plantea el texto escolar con una función instrumental por su propuesta de actividades y evaluaciones en los procesos pedagógicos.

En ese orden de ideas, el texto escolar permite proponer una programación del año académico y ofrece instrucciones e información que complementan los aspectos desarrollados en el aula. Seguidamente, se identifica la función orientadora de la capacitación docente y de la innovación metodológica. Esta función reconoce al texto escolar como una fuente de actualización y apoyo para el docente, no solo en cuanto a contenidos, sino también en relación con enfoques y metodologías que fortalecen la práctica pedagógica. Ray Bazán (2011) establece una relación similar, con la diferencia de que el texto escolar, desde su función referencial, atiende a los conocimientos que la sociedad considera importantes o necesarios; es decir, responde a una actualización del contexto propio, reforzando la práctica pedagógica en pro de la sociedad.

La función mediadora con los padres de familia destaca el papel de madres, padres y cuidadores como parte de la comunidad educativa, contribuyendo al fortalecimiento intelectual, físico y emocional de los estudiantes, además de aproximarlos a los contenidos del periodo académico que, en conjunto, atienden al año escolar.

Abordando la función de cesión y traspaso progresivo de control, se alude al proceso de transferencia gradual de la responsabilidad hacia los estudiantes. Es decir, ellos se convierten en sus propios gestores, promoviendo autonomía, autorregulación y sentido de responsabilidad, proceso que requiere tiempo y acompañamiento.

La función de soporte para la tarea escolar logra que, a partir de las sugerencias del maestro, se refuercen e intensifiquen los propósitos académicos, fortaleciendo saberes y procesos desarrollados en clase. Esto comprende que, desde la experiencia, la tarea es una actividad que se desarrolla en casa de manera autónoma con base en lo trabajado en el aula.

Dentro de las funciones se identifica la evaluativa, la cual se articula con las demás, consolidando así el texto escolar como un recurso que no solo organiza contenidos, sino que también orienta procesos de seguimiento y valoración del aprendizaje, a medida que se interactúa con él.

Otra de las funciones identificadas por Ray Bazán (2011) es la ideológica y cultural, pues considera al texto con fuerza para construir una identidad cultural. Lo define puntualmente como la atención a la “soberanía nacional”, interpretándose como una forma de adoctrinar y regular en atención a intereses sociopolíticos.

En este análisis se identifican diversas funciones e, implícitamente, las relaciones que existen entre ellas, así como la relación que establece con el estudiante y el docente. Sin embargo, se reconoce también la presencia de una nueva figura: el padre, la madre o los cuidadores, quienes participan en la mediación pedagógica. No obstante, atendiendo a las características de la investigación, el estudio se centra exclusivamente en las relaciones que el texto escolar mantiene con el estudiante y el docente.

5.1.2 El texto escolar como campo de disputa

El texto escolar, dentro del campo de la pedagogía, no se presenta como un objeto neutro; Tosi (2011) lo identifica como un generador de múltiples tensiones ideológicas, culturales y pedagógicas. Esto se debe a que el texto escolar responde a las políticas públicas propias de un gobierno, las cuales se ven confrontadas cuando cambian o son lideradas desde enfoques distintos. Las tensiones culturales emergen al validar o invalidar ciertos saberes, lo que genera discusiones sobre qué conocimientos deben ser reconocidos en el ámbito escolar. En el plano pedagógico, las tensiones se manifiestan en la contraposición entre el modelo que se plantea en los textos y las realidades concretas de los estudiantes en el aula.

De este modo, surgen escenarios de disputa que responden no solo a las interpretaciones derivadas de la investigación sobre el texto escolar, sino también a las experiencias sustentadas en la práctica pedagógica, las cuales despiertan intereses y frustraciones. Para efectos de la investigación, se reconoce el texto escolar como objeto de disputa en cuatro dimensiones: pedagógica, ideológica-cultural, política-económica y de práctica en el aula.

En el marco de la disputa pedagógica se distinguen posturas que interpretan el texto escolar como guía central. Stevenson Valdés (2003) lo concibe como un material curricular que toma como referente el currículo nacional y lo sitúa como eje fundamental de la enseñanza. A partir de esta concepción, el autor plantea una estructura para este recurso; no obstante, advierte que el texto escolar, por sí solo, no constituye conocimiento, pues para ello requiere de la mediación docente. Son los maestros quienes deciden el para qué, cómo, cuándo y con qué atender las situaciones propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la misma línea, Torres y Moreno (2008) reconocen al texto escolar como un medio de comunicación de masas y como una necesidad funcional del sistema educativo. Para estos autores, el texto escolar responde a los intereses de cada país al transmitir conocimientos y valores considerados pertinentes. De este modo, se convierte en una guía central que articula el currículo nacional y se proyecta hacia el currículo escolar, entendido como aquel que se concreta en la práctica cotidiana de las instituciones educativas.

Ahora bien, en contraposición a estas posturas, Quiceno Castrillón (2001) subraya que el texto escolar, lejos de constituirse como guía única, se ha complementado históricamente con aportes de otras ciencias y con diversos instrumentos pedagógicos. Desde esta perspectiva, el texto escolar se nutre de múltiples recursos que diversifican las estrategias de enseñanza y aprendizaje, debilitando su carácter de eje central. En una línea más contemporánea y tecnológica, Salas, et al. (2021) plantean que los textos escolares deben integrarse con recursos digitales para responder a las necesidades de los nativos digitales. Así, el texto escolar se concibe como parte de un entramado más amplio, donde lo digital y lo complementario enriquecen la práctica pedagógica y cuestionan la idea de un texto único y central.

En la disputa ideológica y cultural, Choppin (2003) plantea que el texto escolar organiza y estructura los contenidos de la enseñanza, configurando saberes que reflejan una determinada cultura y los valores fundadores de una época. En este sentido, el libro de texto no solo transmite conocimientos, sino que también encarna tensiones sobre cuáles saberes deben ser seleccionados y cómo deben presentarse. Estas tensiones revelan que el texto escolar es un objeto atravesado por disputas ideológicas y culturales, capaces de despertar debates y sensibilidades en torno a lo que se considera pertinente incluir para responder a las necesidades y valores de un contexto específico.

De este modo, se resalta una vez más que el texto escolar no es un objeto neutro, sino que está directamente transversalizado por estructuras ideológicas y culturales que condicionan su producción y uso.

En la misma línea, Tosi (2012) define el texto escolar como “aquel que fue escrito, diseñado y producido para su uso sistemático en el aula”. No obstante, advierte que no todo texto trabajado en el aula posee una finalidad pedagógica, ya que algunos materiales no fueron concebidos específicamente para ese contexto. De esta manera, el texto escolar, en su relación con el manual, puede entenderse como una representación de la memoria y de las sensibilidades sociales. En consecuencia, el libro de texto transmite visiones del mundo y valores que responden a intereses culturales y políticos, lo que evidencia su carácter ideológico y su papel en la construcción de significados dentro de la práctica educativa.

5.1.3 Evolución de los textos escolares en Colombia.

Hablar de los textos escolares en Colombia implica reconocer su historicidad y su estrecha relación con los ámbitos religioso, político y cultural que orientaron su propósito. Estos materiales se fueron adaptando a las metodologías y modelos pedagógicos vigentes en cada época.

Desde la perspectiva de Torres y Londoño (2011), el análisis del texto escolar evidencia cómo las representaciones respondían a un orden cultural y social marcado por la desigualdad de género: los hombres ocupaban un lugar protagónico, mientras que las mujeres eran asociadas principalmente al ámbito doméstico y, en pocas ocasiones, vinculadas profesionalmente al cuidado y la salud. En el contexto colombiano, además, se ignoraban las infancias, las edades, clases sociales y no había representaciones étnicas, es decir, las personas afrodescendientes, mestizas, criollas ni indígenas eran invisibilizadas, se privilegiaba nociones propias del continente europeo.

Con lo anterior se puede evidenciar que los textos escolares no eran pensados para la atención de las diversidades, su contenido no resultaba contextualizado, ahora su contenido era enfocado al aprendizaje de la lectura y la escritura, normas y etiquetas.

El autor además señala que en Colombia los procesos de enseñanza y aprendizaje se organizaron en citologías, cotones, silabarios, manuales y cartillas, es así como en 1857, en España,

la Ley Moyano logró reglamentar las condiciones y características para que el libro de texto fuera precisamente eso, un libro de texto.

Así mismo, el autor relaciona que para el siglo XIX luego de la conformación de los partidos políticos tradicionales en Colombia se contraponen intenciones pedagógicas, es decir que, desde los Liberales radicales, apuntaron por una educación de tendencia laica, focalizando conocimientos sin características de la religión católica y en contraposición los Conservadores adoptaron a la iglesia como la educadora natural, plena atención a los elementos católicos.

Desde el Museo Pedagógico se evidencia la influencia política en la educación: durante la Hegemonía Conservadora se buscaba enseñar y promover normas morales para reforzar una identidad nacional basada en ciudadanos patriotas. En este contexto, en 1917 surge la *Cartilla Charry*, que mediante un método eficaz impulsó los procesos de lectura y respondió a las necesidades sociopolíticas del momento.

La Cartilla Charry destaca no solo por su método, sino también por ser uno de los textos escolares contextualizados que emplearon un lenguaje sencillo y accesible, acompañado del uso de imágenes como apoyo pedagógico.

En el contexto rural colombiano, la Escuela Nueva surge en la década de 1970 como una propuesta de Vicky Colbert y Óscar Mogollón, inspirada en el modelo multigrado promovido por la UNESCO, con el propósito de atender a una población históricamente marginada. Su rasgo distintivo fueron las guías de aprendizaje, concebidas como herramienta central del modelo. Parra et al. (1996) señalan que esta característica permite denominar la metodología como “escuela instrumental”, en la que el texto escolar se convierte en el currículo mismo.

Las guías de aprendizaje, entendidas como textos escolares, tuvieron la capacidad de responder a la diversidad sociocultural de las ruralidades colombianas, diseñando estrategias pedagógicas ajustadas al contexto. Sin embargo, Urrea y Figueiredo (2018) advierten que, aunque la propuesta era sólida, perdió fuerza debido a la precariedad de sus primeras ediciones, caracterizadas por materiales de impresión y diseño tipográfico deficientes, lo que debilitó su potencial inclusivo.

En este sentido, el texto escolar en la Escuela Nueva no solo cumplió una función pedagógica, sino que también respondió a intereses socioeconómicos y sociopolíticos del país, desplegándose en medio de la llamada “revolución verde” y vinculándose con la idea de la “potencialización de las ruralidades”. Así, se evidencia cómo la historicidad del texto escolar refleja tensiones entre la intención pedagógica, las condiciones materiales y los proyectos políticos que lo atraviesan.

Este recorrido histórico del texto escolar en Colombia evidencia cómo estos materiales han estado atravesados por intereses religiosos, políticos y socioculturales. Reconocer sus concepciones permite comprender que el texto escolar no es únicamente una herramienta de mediación entre maestros y estudiantes, sino un dispositivo que refleja y condiciona la manera en que se atiende o se excluye la diversidad. De este modo, se ponen de relieve las tensiones entre educación, contexto e inclusión, mostrando que el texto escolar es también un espejo de los proyectos sociales y políticos de cada época.

5.2 Atención a la diversidad / Educación inclusiva

La atención a la diversidad y la educación inclusiva constituyen pilares fundamentales de la pedagogía contemporánea. Ambos conceptos han evolucionado en el tiempo, pasando de enfoques centrados en la integración escolar hacia propuestas más amplias que buscan transformar la cultura, las políticas y las prácticas educativas para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow y Booth, 2002; UNESCO, 2017).

5.2.1 Integración escolar

La integración escolar surge en las décadas de 1970 y 1980 como un esfuerzo por incorporar estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. Sin embargo, como señalan Ainscow y Booth (2002), la integración se limitaba muchas veces a la presencia física del estudiante en el aula, sin transformar las prácticas pedagógicas ni garantizar una participación plena. En este sentido, la integración fue un primer paso, pero insuficiente para asegurar equidad.

5.2.2 Inclusión educativa

La inclusión educativa, en contraste, implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas escolares para eliminar barreras y garantizar la participación de todos los estudiantes. Ainscow y Booth (2002) plantean que la inclusión es un proceso continuo que busca justicia y equidad. Bastidas Ramírez et al. (2003) complementan esta visión desde el contexto colombiano, mostrando que la inclusión requiere mediaciones pedagógicas y ajustes que respondan a la diversidad real de los estudiantes. Así, inclusión significa no solo estar en la escuela, sino aprender y participar en condiciones de igualdad.

5.2.3 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es un concepto más amplio que abarca no solo a estudiantes con discapacidad, sino también a aquellos con diferentes estilos de aprendizaje, contextos culturales, lingüísticos y socioeconómicos. Coll (2007) señala que atender la diversidad implica reconocer las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como obstáculos. León Auris (2024), Vásquez y Reynoso (2025) muestran que estrategias basadas en el aprendizaje significativo permiten que la diversidad se convierta en un motor de transformación educativa.

5.2.4 El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST), propone que los materiales y estrategias educativas se diseñan desde el inicio para ser accesibles a la mayor diversidad posible de estudiantes. Vygotsky (1979), con su teoría de la mediación y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), inspira este enfoque al reconocer que el aprendizaje se potencia cuando se ofrecen múltiples formas de representación, acción y motivación. De la Torres y Rojas (2025) retoman esta idea y muestran que el DUA es una herramienta clave para fortalecer la inclusión escolar, pues permite que los textos y mediaciones pedagógicas se adapten a las necesidades de todos los estudiantes.

5.3 Mediación pedagógica

La mediación pedagógica es un elemento central en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que describe los recursos, las estrategias y relaciones con las cuales se logra

transformar el conocimiento en experiencias significativas. Justamente, Gutiérrez y Prieto (2009) definen la mediación pedagógica como “tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.” (p. 67). De manera complementaria Roldán López (2019) sostiene que “La mediación pedagógica es el proceso mediante el cual el docente orienta al estudiante en la interpretación y resignificación de los contenidos, favoreciendo la construcción autónoma del conocimiento” (p. 45). Destacando el papel preponderante del docente para acercar a los estudiantes a la participación como aspecto vinculado a la atención a la diversidad.

Desde esta investigación la mediación pedagógica, se convierte en un medio para conectar los textos con la diversidad que habita el aula; si bien los textos tienen su contenido, es a través de la mediación del docente que se logra que estos sean adaptados y transformados en experiencias inclusivas.

5.3.1 Mediación cognitiva

La mediación cognitiva es fundamental en los procesos de comprensión y pensamiento que le permite al estudiante organizar la información. En este sentido, Roldán López (2024) señala que “los docentes actúan como mediadores del aprendizaje que promueven la reflexión, la conciencia educativa, ayudando a los estudiantes a construir su propia comprensión del concepto” (p. 47). Desde esta perspectiva, la mediación cognitiva logra que los textos escolares sean flexibles, buscando que el estudiante no solo reciba contenidos, sino que los transforme en su propio conocimiento, de acuerdo con sus apreciaciones y formas de concebir el saber, para apropiarse de él.

5.3.2 Mediación didáctica

La mediación didáctica se relaciona con las estrategias metodológicas y recursos empleados por el docente para facilitar el aprendizaje. En este sentido, Bybee et al. (2006), citado en Bello et al. (2024) explica:

“Todo educador en la etapa de enganche debe generar interés, curiosidad, plantear preguntas e incentivar las respuestas desde lo que se conoce; en la exploración alentar a los

alumnos, observarlos y escucharlos en el proceso de interacción, sondear los avances a través de preguntas, otorgar tiempos prudenciales para analizar un determinado tema; en la explicación alentar a los educandos a explicar conceptos, pide además explicación y aclaración” (p. 12).

Argumentos que llevan a destacar los textos escolares como materiales que permiten organizar la enseñanza en momentos, que fomenten la participación de los estudiantes y la construcción de aprendizajes significativos. Los cuales necesitan de creatividad y planificación por parte del docente para seleccionar y organizar los textos que son llevados al aula.

5.3.3 Mediación afectiva

La mediación afectiva reconoce la dimensión emocional y relacional del aprendizaje, en este sentido, Yangali y Cárdenas (2025) afirman que “Dentro de la educación la realidad afectiva del ser humano en sus dimensiones de emoción, sentimiento y pasión posee una correspondencia estrecha y directa con el aprendizaje” (p. 2).

Esta afirmación permite comprender que la afectividad no es un elemento aislado, sino que es esencial de la práctica pedagógica. Al integrarse los textos en la práctica pedagógica, estos deben ir mediados por la motivación, la confianza y el sentido de pertenencia, generando un acercamiento positivo que potencie el aprendizaje.

5.3.4 Relación con el texto (triada, docentes, estudiantes y contenido)

El texto escolar, no solo debe pensarse como recurso, sino que este se convierte en facilitador, cuando el docente interfiere en él, contextualizándolo y el estudiante lo resignifica. En este sentido, Ullauri (2025) afirma que “el proceso de la interactividad es mediado por el docente que es quien guía la construcción del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta interactividad se articula en relación con la actuación de los agentes, docente y aprendices, y cómo estas actuaciones se enmarcan en un contenido y una tarea” (p. 12). También, señala que “la relación entre los diferentes agentes que interactúan en la actividad es el motor que moverá el desarrollo del aprendizaje y la atribución de sentido del aprendizaje por parte del aprendiz” (p. 15).

Estas apreciaciones permiten comprender que la tríada docente, estudiante y contenido se materializa en la relación conjunta; ya que el docente orienta, el estudiante resignifica y el

contenido se convierte en experiencia significativa. De este modo, el texto escolar debe ser interpretado como flexible, con la capacidad de adaptarse a la diversidad del aula.

5.4 Adaptaciones curriculares y ajustes razonables

La mediación pedagógica se entiende como el conjunto de acciones, recursos y estrategias que el docente utiliza para facilitar la construcción de conocimiento. Vygotsky (1979) introduce la ZDP, donde el aprendizaje se potencia gracias a la interacción y mediación de otros.

Roldán López (2023) plantea que la mediación pedagógica, desde el enfoque de la Pedagogía para la comprensión, permite que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas y comprensivas más allá de la simple memorización. De la Torre y Rojas (2025) subrayan que las nuevas metodologías de mediación pedagógica fortalecen la inclusión escolar, al ofrecer recursos que atienden la diversidad y promueven la participación.

En este sentido, las mediaciones pedagógicas no solo implican el uso de materiales adaptados, sino también la capacidad del docente para interpretar las necesidades de sus estudiantes y generar ambientes de aprendizaje accesibles y significativos.

En el marco de la educación inclusiva, y de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, los ajustes razonables se definen como acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas dentro del sistema educativo y de la gestión escolar. Estos se fundamentan en las necesidades específicas de cada estudiante, incluso cuando ya se ha incorporado el DUA.

El DUA, dentro del Decreto 1421, se contempla como un diseño de productos, entornos, programas y servicios que pueden ser utilizados por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de recurrir a diseños especializados. En el ámbito educativo, esto se traduce en entornos, programas, currículos y servicios diseñados para hacer accesibles las experiencias de aprendizaje, a partir del reconocimiento y la valoración de la individualidad.

De esta manera, el DUA invita a pensar desde la planeación de la clase todas las formas posibles de atender las características de los estudiantes, asegurando su participación y equitativa en los procesos educativos.

En coherencia con esta definición de ajuste razonable, el decreto señala que los ajustes razonables pueden ser materiales o inmateriales, y que su implementación no depende de un diagnóstico médico, sino de la identificación de barreras visibles e invisibles. Se resalta, además, que son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión. Finalmente, se reconoce que estos ajustes pueden ser curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos.

Desde la comprensión de Cardoso Erlam (2005), los ajustes razonables se entienden como la acomodación de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada estudiante. Esta flexibilización convierte la oferta en algo particular para atender una situación educativa específica. El autor complementa señalando que son estrategias y recursos adicionales que posibilitan el acceso y el progreso de los alumnos con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) en el currículo. Sin embargo, el grupo investigador considera que dichas adaptaciones no son exclusivas para estudiantes con DEA, sino que apoyan a todos los estudiantes.

En complemento a estas definiciones, Ainscow y Booth (2002) plantean que la inclusión educativa requiere transformar las prácticas escolares para minimizar las barreras y ofrecer apoyos que permitan el acceso al currículo. Dichas adaptaciones pueden ser de tipo curricular, metodológico, organizativo o material, y tienen como finalidad asegurar que cada estudiante pueda aprender en condiciones equitativas.

Finalmente, en el contexto colombiano, Bastidas et al. (2003) destacan que las mediaciones didácticas y los ajustes pedagógicos son esenciales para responder a la diversidad en el aula. Estos favorecen la construcción de aprendizajes significativos y la participación de los estudiantes, consolidando así una educación inclusiva que atiende las particularidades de cada uno.

Para los propósitos de la investigación, estas definiciones resultan cercanas tanto a las prácticas pedagógicas observadas como a las propias, ya que constituyen una alteración de la normalidad o estructura de la clase. El objetivo no es diferenciar las cualidades de los estudiantes, sino permitirles potenciarlas.

Por tal razón, los ajustes razonables no se encuentran limitados a un objeto o a un espacio específico, sino que abarcan todo lo que implica el proceso pedagógico. De este modo, se convierten en herramientas que favorecen la participación, la equidad y el desarrollo integral de cada estudiante dentro de la dinámica escolar.

Pensar en adaptaciones curriculares y en ajustes razonables es, a su vez, pensar en el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), el cual, desde la comprensión del Decreto 1421 de 2017, se define como una herramienta que permite garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Dichos procesos parten de valoraciones pedagógicas que posibilitan identificar los apoyos pertinentes en atención a cualidades específicas de cada estudiante; es así como surge la idea de los ajustes razonables. El PIAR se convierte en una respuesta cuando el DUA no resulta suficiente

Este plan registra los ajustes razonables implementados y los acuerdos pedagógicos establecidos con padres, madres de familia y docentes. Es importante recordar que el PIAR también permite valorar la efectividad o ineficiencia de dichos ajustes, constituyéndose en un instrumento clave para la inclusión educativa y la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

6. Metodología

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con una perspectiva descriptiva e interpretativa orientada al entendimiento del uso de textos escolares en la atención de las diversidades presentes en el aula. Dichos textos se analizan en relación con las mediaciones pedagógicas lideradas por los docentes, quienes ejercen un papel fundamental en la adaptación de los textos para garantizar el acceso equitativo a la información.

En este sentido, y teniendo como referencia a Hernández Sampieri (2014), el componente naturalista del enfoque cualitativo permite estudiar los hechos y acontecimientos que se producen en el contexto educativo cotidiano. De esta manera, se reconoce el sentir de los maestros que asocia directamente con sus prácticas pedagógicas y por ende experiencias propias en torno al uso de los textos escolares. Así mismo el enfoque favorece la empatía, el respeto y el entendimiento de las realidades escolares, sin perder la objetividad requerida del análisis.

El objeto del estudio se centra en analizar las estrategias de adaptación de textos escolares utilizadas con estudiantes, con el propósito de garantizar la atención desde sus diversidades. Por tanto, se busca comprender cómo dichas mediaciones favorecen o limitan los procesos inclusivos.

6.1 Diseño de la Investigación

La presente investigación se enmarca en un diseño de estudio de caso múltiple de corte cualitativo (Stake, 1999; Yin, 2018). Se opta por esta estrategia metodológica porque permite una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno en estudio: el uso y adaptación de textos escolares para la atención a la diversidad en básica primaria.

6.2 Contexto y población

La presente investigación se llevó a cabo en tres Instituciones Educativas del departamento de Antioquia (Colombia), seleccionadas por su diversidad contextual y pedagógica. A continuación, se describe cada una:

La Institución Educativa 1

Se encuentra ubicada en el municipio de Bello comuna 6, es una Institución privada, arquidiocesana, la cual ofrece diferentes niveles educativos según la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 es decir; inicial, preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, es de carácter mixto y brinda atención académica en jornada completa de la mañana; bajo un modelo pedagógico escolarizado convencional, el cual responde a las necesidades de los estudiantes y la comunidad, retomando como estrategia pedagógica la articulación de principios, valores y prácticas educativas, orientadas al desarrollo de competencias académicas, sociales y espirituales. “El PEI busca promover una nueva organización escolar, crear ambientes propicios para aprender significativamente, transformar las relaciones y conformar la comunidad educativa, integrar todos los procesos institucionales y fortalecer una cultura del conocimiento y la convivencia” (Documento institucional, 2025, p. 6)

La Institución otorga el título de bachiller académico y tienen convenios universitarios, que le permiten a los estudiantes del grado décimo y once, vincularse a programas como administración de empresas y negocios internacionales, fortaleciendo así la pertinencia de la formación frente a las demandas del entorno. El PEI señala que la institución cuenta con convenio universitario de reconocimiento de saberes con una Institución de Educación Superior de la ciudad de Medellín (Documento institucional, 2025)

Estos elementos permiten comprender que no solo se visionan en los niveles básicos de enseñanza, sino que también se proyecta hacia la educación superior, ampliando las oportunidades de continuidad académica. La comunidad educativa se distingue por su diversidad y por la integración de familias, estudiantes y docentes en el proyecto pedagógico buscando la formación desde una mirada humanista y comunitaria.

Institución Educativa 2

La Institución Educativa se ubica en una vereda del municipio de Guarne, en una zona montañosa y de relieve quebrado. La población ronda los 1850 habitantes, distribuidos entre casas y fincas, con un nivel socioeconómico bajo y actividades económicas ligadas al trabajo en empresas cercanas, reciclaje, oficios varios y agricultura de pequeña escala. La sede funciona bajo la

modalidad de Escuela Nueva, con cuatro docentes que atienden entre 75 y 90 estudiantes de preescolar y primaria.

El contexto comunitario se caracteriza por la estabilidad de sus pobladores, el arraigo a la tierra y la transmisión de tradiciones campesinas que fortalecen la identidad local. A este panorama se suman familias provenientes de distintas regiones del país y algunas extranjeras, lo que enriquece la diversidad cultural y social de la vereda. Los relatos resaltan la importancia de la memoria colectiva, las historias familiares y las prácticas cotidianas que se convierten en recursos pedagógicos para la escuela. En este escenario, la institución se configura como un espacio de encuentro y formación que articula lo académico con lo cultural y lo social, promoviendo la inclusión y el reconocimiento de la diversidad de sus estudiantes y familias.

El PEI de la institución el cual tuvo su última actualización en el año 2023, refuerza esta perspectiva al plantear principios como la inclusión social y educativa, el respeto a la diversidad, la formación integral y la responsabilidad social, que orientan las prácticas pedagógicas de la sede. Asimismo, el perfil del estudiante destaca valores como la solidaridad, la cooperación y la tolerancia, mientras que el perfil docente enfatiza la necesidad de metodologías activas y participativas, coherentes con el modelo de Escuela Nueva que se implementa en la institución.

La modalidad de Escuela Nueva permite responder a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, mientras que la cercanía entre docentes, estudiantes y familias favorece la construcción de experiencias significativas. En coherencia con el PEI, la escuela no solo transmite conocimientos académicos, sino que también se convierte en un espacio de integración cultural y social, donde la memoria colectiva y las prácticas cotidianas enriquecen los procesos formativos y fortalecen la identidad local.

Institución Educativa 3

La Institución Educativa 3 se encuentra ubicada en el municipio de Bello, comuna 4, departamento de Antioquia. Es de carácter público y ofrece formación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y técnica, esta última en articulación con una Institución de carácter oficial que ofrece programas técnicos y tecnológicos. Además, desarrolla modelos flexibles como Horizonte con Brújula, Aceleración del Aprendizaje, Bachillerato Activo

(para estudiantes en extraedad), la jornada sabatina CLEI y el programa Bello Educa (primaria para adultos), en las jornadas diurna y nocturna.

De acuerdo con lo establecido en el PEI actualizado en 2025, la población beneficiada presenta diversas problemáticas sociales que inciden en la vida escolar, entre ellas el ausentismo paterno, la desintegración familiar, hogares monoparentales, desempleo, consumo de sustancias psicoactivas, violencia, desplazamientos y dificultades en la construcción de identidad de género, desde la perspectiva institucional, estas condiciones generan crisis emocionales y académicas que afectan el desarrollo integral de los estudiantes.

Ante este panorama, la institución orienta un modelo pedagógico humanista, fundamentado en la psicología humanista y en la comprensión de la educación como fenómeno intelectual, cultural e histórico. Este enfoque promueve la autonomía, el diálogo y la participación de los estudiantes en los procesos educativos, integrando a la comunidad conformada por docentes, familias y actores sociales.

El PEI proyecta al docente como socializador de saberes, reconociendo que no posee la verdad absoluta, sino que facilita la construcción colectiva del conocimiento. Para ello, se apoya en enfoques como el constructivismo, el modelo histórico-cultural y el método de proyectos, que favorecen la interacción y el aprendizaje significativo.

En atención a la educación inclusiva, la institución se acoge a los fundamentos y orientaciones de la Ley 1421 del 9 de agosto de 2017, que reglamenta la educación inclusiva. La Institución Educativa 3 se caracteriza por su oferta educativa y su disposición al acceso de todos los estudiantes, atendiendo a sus cualidades y desarrollando ajustes y flexibilizaciones que complementan el PIAR.

En cuanto a los modelos flexibles, el PEI institucional los considera como una propuesta de educación formal que posibilita la atención de poblaciones diversas o en condición de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional o regular. Contar con estos modelos flexibles contribuye a eliminar brechas socioeducativas.

El grupo seleccionado para efectos de la investigación es el de Horizonte con Brújula, programa de nivelación escolar que estimula y fortalece competencias básicas en las áreas de

Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, así como competencias socioemocionales y de cultura ciudadana. Está dirigido a niños, niñas y jóvenes en situación de extraedad y en condiciones de vulnerabilidad. Es importante resaltar que desde la Secretaría de Educación Municipal se promueve y fortalece este modelo, favoreciendo la implementación de textos escolares propios del modelo.

6.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

El desarrollo de la investigación se realiza con un enfoque cualitativo por tal razón se emplean técnicas cualitativas de recolección de información siendo implementadas, observación no participante, observación participante, entrevistas semiestructuradas y diarios pedagógicos

6.3.1 Observación no participante

La observación se implementa como herramienta fundamental en la investigación educativa, pues permite resaltar evidenciar aspectos comportamentales, actitudinales y los eventos del contexto, brindando información objetiva y detallada sobre las situaciones que delimitan el estudio. Desde esta perspectiva, diversos autores han señalado su relevancia metodológica (Bastidas, 2019; Campbell y Stanley, 2005; Hernández y Mendoza, 2018, citado en Medina et al., 2023).

En complemento a lo anterior la observación no participante directa, de acuerdo con Medina et al. (2023) es la que se obtiene información directamente del objeto de estudio, donde el observador mira, escucha, registra, ordena e interpreta mientras el observado actúa, habla, brinda datos sin saberlo, Riba Campos (2014). Con esta técnica se pretende ver cómo los docentes despliegan sus estrategias para la adaptación de textos en atención a la diversidad. En la tabla 1, se presentan las categorías, subcategorías y preguntas que orientaron la observación en el aula y en el anexo A se comparte el formato del instrumento diseñado por el equipo investigador como apoyo para la observación no participante.

Tabla 1.

Protocolo guía de observación

Categoría	Subcategorías	Preguntas orientadoras para la observación en el aula
Accesibilidad y adaptación del texto escolar	Escenarios sin texto escolar	¿Cómo es el formato, lenguaje y contenidos del texto escolar?
		¿Qué elementos facilitan o dificultan su comprensión para estudiantes con discapacidad?
		¿Qué apoyos visuales, pictogramas, esquemas o recursos alternativos (audiolibros, videos, materiales manipulativos) se integran al uso de texto?
	Uso pedagógico del texto	¿Qué adaptaciones realiza el docente sobre el texto para hacerlo más accesible o significativo?
		¿Cómo se relaciona el texto con la realidad sociocultural del grupo?
		¿Qué adecuaciones se observan en los objetivos de aprendizaje vinculados al texto? ¿Cómo se justifican?
		¿Qué formas de respuestas o producción textual se permiten? ¿Cómo se valoran las distintas maneras de interpretar lo leído?
Mediación docente en el uso del texto escolar	Aprendizajes significativos	¿Cómo explica el docente el contenido del texto? ¿Qué recursos verbales y ejemplos utilizan?
		¿Qué formas de interacción se generan entre docente, texto y estudiantes?
	Mediaciones pedagógicas	¿Qué tipo de preguntas plantea el docente y cómo estimulan la comprensión del texto?
		¿Cómo se gestiona el tiempo para la lectura, análisis o producción textual según las necesidades del estudiante?
Apoyos y articulación	Diversidad en el aula	¿Qué apoyos se brindan al estudiante con discapacidad durante el trabajo con el texto?
		¿Cómo evolucionan esos apoyos en función de la autonomía del estudiante?
	Criterios pedagógicos	¿Qué relación se establece entre los ajustes observados y el plan individual de apoyo (PIAR u otro)? ¿Cómo se evidencia esta articulación?

Nota. Elaboración propia

6.3.2 Diario pedagógico

Concebido como el registro de experiencias pedagógicas mediante la observación, desde la perspectiva de Porlán y Martín (1999) el diario pedagógico permite no solo reflexionar sobre las prácticas, sino también establecer vínculos entre el conocimiento práctico y el disciplinar, a partir de sus componentes descriptivos, analíticos, explicativos y valorativos. Más importante aún, los autores conciben el diario como una herramienta de investigación.

En la tabla 2, se presentan las categorías y subcategorías que deben tenerse en cuenta para el diligenciamiento del instrumento, en el anexo B se comparte el formato del instrumento, diseñado y ajustado por el equipo investigador como apoyo para el registro de los elementos en la práctica pedagógica

Tabla 2

Protocolo diario pedagógico

Categorías	Subcategorías	Preguntas derivadas del proceso de observación
Descriptivo	Características y aspectos relevantes	Interrogantes
Metodológico	Estrategias	
	Mediación	
Reflexivo analítico	Percepciones del observador	
	Articulación teórica	

Nota. Elaboración propia.

6.3.3 Entrevista semiestructurada

Desde el punto de vista de Díaz et al. (2013) en su definición sobre la entrevista se entiende que no es una conversación casual, sino un diálogo entre entrevistado y entrevistador, atendiendo a un objetivo, tratar una problemática, obteniendo así información profunda y clara.

La entrevista semi estructurada parte de preguntas previamente determinadas que pueden pertenecer a temas o categorías, sin embargo, es posible la profundización y la aclaración de ideas y conceptos lo que exige un nivel alto de atención para mantener la dinámica. En la tabla se presentan las categorías, subcategorías y preguntas incluidas en el instrumento de entrevista. En el Anexo C se comparte el formato aplicado por el equipo investigador para la recolección de información a través de entrevistas semiestructuradas realizadas con las docentes.

Tabla 3

Protocolo para la entrevista semi estructurada

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Textos escolares	Uso pedagógico del texto escolar	En caso de no contar con el texto escolar, ¿qué recursos, estrategias o materiales dispone para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje?
	Escenarios sin texto escolar	¿Cómo se transforma su práctica pedagógica en ausencia del libro? ¿Qué oportunidades o desafíos emergen?
		¿Podría compartir alguna experiencia en la que haya trabajado sin texto escolar y como logró mediar el aprendizaje de manera inclusiva?
Adaptaciones y ajustes	Aprendizaje Significativo	¿Qué criterios considera al momento de seleccionar los textos escolares para sus estudiantes?
		¿Ha considerado necesario adaptar las actividades propuestas por el libro de texto? En caso afirmativo. En cuáles contextos han sido necesarias estas adaptaciones.
	Mediaciones pedagógicas	¿En qué momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje integra los textos escolares como recurso didáctico?
		¿Qué ajustes o mejoras propondría para que los textos escolares respondan mejor a las necesidades de sus estudiantes desde sus diversidades?
Autonomía y acompañamiento	Diversidad en el aula	¿Cómo acompaña usted el desarrollo autónomo de los estudiantes durante el uso de textos escolares?
		¿Al trabajar con el libro de texto ha notado que sus estudiantes logran aprendizajes significativos? Puede compartir un ejemplo.
	Criterios pedagógicos	¿Qué orientaciones considera clave para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes cuando usan el libro de texto?

Nota. Elaboración propia

6.4 Fases de la Investigación

El presente trabajo de investigación se organizó en cuatro fases: inicio, desarrollo, sistematización de la información, análisis y codificación.

6.4.1 Fase de inicio

En la fase de inicio se postulan los fundamentos que orientan el trabajo de campo, con el fin de garantizar coherencia con el contexto en el que se desarrollará la propuesta.

- a. Consentimiento informado: Este proceso se constituyó en el puente comunicador entre los investigadores y el grupo seleccionado. En primera instancia se estableció contacto con los rectores(as), posteriormente con los maestros (as) de las instituciones seleccionadas, así mismo con los grupos participantes en la investigación. De esta manera, se dieron a conocer los objetivos y proyecciones del estudio, para que seguidamente se compartiera y diligenciara el consentimiento informado que responde a las consideraciones éticas, dicho consentimiento informado fue aplicado únicamente a docentes de Básica Primaria donde la población participante estuvo compuesta únicamente por docentes mujeres.
- b. El desarrollo de diarios pedagógicos permitió reconocer las dificultades y fortalezas presentes en el ejercicio pedagógico al implementar los textos escolares como recurso para atender la diversidad de los estudiantes.

La información obtenida a partir de este instrumento se convirtió en una fuente valiosa para identificar patrones y contrastes en las prácticas docentes. Asimismo, la información recopilada sirvió como referencias y bases para futuros contrastes teóricos, posibilitando la construcción de un marco comparativo y analítico que enriquezca el estudio y abra la puerta a nuevas reflexiones sobre el papel de los textos escolares en contextos inclusivos.

6.4.2. Fase de desarrollo

En la fase de desarrollo se establece la exploración inicial dentro del campo de investigación en la básica primaria, con el objetivo de generar contrastes entre las observaciones no participantes de las prácticas pedagógicas frente a las posturas manifestadas por las docentes en las entrevistas, todo ello desde la planificación contextualizada, teórico pedagógico.

- a. Por medio de la observación no participante, aplicado a través de una guía especializada y validada por un experto, el equipo investigador logró acercarse directamente al aula sin necesidad de interferir en la práctica pedagógica del docente ni en las dinámicas del grupo.

Este procedimiento permitió registrar de manera objetiva los procesos observados y ofrecer una mirada profunda sobre los aspectos que generan tensiones, fortalezas, acuerdos y negociaciones en torno a la implementación del texto escolar, especialmente en lo relacionado con la atención a la diversidad de los estudiantes.

A través de las entrevistas semiestructuradas fue posible recoger, de la voz de las docentes, sus sentires y posturas frente a la implementación de los textos escolares y la atención a las diversidades presentes en el aula. La información obtenida permitirá reconocer coincidencias, diferencias y contrastes, que posteriormente serán analizados y puestos en discusión.

6.4.3 Sistematización de la información

Esta fase permitió aplicar herramientas para la organización de la información, logrando así comparar y establecer relaciones entre ella.

- a. En esta fase de recopilación de la información se organizó el material recogido por cada investigador: cinco diarios pedagógicos, tres guías de observación no participante y cinco entrevistas semiestructuradas, realizadas a docentes de Educación Básica Primaria en tres instituciones educativas, cada una con un modelo característico. La Institución Educativa 1 corresponde a un modelo tradicional; la Institución Educativa 2 trabaja bajo el enfoque de Escuela Nueva; y la Institución Educativa 3 combina un modelo tradicional con la aplicación de Modelos Flexibles.
- b. La fase de sistematización consistió en la organización rigurosa de la información obtenida a través de los instrumentos aplicados en las tres Instituciones Educativas participantes, con un total de 15 docentes de Básica Primaria (cinco por institución). Los datos fueron registrados en bases de datos diseñadas y ajustadas por el equipo investigador.

En el caso específico de las entrevistas semiestructuradas, estas fueron transcritas de manera fiel a los audios y posteriormente incorporadas en una base de datos especializada. Siguiendo la propuesta metodológica de Coffey y Atkinson (2005), se llevó a cabo un proceso de interpretación que incluyó la generación de códigos abiertos,

los cuales fueron agrupados progresivamente en categorías analíticas. Este procedimiento permitió identificar los aspectos más relevantes para la investigación.

Las guías de observación no participante y los diarios pedagógicos se aplicaron mediante formatos previamente diseñados y validados por expertos. Al igual que en las entrevistas, la información obtenida fue codificada y organizada en categorías, garantizando coherencia y compatibilidad entre los distintos instrumentos.

La sistematización integró los datos en un proceso ordenado y reflexivo que no solo garantizó la fidelidad de la información recogida, sino que también facilitó la construcción de categorías interpretativas orientadoras de los hallazgos de la investigación. Asimismo, se tomó como referencia el trabajo de Lugo et al. (2006), quienes, bajo la metodología propuesta por Coffey y Atkinson (2005), plantean un diseño pertinente para el equipo investigador, ya que ofrece una guía sistemática y procedimental para la identificación de códigos.

La estructura de la tabla corresponde a la matriz diseñada a partir de los tres instrumentos empleados para la recolección de información: la observación no participante, los diarios pedagógicos y las entrevistas semiestructuradas. Esta organización contempla categorías de primer nivel, subcategorías, etiquetas y códigos. Asimismo, dicha estructura permitió unificar la información obtenida de los tres instrumentos, dando lugar a la construcción de la matriz axial abierta. En la tabla se presenta la estructura con sus respectivos elementos que permitieron derivar los elementos las respuestas para el proceso de análisis y discusión

Tabla 4

Estructura matriz abierta

Categorías	Subcategorías	Etiquetas	Código
Textos escolares			
Adaptaciones y ajustes			
Autonomía y acompañamiento			

Nota: Elaboración propia

6.4.4 Fase análisis y codificación.

Esta fase responde a un proceso sistemático que parte del reconocimiento de que la investigación cualitativa permite estudiar el texto escolar en su escenario natural y comprender el sentido que los participantes le asignan. Como señala Barraza Macías (2023), la recolección y el análisis de la información contribuyen a la construcción de categorías y a la formulación de supuestos que explican los orígenes y las relaciones que emergen en el proceso.

Para la codificación se elaboraron matrices siguiendo la propuesta de Coffey y Atkinson (2005), quienes destacan la importancia de “organizar, manipular y recuperar los segmentos más significativos de los datos” (p. 32). Este procedimiento implicó un análisis detallado de los instrumentos, sin confundirse con el análisis final de la investigación. Se construyeron matrices específicas para los diarios pedagógicos, las guías de observación y las entrevistas, además de una matriz integradora final, todas presentadas en los anexos correspondientes, lo que garantiza transparencia y coherencia en el tratamiento de la información.

A partir de este proceso, el equipo investigador unificó las codificaciones obtenidas de cada instrumento con el fin de atender a los objetivos de la investigación. De esta integración surgieron conceptos relevantes que, desde la interpretación, dieron apertura a la propuesta teórica, permitiendo jerarquizar la información y establecer relaciones significativas entre las categorías.

El mapa de codificación abierta axial (anexo D) sintetiza los hallazgos obtenidos a partir de los tres instrumentos de recolección de información observación no participante, diarios pedagógicos y entrevistas semiestructuradas, organizando las categorías y subcategorías que emergieron del análisis. Esta estructura permite visualizar de manera integrada las estrategias de mediación pedagógica, los elementos de accesibilidad y participación, así como los criterios pedagógicos que orientan el uso de textos escolares en contextos educativos diversos. De este modo, el esquema no solo facilita la comprensión de las prácticas inclusivas en aulas de educación primaria, sino que también evidencia la articulación entre los datos recogidos y la reflexión pedagógica, consolidando una matriz abierta que favorece la interpretación y triangulación de la información.

Para acceder al mapa de codificación abierta axial hacer clic en el siguiente enlace:

<https://canva.link/z9c15jqholbbgli>

6.4.4.1 Triangulación.

La triangulación se desarrolló como estrategia para fortalecer la validez de los hallazgos, integrando los datos obtenidos de entrevistas semiestructuradas, guías de observación y diarios pedagógicos, realizadas en las tres instituciones educativas con modelos pedagógicos diferentes. Este proceso permitió contrastar y complementar la información desde diferentes fuentes e instrumentos, garantizando una visión más amplia y coherente de las prácticas docentes y del papel del texto escolar en el aula. La comparación sistemática entre categorías emergentes posibilitó identificar convergencias y divergencias, lo que enriqueció la interpretación y dio solidez a la propuesta teórica construida.

En el apartado de resultados, se integran los hallazgos obtenidos en las fases de codificación y triangulación, organizados en categorías que reflejan las tensiones ideológicas, culturales y pedagógicas identificadas en torno al texto escolar. Este proceso permitió jerarquizar la información y establecer relaciones significativas entre los hallazgos de entrevistas, observaciones y diarios pedagógicos. La síntesis de estas categorías se expone de manera articulada en la propuesta teórica, la cual recoge tanto las convergencias como las divergencias encontradas, ofreciendo una visión integral que responde a los objetivos de la investigación y aporta elementos para la reflexión pedagógica y la práctica docente.

7. Consideraciones éticas.

La investigación se desarrolló bajo criterios éticos que garantizaron la protección, el bienestar y el anonimato de los participantes. Para preservar la identidad de los involucrados se omitieron nombres reales y cualquier información que permitiera su reconocimiento, empleando códigos únicamente cuando fue necesario identificar voces o situaciones. Asimismo, se gestionaron los consentimientos informados con los docentes y los asentimientos con los estudiantes, cuyos formatos se incluyen en los anexos correspondientes.

En el anexo E, se presenta el consentimiento informado que se compartió con cada una de los docentes participantes en la investigación, quienes lo leyeron y firmaron aceptando su participación y en el anexo F, se comparte el asentimiento que fue socializado y firmado por parte de los estudiantes de los grupos en los que se realizaron las observaciones.

Estas acciones se realizaron en concordancia con la normatividad vigente sobre investigación educativa, particularmente con los principios de respeto, beneficencia y justicia establecidos en la Declaración de Helsinki Asociación Médica Mundial, (2013), las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación en Seres Humanos (CIOMS, 2016) y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, que regulan la protección de los participantes en investigaciones.

Las transcripciones, diarios pedagógicos, observaciones y entrevistas fueron elaborados con especial cuidado, evitando registrar rasgos particulares o detalles que comprometen la privacidad. Todo el material recolectado; grabaciones, registros escritos y formatos de observación y entrevistas, fueron resguardados exclusivamente por el equipo investigador, con fines estrictamente académicos y sin ser compartidos con terceros, garantizando así la confidencialidad del proceso.

Del mismo modo, el trabajo de campo se llevó a cabo en las instituciones educativas donde cada uno de los investigadores desempeñan su labor docente, lo que permitió un acercamiento respetuoso y contextualizado a las dinámicas escolares. Se garantizaron los espacios, tiempos y rutinas propias de cada institución, realizando las visitas con autorización formal y ajustándose a los horarios disponibles. Se mantuvo en todo momento la postura ética de la observación no participante, con el fin de evitar la intervención en las actividades habituales del aula y preservar

el clima escolar. En la interacción con los estudiantes se promovieron actividades respetuosas, formativas y emocionalmente seguras, procurando no exponerlos, evaluarlos de manera individual ni generar comparaciones que pudieran vulnerar su intimidad emocional.

El tratamiento de la información se realizó desde una perspectiva responsable y respetuosa, absteniéndose de emitir juicios de valor sobre instituciones, docentes o estudiantes y reconociendo los límites de la interpretación. Los resultados obtenidos se comparten únicamente con fines pedagógicos y académicos, en coherencia con el compromiso ético de la investigación educativa.

En conclusión, el proyecto se desarrolló conforme a los principios de la ética profesional docente, el respeto por la dignidad humana, la justicia, el cuidado y la responsabilidad. Cada decisión adoptada se enmarcó en el enfoque de los derechos de los niños y las niñas, reafirmando el compromiso de actuar con respeto, confidencialidad y transparencia en todas las fases del proceso investigativo.

8. Resultados

9.1. Presentación general del análisis

Este análisis recoge las voces de los docentes, entrevistas, observaciones de aula y los diarios de campo para comprender cómo se atiende la diversidad en las prácticas pedagógicas mediadas por los textos escolares. La información se organizó en categorías que permiten identificar estrategias de mediación, el uso de los textos antes, durante y después de la clase, las metodologías empleadas, así como los facilitadores y obstáculos encontrados. Finalmente, se examinan los elementos de accesibilidad, representación y participación presentes en los textos, junto con la relación entre el contexto institucional y las prácticas docentes.

En esta investigación participaron 15 maestras de Básica Primaria, distribuidas equitativamente en tres Instituciones Educativas, con 5 maestras por cada Institución. Con el fin de caracterizar a la población, se elaboró una tabla sociodemográfica que sintetizó aspectos como edad, género, años de experiencia y formación académica. Esta información permitió reconocer la diversidad de trayectorias profesionales presentes en el grupo y aportó un contexto relevante para la interpretación de los resultados.

Tabla 5.

Datos sociodemográficos

Número de participantes	15 docentes de Básica Primaria			
Rango de edad	20-30 años	31-40 años	41-50 años	51-60 años
	3	5	5	2
Género	Femenino			
Años de experiencia docente	2-10	11-20	21-30	
	7	3	5	
Formación académica	Normalista	Pregrado	Posgrado	
	2	11	2	

Nota: Elaboración propia.

9.2. Estrategias de mediación pedagógica para la atención a la diversidad.

Desde la diversidad, las docentes entrevistadas resaltan que recurren a estrategias de mediación pedagógica que permiten equilibrar los distintos ritmos de aprendizaje. En este proceso se reconoce la necesidad de favorecer la comprensión de la información de los textos a partir de actividades en las cuales los estudiantes puedan participar de acuerdo con sus intereses y capacidades. Así, la mediación se configura como un tejido en el que el maestro adapta y contextualiza, el alumno aporta desde sus posibilidades y el contenido se transforma para ser accesible y significativo. Al respecto, una de las docentes destaca:

“Cuando los estudiantes tienen ritmos diferentes, cuando las actividades son muy extensas o requieren mayor apoyo se buscan estrategias dentro del aula de clase” P4 (comunicación personal, 6 de noviembre de 2025).

Estas adaptaciones incluyen la contextualización de los contenidos y el uso de recursos acordes a las características de los estudiantes, tal como se plantea:

“Un ajuste importante sería contextualizar los contenidos que ofrecen los textos y acompañarlos con recursos acordes a la diversidad de los estudiantes” P3, (comunicación personal, 6 de noviembre de 2025).

También se destaca la estrategia de apoyo entre pares:

“Pongo a un niño bueno, que yo sepa que trabaja bien, con ese otro niño que tiene de pronto alguna dificultad académica o cognitiva, y me les ayudan” P12, (comunicación personal, 7 de noviembre de 2025).

Otra experiencia resalta la integración de la familia como recurso pedagógico:

“Adapté un texto al contexto con los padres de familia... una abuela nos contó historias y fue muy maravilloso” P 12 (comunicación personal, 7 de noviembre de 2025).

Incluso en áreas como matemáticas, se busca que los estudiantes relacionen los contenidos con su entorno:

“Cuando uno les pide que hagan una lectura del exterior, ellos mismos dicen: ‘Profe, tal cosa se parece a un sólido geométrico’” P 13 (comunicación personal, 7 de noviembre de 2025).

Las voces de las docentes muestran cómo la mediación pedagógica se convierte en un recurso valioso para atender la diversidad, pues articula la creatividad del maestro en la adaptación de las actividades, la participación activa de los estudiantes en procesos colaborativos y la transformación de los contenidos para hacerlos comprensibles y significativos.

9.2.1. Mediaciones antes, durante y después del uso del texto

Frente a las mediaciones pedagógicas que se emplean en el uso del texto escolar, se observa que este recurso se retoma en diferentes momentos de la clase. Algunas voces señalan que se utiliza después de haber trabajado los conocimientos previos, como apoyo y afianzamiento de lo aprendido:

“Los textos escolares los utilizo como apoyo después de haber trabajado el conocimiento previo con los estudiantes” P6, (comunicación personal, 5 de noviembre de 2025). complementado con la percepción de otra de las docentes, quien resalta, “Trabajo la herramienta después de haber hecho una introducción, de haber hecho un sondeo previo... ya el material de los textos es un apoyo, una herramienta de afianzamiento a lo que ya previamente se trabajó desde el trabajo autónomo” P 11, (comunicación personal, 5 de noviembre de 2025).

Asimismo, se enfatiza que el texto funciona como herramienta de refuerzo después de la introducción y el trabajo autónomo.

“Ya el material de los textos es un apoyo, cierto, una herramienta de afianzamiento a lo que ya previamente se trabajó” P11, (comunicación personal, 7 de noviembre de 2025).

Otros docentes lo incorporan al inicio de los temas o durante el desarrollo de la clase, para reforzar lo explicado, guiando las actividades autónomas:

“Los textos escolares los íntegro sobre todo al iniciar un tema... durante el desarrollo de la clase para reforzar lo explicado” P2, (comunicación personal, 10 de noviembre de 2025).

Es de resaltar que en las observaciones de clase se evidenció que el texto escolar, permitió dar un hilo conductor claro a las actividades y que, en áreas específicas, constituyó un recurso

valioso por su estructura organizada y contenidos pertinentes (observación diario pedagógico, marzo,2025).

En conjunto, los resultados muestran que el texto escolar no se limita a un momento específico, sino que acompaña antes, durante y después del proceso de enseñanza. En este recorrido, se percibe cómo la mediación pedagógica se convierte en un tejido inclusivo: el maestro adapta y contextualiza el recurso según las necesidades del grupo, los estudiantes participan activamente en actividades autónomas y colaborativas, y el contenido se transforma en apoyo, refuerzo y guía que da continuidad y sentido al aprendizaje.

9.2.2. Estrategias didácticas y metodológicas empleadas por las docentes

Se resalta la importancia de elaborar materiales propios y adaptados a las características de sus estudiantes. Una docente destaca:

“Me lleva a diseñar materiales didácticos propios, adaptados al ritmo, intereses y contextos de mis estudiantes, lo cual enriquece el proceso de enseñanza” P1, (comunicación personal, 10 de noviembre de 2025).

La creación de recursos se nutre con la elaboración de fichas, videos, cuentos y actividades dinámicas que favorecen la práctica y el afianzamiento de los aprendizajes.

La diversidad de materiales como: láminas, diapositivas, lecturas impresas, juegos pedagógicos y recursos digitales las emplean para ajustar la planificación, mostrando una intención de no depender exclusivamente del texto escolar. En este sentido, se resalta el valor del juego como estrategia, justamente una docente comunica:

“Me gustan mucho los juegos en las actividades de clase, porque siento que ellos aprenden sin darse cuenta” P14, (comunicación personal, 7 de noviembre de 2025).

Estas estrategias se caracterizan por la creatividad, la diversificación de recursos y la contextualización, lo que permite enriquecer el proceso de enseñanza; donde la práctica docente se transforma en un espacio dinámico, expresado en la elaboración de materiales propios, los

estudiantes se involucran activamente a través del juego y la colaboración, y los contenidos se resignifican mediante recursos variados que los hacen accesibles y significativos

9.2.3. Facilitadores y obstáculos en la mediación docente

Se retomaron las observaciones y diarios de campo realizados durante la práctica, en los cuales se identifican elementos que favorecen el proceso y se resaltaron algunas tensiones. Entre los facilitadores se destaca el uso del texto escolar, que ofrece un hilo conductor claro y permite organizar la secuencia de la clase. Asimismo, las relaciones entre los estudiantes aportan dinamismo y participación colectiva, generando aprendizajes compartidos y apoyo entre pares. (Observación diario pedagógico, marzo, 2025)

Sin embargo, también se evidencian tensiones, como: la cantidad de ejercicios propuestos los cuales pueden dispersar a los estudiantes con diagnósticos específicos, limitando su participación plena (Observación diario pedagógico, marzo, 2025). Además, las distracciones de algunos alumnos generan cadenas que afectan la concentración del grupo, lo que moviliza al docente a realizar ajustes constantes en la dinámica de la clase (Observación diario pedagógico, marzo, 2025).

Destacando, que la mediación docente se construye en un equilibrio entre apoyos que fortalecen la enseñanza y condiciones que la desafían. Los estudiantes participan activamente en interacciones que pueden ser tanto facilitadoras como disruptivas, y el contenido se convierte en un eje flexible que requiere ajustes para mantenerse accesible y significativo.

9.3. Elementos de los textos escolares que favorecen o limitan la atención a la diversidad y la inclusión

Los hallazgos derivados de las observaciones de aula y de los testimonios de las docentes permiten identificar que los textos escolares, lejos de ser recursos neutros, se convierten en mediadores que pueden favorecer o limitar la inclusión según su accesibilidad, la representación de la diversidad y las oportunidades de participación que promuevan. La articulación entre la práctica pedagógica, las voces de las docentes y los referentes teóricos evidencia que el texto escolar es un producto cultural y social (Choppin, 1998), cuya pertinencia depende de la mediación docente y de las condiciones de uso que se le otorguen en el aula.

9.3.1. Accesibilidad y formato

Las observaciones muestran que la simplicidad en el diseño de los textos escolares favorece la comprensión, pues el lenguaje básico y las actividades cortas permiten la participación de estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje. Sin embargo, se identifican barreras cuando los materiales se presentan en fotocopias de baja calidad, lo que dificulta la lectura y comprensión. Este hallazgo se relaciona con los planteamientos del DUA (CAST, 2018), que subraya la importancia de ofrecer materiales claros, accesibles y pensados desde el inicio para todos los estudiantes. De igual manera, se evidenció que contar con un ejemplar individual para cada estudiante contribuye a la accesibilidad del material, pues se permite la manipulación directa, tal como se señala en las siguientes observaciones:

“El texto escolar es sencillo, con lenguaje básico y actividades cortas, lo que facilita la comprensión general.” P10 (Observación diario pedagógico, marzo, 2025)

“Un aspecto que facilita la comprensión es que cada estudiante cuenta con su propio ejemplar, lo que les permite manipularlo de manera individual. Sin embargo, cuando algunos trabajan con copias fotocopadas, la calidad de impresión puede dificultar la lectura y comprensión.” P12, (observación diario pedagógico, 24 de septiembre, 2025)

9.3.2. Representación de la diversidad

Los hallazgos muestran que la representación de la diversidad en los textos escolares no puede entenderse únicamente desde la teoría, sino que se revela en la práctica pedagógica y en las voces de las docentes. La presencia de estudiantes migrantes y con trayectorias educativas distintas obliga a resignificar los materiales escolares, adaptándolos a realidades culturales diversas. tal como lo expresa una docente:

“He trabajado con estudiantes migrantes y con trayectorias distintas, lo que me obliga a resignificar los textos escolares.” P11, (comunicación personal, 7 de noviembre de 2025).

De igual manera, las observaciones de aula evidencian la heterogeneidad del grupo, donde conviven estudiantes con diagnósticos de autismo en diferentes niveles, TDAH y dificultades en el

lenguaje. Esta complejidad plantea retos adicionales para la mediación docente, como se registra en uno de los diarios pedagógicos:

“Tenemos niños con autismo nivel 3, autismo nivel 2, TDAH y dificultades en el lenguaje, además de ausencias frecuentes.” P10 (observación diario pedagógico, 15 de noviembre, 2025)

9.3.3. Propuestas de participación y expresión

Las prácticas observadas muestran que las actividades escolares trascienden lo manual y se convierten en espacios de narración, explicación y juegos de roles, enriqueciendo la participación estudiantil. Así se consigna en el diario pedagógico:

“Las maquetas del sistema solar no fueron solo manualidades: fueron narraciones, explicaciones, juegos de roles.” (Observación diario pedagógico, agosto, 2025)

Se evidencia además que la mayoría de los estudiantes prefieren la expresión oral, aunque algunos recurren al dibujo como medio alternativo para comunicar sus ideas, lo que refleja la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación y acción, en consonancia con el DUA (CAST, 2018). En este sentido, se ratifica:

“Las respuestas de los estudiantes tienen una predominancia oral. Sin embargo, algunos representan sus ideas por medio del dibujo...” (Observación diario pedagógico, octubre, 2025)

Finalmente, el trabajo en parejas se destaca como estrategia que favorece la comprensión y promueve el apoyo mutuo, tal como se observa en el registro:

“Favorece la comprensión el trabajo en parejas, que promueve apoyo mutuo.” P12, (observación diario pedagógico, 24 de septiembre, 2025)

Estos hallazgos dialogan con los aportes de Vigotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje es un proceso social mediado por la interacción.

9.4 La relación entre el contexto de las instituciones educativas y las prácticas con los textos escolares.

Pensar en estas relaciones constituye un eje fundamental para comprender cómo se configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Analizar esta relación permite identificar de qué manera las decisiones de los actores principalmente docentes y estudiantes influyen en la

selección y adaptación de los materiales escolares, y cómo estos, a su vez, impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, los textos escolares deben atender a las cualidades y necesidades de los estudiantes, favoreciendo procesos de inclusión y garantizando que la práctica pedagógica responda a la diversidad presente en el aula.

9.4.1. Análisis comparativo de los tres casos

La relación entre el contexto institucional y las prácticas con los textos escolares evidencia que los textos escolares no siempre responden de manera plena a las necesidades pedagógicas de los docentes ni a las dinámicas de los grupos.

En el primer caso, se identifica que los textos escolares requieren ajustes constantes:

“Sí, lo que pasa es que a veces la actividad o el texto que uno está buscando no tiene el 100% de lo que uno quiere abarcar. Entonces, a veces hay que incluir elementos o quitar.” P13, (comunicación personal, 7 de noviembre de 2025).

En complemento, a partir de los registros realizados en los diarios pedagógicos y de las observaciones no participantes, se evidenció que algunos de los textos seleccionados contenían actividades que resultaban coherentes en ciertos aspectos, especialmente en relación con los niveles de dificultad. Sin embargo, se identificó que en algunos casos los elementos eran demasiado sencillos y en otros excesivamente complejos, lo que exigía al docente proponer ajustes para equilibrar dichos niveles. A esto se suma que las actividades requieren ser contextualizadas en las cotidianidades de los estudiantes, con el fin de facilitar la comprensión e interpretación y, al mismo tiempo, conectar con la dimensión emocional del aprendizaje.

Esto permite evidenciar la necesidad de adaptación y flexibilidad, donde el docente complementa o modifica los contenidos para que se ajusten mejor a los objetivos de aprendizaje y a las características de los estudiantes.

Para el segundo caso, se resalta la diversificación en el uso de los textos escolares, la cual depende de las características propias del grupo y de su dinámica. Estas dinámicas pueden ser de

tipo comportamental, conductual, pedagógica, metodológica, entre otras, y se manifiestan en el momento pedagógico.

Este aspecto evidencia que la práctica docente con los textos escolares no es uniforme, sino que se ajusta de manera flexible al particular:

“Este año puede que no las trabaje, pero el año siguiente sí. Todo depende de cómo se vea la dinámica del grupo y de lo que se esté trabajando en el momento en el área.” P13, (comunicación personal, 7 de noviembre de 2025).

En complemento a la entrevista realizada al docente, los registros en los diarios pedagógicos evidencian un aspecto relevante relacionado con las dinámicas comportamentales y conductuales del grupo. En este contexto, el texto escolar cumplió una función de facilitador, utilizado en varias ocasiones como trabajo autónomo para regular el ambiente del aula y, en otros momentos, como recurso grupal de recompensa en respuesta a las múltiples solicitudes de los estudiantes para trabajar en equipo.

Ahora bien, a partir de las observaciones no participantes se evidenció que el desarrollo de las clases apoyadas en textos escolares se ve interrumpido por aspectos cotidianos propios de las instituciones educativas. Actividades como asistir al restaurante escolar, participar en izadas de bandera, formaciones generales, talleres o conmemoraciones de días especiales generan dinámicas que inciden en la continuidad del trabajo con los textos escolares. Estas características institucionales exigen a los docentes priorizar los contenidos esenciales para trabajar en clase y, al mismo tiempo, sugerir otros como complemento, de manera que la práctica pedagógica responda tanto a las exigencias del contexto como a las necesidades de los estudiantes.

Con lo anterior se visualiza que la práctica docente con los textos escolares no es estática, sino que se adapta de manera constante a las condiciones propias de cada grupo. Además, responde a dinámicas institucionales que, aunque puedan parecer externas, inciden de forma directa en el momento de aplicación de las estrategias pedagógicas, lo que convierte la práctica docente en un proceso flexible y situado.

En conclusión, los tres casos muestran que los textos escolares, lejos de ser recursos neutros, se convierten en instrumentos dinámicos que requieren ajustes, acciones pedagógicas en función del contexto y las características de los estudiantes. Esto permite confirmar que el uso de los textos escolares está transversalizado por tensiones y negociaciones que buscan favorecer la coherencia y pertinencia educativa para la inclusión y la atención a la diversificación del aprendizaje.

9.4.2. Patrones comunes y divergencias significativas

En el análisis de las prácticas docentes con los textos escolares, a partir de la observación no participativa, se identifican tanto elementos compartidos que unifican a las instituciones educativas pese a contar con modelos pedagógicos diferentes, como diferencias relevantes en su aplicación.

Por un lado, se observa un patrón común en la selección de materiales, donde el criterio principal es la adecuación a la edad y al contexto de los estudiantes:

“Siempre seleccionó los textos teniendo en cuenta la edad y el contexto de los estudiantes, porque cada grupo es diferente.” P7, (comunicación personal, 11 de noviembre de 2025). Asimismo, surgen otros elementos relevantes, como la consideración del género de los estudiantes, que permite plantear ejemplos acordes con los intereses colectivos.

Otros aspectos recurrentes a partir de los tres instrumentos aplicados, es que los textos escolares “ya sean diseñados por editoriales, ajustados por los docentes o creados directamente por ellos” cumplen una función de promover la autonomía en los estudiantes

“La docente promueve la autonomía al permitir que los estudiantes trabajen de manera independiente con el material, deduzcan y construyan sus respuestas.” P11, (observación diario pedagógico, 21 de octubre, 2025)

De igual manera, se identifica un patrón asociado al apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), utilizadas de manera complementaria para diversificar las formas de presentar la información. Esto incluye enlaces a canciones o videos, así como la sugerencia de aplicaciones para el desarrollo de temas específicos en distintas áreas, dependiendo de los recursos disponibles en la planta física de cada institución educativa.

Estos hallazgos reflejan la intención de los docentes de adaptar los textos escolares a las características particulares de cada grupo, reconociendo la diversidad y evitando la homogeneidad de un recurso pedagógico que, para el grupo investigador, se muestra como altamente flexible. En este sentido, los patrones comunes evidencian la importancia de contextualizar los textos escolares según la edad y las características del grupo, mientras que las diferencias significativas ponen de relieve las distintas formas de concebir el rol del estudiante: desde una postura más guiada por el docente hasta prácticas que promueven la autonomía y la construcción personal del aprendizaje.

Uno de los aspectos divergentes en las prácticas pedagógicas con los textos escolares es el uso de recursos visuales que los acompañan. Mientras que para los estudiantes de aula regular dichos recursos resultan llamativos y favorecen la motivación, desde la observación no participante se identificó que, en los modelos flexibles, estos materiales suelen percibirse como infantiles y poco atractivos, generando escasa identificación. Esta situación se evidencia especialmente en los grados superiores de básica primaria, particularmente en quinto grado.

Lo anterior implica que no todo recurso visual es pertinente o coherente para cada grupo, lo que lleva a los docentes a reflexionar sobre nuevas formas de acompañar y enriquecer los textos escolares que se plantean en el aula.

Desde la triangulación de la información obtenida a través de los instrumentos aplicados para la recolección de datos, se evidenció que no existen métodos, recursos específicos, generales o estandarizados para el uso de los textos escolares en clase. Cada docente, a partir de sus habilidades, cualidades, intereses e intenciones pedagógicas, enriquece el texto escolar, el cual no se concibe únicamente como un recurso físico, sino también digital, con una estructura pictográfica y textual. Lo anterior permite visualizar una amplia gama de posibilidades para su implementación, donde no existe una ruta única o predeterminada, sino que esta se construye de acuerdo con las dinámicas que se generan entre el contexto institucional y los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Discusión

La investigación realizada evidencia que, si bien los textos escolares constituyen un recurso didáctico fundamental en la Educación Básica Primaria, presentan limitaciones significativas frente a la atención a la diversidad. En las instituciones observadas se constató que, en múltiples casos, los materiales reproducen modelos estandarizados que no logran responder a las particularidades culturales, lingüísticas y cognitivas de los estudiantes. Esta situación coincide con lo planteado por Bonilla Roa (2016), quien advierte que los textos escolares tienden a invisibilizar las diferencias y requieren transformaciones profundas para convertirse en herramientas inclusivas. Las voces docentes complementan esta postura al señalar que los libros “no muestran la realidad de los estudiantes” (P4), lo que confirma que la problemática trasciende el plano teórico y se manifiesta de manera concreta en la práctica cotidiana.

La mediación docente se reconoce como un factor decisivo para resignificar el uso de los textos escolares. Fernández (2017) sostiene que el valor pedagógico de estos materiales depende de la manera en que el maestro los emplea como recurso para promover aprendizajes significativos. Los hallazgos de la investigación corroboran esta afirmación, pues las docentes implementaron estrategias de adaptación como el trabajo en parejas, el uso de dibujos y narraciones, así como la contextualización de actividades. Una de ellas expresó: “Pongo a un niño bueno... con otro que tiene dificultad académica” (P12), lo que evidencia cómo la mediación docente transforma un recurso estandarizado en una herramienta inclusiva.

En cuanto a la representación de la diversidad, los hallazgos evidencian que los textos escolares no siempre incorporan referentes culturales y sociales acordes con las realidades de los estudiantes. Tal como lo advirtió Choppin (1998), estos materiales constituyen productos culturales que reflejan ideologías y políticas educativas. Esta afirmación se ve reforzada en las entrevistas, donde se señaló que “cuando los textos no muestran la diversidad cultural, los niños sienten que su mundo no está representado” (P3). En la misma línea, Walton (2023) y Mpungose (2023) destacan que los textos escolares pueden convertirse en agentes de equidad si logran visibilizar la diversidad cultural y lingüística y son empleados de manera flexible por los docentes, lo que subraya la necesidad de contextualizar los materiales para favorecer la inclusión.

La accesibilidad de los textos escolares se identificó como un aspecto central para el logro de la inclusión educativa. Ramírez y Castaño (2023) subrayan la relevancia del diseño universal y de la accesibilidad comunicativa en la elaboración de materiales escolares inclusivos. Los hallazgos de la investigación complementan esta perspectiva al mostrar que la accesibilidad también depende de factores materiales: disponer de ejemplares individuales favorece la participación, mientras que las copias de baja calidad se convierten en barreras para el aprendizaje. Una docente lo expresó con claridad al señalar que “cuando algunos trabajan con copias fotocopadas, la calidad de impresión puede dificultar la lectura” (P12), lo que confirma que la accesibilidad no solo se relaciona con el diseño pedagógico, sino también con las condiciones físicas de los recursos.

Los resultados de la investigación confirman que la educación inclusiva requiere reconocer la diversidad como un recurso pedagógico, tal como lo plantean Booth y Ainscow (2006) en el Índice de Inclusión. En este sentido, los textos escolares, cuando son mediados de manera crítica y contextualizada, pueden convertirse en herramientas que favorecen la equidad y la participación de todos los estudiantes. No obstante, cuando se emplean de forma rígida y estandarizada, tienden a reproducir desigualdades y a limitar las oportunidades de aprendizaje, lo que evidencia la necesidad de una mediación docente que resignifique su uso en clave inclusiva.

En síntesis, los resultados de este estudio confirman que, aunque los textos escolares constituyen un recurso esencial en la educación básica, presentan limitaciones significativas en relación con la atención a la diversidad. Tanto la teoría como las voces docentes coinciden en señalar que la mediación pedagógica es el factor que resignifica estos materiales, permitiendo que se transformen en herramientas inclusivas cuando se contextualizan y se acompañan de estrategias creativas.

No obstante, también se evidenció que la ausencia de representación cultural, la baja calidad de algunos formatos y la escasa accesibilidad continúan siendo obstáculos para alcanzar la equidad educativa. Este panorama reafirma lo planteado por Booth y Ainscow (2006) en el Índice de Inclusión, al destacar que la diversidad debe asumirse como recurso pedagógico y no como limitación.

En consecuencia, se plantea la necesidad de contar con propuestas prácticas que orienten a los docentes en la selección, uso y adaptación de los textos escolares. La cartilla interactiva diseñada en el marco de esta investigación se configura como una respuesta concreta a estas demandas, al ofrecer recomendaciones fundamentadas y estrategias aplicables que buscan fortalecer la inclusión y la participación de todos los estudiantes.

10. Conclusiones

Confirmación del problema planteado

La investigación permitió identificar que los textos escolares empleados en Educación Básica Primaria presentan limitaciones para atender la diversidad de los estudiantes. Tal como se señaló en el planteamiento del problema, estos materiales tienden a reproducir modelos estandarizados que no consideran las diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas y socioeconómicas, lo que limita su potencial inclusivo Choppin, (1998); Bonilla Roa, (2016). Los hallazgos empíricos, apoyados en entrevistas y observaciones, confirman que esta problemática se refleja en la práctica cotidiana, donde los docentes reconocen que los textos “no muestran la realidad de los estudiantes”.

Resultados sobre la mediación docente

Los resultados revelan que la mediación pedagógica del docente es un factor importante para resignificar el uso de los textos escolares. Los datos muestran que, cuando los docentes retoman estrategias de adaptación como el trabajo colaborativo, el uso de narraciones, representaciones gráficas y ajustes metodológicos, los textos escolares se convierten en recursos que favorecen la participación y el aprendizaje significativo Fernández (2017); Coll (2007). Este hallazgo confirma que la inclusión no depende únicamente del material, sino de la capacidad docente para contextualizarlo y transformarlo en un recurso vivo.

Avances hacia la inclusión educativa

Los hallazgos confirman que la inclusión educativa no se limita a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino que requiere transformar las prácticas escolares para garantizar su participación Ainscow y Booth, (2002). Se comprobó que la atención a la diversidad requiere reconocer las diferencias como oportunidades pedagógicas y no como obstáculos León, (2024); Vásquez y Reynoso, (2025). En este sentido, la investigación aporta evidencia de que la creatividad docente y la mediación son necesarias para avanzar hacia la inclusión.

Accesibilidad y formatos como condición de equidad

Los resultados muestran que la accesibilidad de los textos escolares es un aspecto valioso para la equidad. La disponibilidad de textos individuales y el uso de formatos claros favorecen la comprensión, mientras que las copias de baja calidad o los diseños poco adaptados se convierten en barreras para el aprendizaje Ramírez y Castaño, (2023). Este hallazgo amplía la discusión sobre accesibilidad, mostrando que no solo depende de un buen diseño, sino que se necesita garantizar condiciones y materiales adecuadas para todos los estudiantes.

El DUA como horizonte pedagógico

Se logró establecer que el DUA constituye una herramienta fundamental para fortalecer la inclusión escolar, al proponer múltiples formas de representación, acción y motivación CAST, (2018); De la Torre y Rojas, (2025). Los resultados confirman que su aplicación en la selección y mediación de textos escolares permite responder de manera más efectiva a las necesidades de todos los estudiantes, ofreciendo un marco pedagógico que orienta la práctica hacia la equidad y la participación de todos.

Aportes de la investigación

Este trabajo logró ofrecer criterios pedagógicos que orientan la selección y mediación de textos escolares desde un enfoque inclusivo. Se confirma que los textos escolares, acompañados de mediaciones, pueden convertirse en instrumentos de equidad. De esta forma, la investigación aporta a la reflexión pedagógica y a la formación docente, resaltando que la educación inclusiva implica valorar la diversidad como recurso y transformar los materiales escolares en herramientas vivas de participación y aprendizaje. Además, se ofrece la cartilla interactiva como un producto práctico que responde a las necesidades identificadas, ofreciendo a los docentes recomendaciones concretas para resignificar los textos escolares y avanzar hacia una educación más inclusiva.

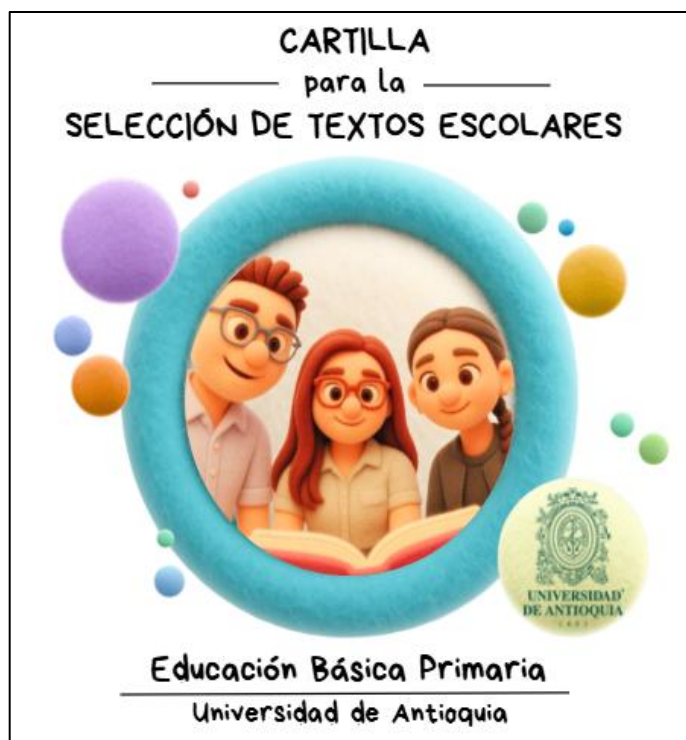
Esta investigación dio paso al diseño de una cartilla, construida a partir de las voces de los maestros, quienes aportaron sus experiencias, percepciones y estrategias pedagógicas frente al uso de los textos escolares. La inclusión de estas voces resulta fundamental, pues son los docentes quienes, desde la práctica cotidiana, identifican las barreras y posibilidades que los materiales ofrecen para la participación de los estudiantes. De este modo, la cartilla no se limita a ser un

producto académico, sino que se configura como un recurso vivo que recoge la realidad escolar y la transforma en orientaciones concretas para la acción pedagógica.

En el anexo G, se comparte el enlace mediante el cual se puede acceder a la cartilla. El recurso cuenta con un ícono de audio que permite al lector escuchar contenidos, lo que la hace más inclusiva y accesible para quienes tengan diversas necesidades. Asimismo, la cartilla (Figura 1) incorpora recomendaciones específicas que constituyen una guía práctica para los docentes en el proceso de selección, uso y adaptación de los textos escolares. Al estar sustentada en las voces de los maestros, la propuesta se legitima como una herramienta situada, coherente con las demandas reales de la escuela, y orientada a fortalecer la inclusión y la participación de todos los docentes.

Figura 1.

Portada "Cartilla para la selección de textos escolares"



Nota: Creación propia. Para ver la "Cartilla para la selección de textos escolares" hacer clic en el siguiente enlace: <https://canva.link/csaa7ijjg5sp5rp>

11. Recomendaciones

1. Para los docentes

- Se recomienda fortalecer la mediación pedagógica como estrategia central para resignificar los textos escolares, implementando actividades colaborativas, narrativas, representaciones gráficas y ajustes metodológicos que favorezcan la participación de todos los estudiantes.
- Es necesario incorporar el DUA en la planificación y selección de materiales, garantizando múltiples formas de representación, acción y motivación que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje.
- Se sugiere realizar una lectura crítica de los textos escolares, identificando aquellos elementos que reproducen la estandarización y buscando alternativas que permitan contextualizar los contenidos a las realidades culturales y sociales de los estudiantes.

2. Para las instituciones educativas

- Se recomienda promover procesos de formación docente continua en educación inclusiva y atención a la diversidad, de manera que los maestros cuenten con herramientas teóricas y prácticas para adaptar los textos escolares.
- Es fundamental garantizar la accesibilidad material de los textos escolares, asegurando que cada estudiante disponga de ejemplares en formatos claros y de calidad, evitando barreras como copias ilegibles o materiales desactualizados.
- Se sugiere incluir en los PEI lineamientos explícitos sobre la selección y mediación de textos escolares, articulados con políticas de inclusión y equidad educativa.

3. Para futuras investigaciones

- Se recomienda profundizar en el análisis de cómo los textos escolares representan la diversidad cultural y lingüística, especialmente en contextos rurales y urbanos afectados por fenómenos sociales como el desplazamiento o la fragmentación familiar.
- Así mismo, se plantea como línea futura de investigación la necesidad de analizar la diversidad textual en la básica primaria.

-
- Es pertinente explorar el impacto del uso de recursos digitales y plataformas colaborativas en la construcción de textos escolares inclusivos, tal como lo sugieren experiencias recientes en Antioquia y otros territorios.
 - Se sugiere realizar estudios comparativos entre instituciones que aplican modelos pedagógicos tradicionales y aquellas que implementan modelos flexibles, con el fin de identificar buenas prácticas transferibles en la atención a la diversidad.
 - Se recomienda, como líneas futuras de investigación, profundizar y analizar cómo la edad, la experiencia y la formación docente inciden en el uso y adaptación de los textos escolares.

12. Referencias

- Ainscow, M., y Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. World Medical Association. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos>
- Bastidas Ramírez, M., Castañeda, J., y López, A. (2003). *Educación inclusiva en Colombia: retos y perspectivas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Bastidas Ramírez, M., Pérez, L., y Gómez, C. (2003). Mediaciones didácticas y ajustes pedagógicos en contextos inclusivos. *Revista Colombiana de Educación*, 45(2), 67–85. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/340173/20794961>
- Barrios Villeros, J., Orrego Gutiérrez, N., Ramírez Arboleda, D., y Serna Álvarez, P. A. (2015). *La inclusión en Escuela Nueva* [Trabajo de investigación, Universidad de San Buenaventura Medellín]. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/2920>
- Bello Vilcapoma, V., Candela Carbonero, M. Y., y Gil Auris Pariona, R. (2024). Modelo 5E en la mediación pedagógica. *Aula Virtual*, 5(12), e346. <https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n12/2665-0398-auvir-5-12-e346.pdf>
- Bonilla Roa, Y. P. (2016). *Inclusión educativa: Una mirada hacia la práctica docente* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1048>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2006). *Índice de inclusión*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Cardoso Erlam, N. (2005). Ajustes razonables en la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 23–40. <https://www.redalyc.org/journal/4077/407779783009/407779783009.pdf>
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. CAST.
- Choppin, A. (1998). *Le manuel scolaire*. Hachette. <https://es.scribd.com/document/494912557/Choppin-manuales-escolares>
- Choppin, A. (2001). *Los manuales escolares*. Fondo de Cultura Económica. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/download/7515/6918/21707>

- Choppin, A. (2003). El libro de texto. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 13–30.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/eaebce9d-7014-4959-a326-47e800c70d99/content>
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud en seres humanos*. CIOMS/OPS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/34457>
- Córdova, D. (2012). El texto escolar desde una perspectiva didáctico-pedagógica: aproximación a un análisis. *Investigación y Postgrado*, 27(1), 195–222. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65838676007.pdf>
- De la Torre Valencia, J., y Rojas Silva, P. (2025). Nuevas metodologías de mediación pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 37(98), 55–72.
<https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/447/983>
- Fernández, M. (2017). El texto escolar como recurso didáctico. *Revista de Educación*, 45(2), 123–140. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/229641>
- Garcés Mena, D. M. (2021). *Interaccionismo simbólico* [Tesis de maestría, Universidad de Medellín]. <http://hdl.handle.net/11407/8666>
- Gil Alzate, A. L., y Serna Valencia, E. M. (2020). *Prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/items/7c945539-2608-4669-9c2b-44beca2fc3fa>
- González, D. (2021). *Estrategias de inclusión educativa* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co>
- Gutiérrez Pérez, F., y Prieto Castillo, D. (2009). *La mediación pedagógica*. <https://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/download/MESO0909220175A/21194/22355>
- León Auris, J. (2024). *Aprendizaje significativo y diversidad en la escuela primaria*. Lima: Fondo Editorial PUCP. <https://revistas.pucp.edu.pe/public/documentos/educacion/educacion-XXXIV-66-2024.pdf>
- López Londoño, C. L., et al. (2024). *Prácticas inclusivas en el aula* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/40400>
- Lugo Cediell, D. F., Marulanda Ríos, A. J., y Espinosa Montoya, L. F. (2026). *Las prácticas de enseñanza permeadas por la convivencia escolar para el desarrollo de competencias en*

-
- estudiantes del grado segundo* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Facultad de Educación, Licenciatura en Educación Básica Primaria. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/fe55d947-bba3-4755-be03-4eb0c2c28e99>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Derechos básicos de aprendizaje en todas las áreas*. Programa Colombia Aprende. Recuperado de <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016, diciembre 21). *Introducción a los Modelos Educativos Flexibles*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340087:Introduccion>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Sistema educativo de Colombia*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/estadisticas/Inicio/422873:Sistema-Educativo-de-Colombia>
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). *Resolución 8430 de 1993: Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Ministerio de Salud. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resolucion%208430%20de%201993.pdf
- Mpungose, C. B. (2023). Curriculum adaptation for inclusion in teaching and learning. En D. Hlalele y T. M. Makoelle (Eds.), *Inclusion in Southern African Education* (pp. 165–175). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-43752-6_12
- Mora Alejo, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10606>

- Omidire, M. F. (2023). *Multilingualism in the classroom: Teaching and learning in a challenging context*. National Institute for the humanities and social sciences. <https://doi.org/10.58331/UCTPRESS.41>
- Urrea Quintero, S. E., y Figueiredo de Sá, E. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), e39727. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>
- Quiceno Castrillón, H. (2001). El manual escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29–30), 15–32. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/1234>
- Ray Bazán, R. (2011). Funciones del texto escolar. *Revista de Educación*, 35(2), 45–60. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19116/4/UPS-TTQ101.pdf>
- Roldán López, M. (2023). Mediación pedagógica. *Revista Innovación Educativa*, 28(3), 101–118. <https://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/download/562/558/969>
- Roldán López, N. D. (2019). Mediación pedagógica virtual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(1), 45–62. <https://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/562/558>
- Roldán López, N. D., Tobón Ramírez, E. P., Londoño Giraldo, E. P., Jaramillo Mejía, L. J., Vélez Holguín, R. M., y Puerta Gil, C. A. (2024). *Manual docente: La mediación pedagógica desde el enfoque pedagogía para la comprensión*. Fondo Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://ucn.edu.co/wp-content/uploads/2025/02/manual-mediacion-pedagogica-V2.pdf>
- Salas, C., Moncada, F., Ibanez, R., y Santana, A. (2021). Recursos Digitales Complementarios en el Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación. *Estudios Pedagógicos XLVII*(3), 59–78. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000300059&script=sci_abstract
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. https://archive.org/details/STAKE_201812/page/63/mode/2up
- Stevenson Valdés, M. (2003). El texto escolar: un material curricular al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 75–90. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5481/5477>
- Torres, J., y Moreno, L. (2008). Manuales escolares. *Revista Colombiana de Educación*, 55(1), 33–49. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892004.pdf>

-
- Torres Cruz, J., y Londoño Ramos, M. (2011). Representaciones sociales. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 89–110.
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86922549011.pdf>
- Tosi, C. (2011). Disputa ideológica. *Revista de Educación*, 46(2), 465–480.
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a08.pdf>
- Tosi, C. (2012). Finalidad pedagógica. *Revista de Educación*, 47(3), 469–482.
<https://www.redalyc.org/journal/6140/614077546003/html/>
- Ullauri Ullauri, J. I. (2024). *Rol docente: Actividad conjunta y experiencia significativa*. *Revista Scientific*, 9(33), 10–21.
https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/1389/1557
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Urrea Quintero, J., y Figueiredo de Sá, M. (2018). Escuela Nueva. *Revista Educación Rural*, 12(24), 55–70. <https://www.redalyc.org/journal/3033/303357581008/html/>
- Vásquez Tafur, L. A., & Reynoso Lázaro, M. (2025). *Aprendizaje significativo y su impacto en la transformación educativa: Una revisión sistemática*. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 3024–3036.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1101>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*.
https://www.academia.edu/18357314/Vygotskysummary_missing
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
<https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Walton, E. (2022). Inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2138–2156. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2061608>
- Yangali García, O., y Cárdenas Valverde, J. C. (2025). Afectividad y aprendizaje. *Aula Virtual*, 6(13), e451. <https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v6n13/2665-0398-auvir-6-13-e451.pdf>

13. Anexos.

Anexo A.

El anexo presenta el formato que funcionó como instrumento de apoyo para la observación no participante.



Universidad de Antioquia
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Instrumento de Investigación -Observación De Clase

Investigación: Textos escolares en contextos educativos diversos: mediaciones pedagógicas inclusivas en aulas de Educación Básica Primaria

El presente instrumento de investigación denominado; *Guía de observación de clase*; pretende aportar a la investigación para optar al título de licenciados en educación básica de la Universidad de Antioquia llamada “*Textos escolares en contextos educativos diversos: prácticas inclusivas en aulas de Educación Básica Primaria*”, cuyo objetivo es analizar el componente de atención a la diversidad en los textos escolares que emplean los docentes en el aula de Educación Básica Primaria, en relación con su contribución a los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos diversos.

1. Información General de la Observación

Fecha y hora: _____

Nivel educativo: _____

Área o asignatura: _____

Docente observado: _____

Grupo o curso: _____

Perfil del estudiante con discapacidad (tipo de discapacidad, apoyos requeridos, observaciones previas):

2. Dimensiones de Observación

Accesibilidad y adaptación del texto escolar

¿Cómo es el formato, lenguaje y contenido del texto escolar?, ¿Qué elementos facilitan o dificultan su comprensión para estudiantes con discapacidad?

¿Qué apoyos visuales, pictogramas, esquemas o recursos alternativos (audiolibros, videos, materiales manipulativos) se integran al uso del texto?

¿Qué adaptaciones realiza el docente sobre el texto para hacerlo más accesible o significativo?

¿Cómo se relaciona el texto con la realidad sociocultural del grupo?, ¿Qué evidencias hay de contextualización?

¿Qué adecuaciones se observan en los objetivos de aprendizaje vinculados al texto?, ¿Cómo se justifican?

¿Qué formas de respuesta o producción textual se permiten?, ¿Cómo se valoran las distintas maneras de interpretar lo leído?

Mediación docente en el uso del texto escolar

¿Cómo explica el docente el contenido del texto?, ¿Qué recursos verbales y ejemplos utiliza?
¿Qué formas de interacción se generan entre docente, texto y estudiantes?
¿Qué tipo de preguntas plantea el docente y cómo estimulan la comprensión del texto?
¿Cómo se gestiona el tiempo para la lectura, análisis o producción textual según las necesidades del estudiante?

Apoyos y articulación

¿Qué apoyos se brindan al estudiante con discapacidad durante el trabajo con el texto?
¿Cómo evolucionan esos apoyos en función de la autonomía del estudiante?
¿Qué relación se establece entre los ajustes observados y el plan individual de apoyo (PIAR u otro)? ¿Cómo se evidencia esta articulación?

Anexo B.

El anexo presenta el formato que funcionó como instrumento de apoyo para los diarios pedagógicos.

Práctica Pedagógica VIII Licenciatura en Educación Básica Primaria Facultad de Educación Universidad de Antioquia Semestre 2025-1	
Diario Pedagógico A continuación, se presentan los elementos a considerar en la elaboración del diario pedagógico, por favor tenga en cuenta que puede presentar el diario pedagógico en el formato que estime pertinente para los fines de la Práctica Pedagógica pero la idea es que pueda dar cuenta de los elementos que se comparten en el presente documento, si lo considera puede incluir elementos que requiera para la construcción de su diario pedagógico.	
Datos de identificación del Escenario de Práctica Pedagógica	
Nombre de la Institución y/o Programa:	
Nombre de la Persona que acompaña el proceso de Práctica (maestro/a cooperador/a):	
Nombre completo del/a estudiante:	
Descripción del Escenario de Práctica Pedagógica y del grupo con el que realiza el proceso de Práctica Pedagógica (Sede, contexto, lugar, servicios, número de personas en el grupo donde realizó la sesión)	
Propósito de la visita y/o de la sesión	
Identificación del desarrollo de la Práctica Pedagógica	
Acontecimientos Relevantes: (Qué paso en el día, con los/as participantes de la sesión, en los momentos pedagógicos, en el entorno, u otros):	
Día 1	Fecha: _____
Interrogante o Duda (Puede estar relacionada con el acontecimiento relevante o con las situaciones presentadas en las intervenciones pedagógicas)	
Día 1	Fecha: _____
Confrontación Teórica con Referencia Bibliográfica (Sustentar desde la teoría el cómo, para qué o por qué pueden suceder algunas situaciones en el proceso de la experiencia durante la sesión)	
Día 1	Fecha: _____
Reflexión Pedagógica (De todo lo acontecido y confrontado qué reflexiones y conclusiones deriva de la situación, del proceso y del diálogo que establece con autores y con elementos teóricos).	
Referencias	



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria

Instrumento de Investigación

Investigación: **Textos escolares en contextos educativos diversos: mediaciones pedagógicas inclusivas en aulas de Educación Básica Primaria.**

Objetivo: analizar el componente de atención a la diversidad en los textos escolares que emplean los docentes en el aula de Educación Básica Primaria.

Entrevista semiestructurada dirigida a docentes de la básica primaria.

Fecha: _____

Nombre completo: _____

Rango de edad:

20-30 años ____
31-40 años ____
41-50 años ____
51-60 años ____
Más de 60 años ____

Formación académica:

Pregrado: _____

Posgrado: - Especialización _____
- Maestría _____
- Doctorado _____
- Otro, indique cuál _____

Años de experiencia docente: _____

Institución educativa en la que labora: _____

Grado(s) escolares que orienta: _____

Áreas académicas que orienta: _____

Mediación pedagógica y uso didáctico

1. ¿Qué criterios considera al momento de seleccionar los textos escolares para sus estudiantes?

2. ¿Ha considerado necesario adaptar las actividades propuestas por el libro de texto? En caso afirmativo. En cuáles contextos han sido necesarias estas adaptaciones.
3. ¿En qué momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje integra los textos escolares como recurso didáctico?

Autonomía y aprendizaje significativo

4. ¿Cómo acompaña usted el desarrollo autónomo de los estudiantes durante el uso de textos escolares?
5. ¿Al trabajar con el libro de texto ha notado que sus estudiantes logran aprendizajes significativos? Puede compartir un ejemplo.
6. ¿Qué orientaciones considera clave para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes cuando usan el libro de texto?

Inclusión y diversidad

7. ¿Qué ajustes o mejoras propondría para que los textos escolares respondan mejor a las necesidades de sus estudiantes desde sus diversidades?

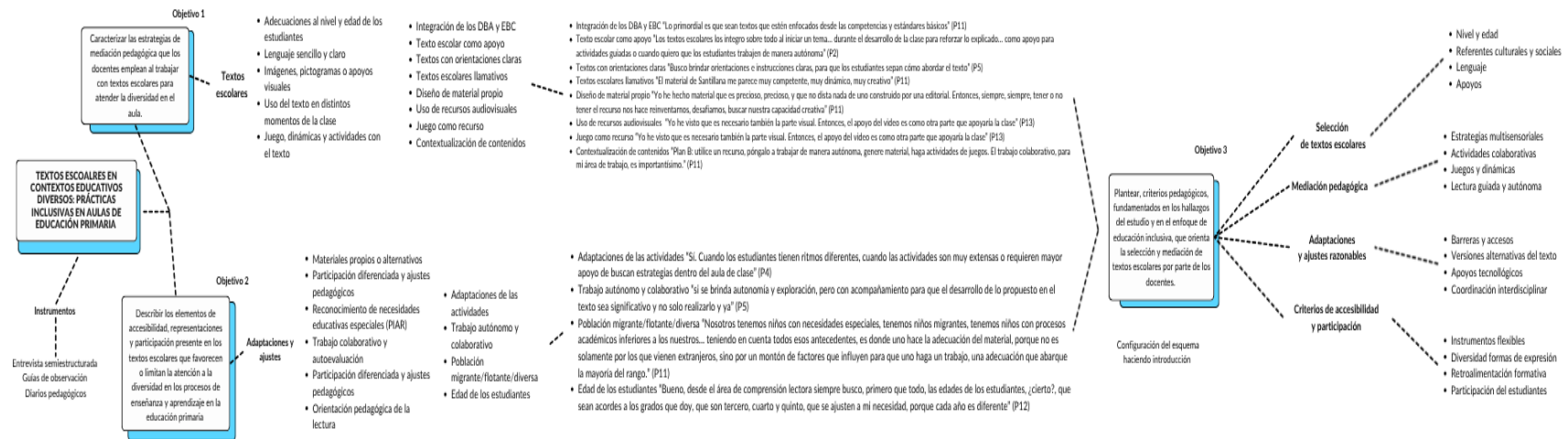
Escenarios sin el Texto Escolar

8. En caso de no contar con el texto escolar, ¿qué recursos, estrategias o materiales dispone para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje?
9. ¿Cómo se transforma su práctica pedagógica en ausencia del libro? ¿Qué oportunidades o desafíos emergen?
10. ¿Podría compartir alguna experiencia en la que haya trabajado sin texto escolar y cómo logró mediar el aprendizaje de manera inclusiva?

Anexo D

El Anexo presenta el mapa de codificación axial, el cual muestra la articulación entre los objetivos, las categorías y los datos recogidos, así como las reflexiones pedagógicas que sirven de base para el análisis y la triangulación de la información.

<https://canva.link/z9c15jqholbbgli>



Nota. Elaboración propia

Anexo E.

El anexo presenta el formato de consentimiento informado de los participantes.

Consentimiento informado

Investigación: Textos escolares en contextos educativos diversos: mediaciones pedagógicas inclusivas en aulas de Educación Básica Primaria

Yo _____ manifiesto que he sido informado/a que la investigación **“Textos escolares en contextos educativos diversos: mediaciones pedagógicas inclusivas en aulas de Educación Básica Primaria”** liderada por los estudiantes *Laura Catalina Medina Sepúlveda, Laura Cristina Guiral Restrepo y Orlando Andrés Clavijo Duque* de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia tiene como objetivo analizar el componente de atención a la diversidad en los textos escolares que emplean los docentes en el aula de Educación Básica Primaria, en relación con su contribución a los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos diversos.

He sido invitado/a a participar de manera estrictamente voluntaria. Se me ha informado que los datos que se recojan serán de carácter confidencial y no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Se me ha informado que puedo hacer preguntas en cualquier momento del estudio y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí. Mi participación será en una entrevista que se realizará de manera presencial. Conozco que para efectos del registro de la información se realizarán grabaciones en audio y/o vídeo. De igual forma se me ha informado que el estudio no representa ningún riesgo para mí y que por dicha participación no tendré ninguna compensación económica.

Acepto participar voluntariamente en este estudio.

Nombre: _____

Firma: _____ Cédula _____

Para su constancia se firma a los _____ días el mes de _____ de 2025.

Firma de los estudiantes que lideran la investigación:

Laura Catalina Medina Sepúlveda
cc.

Laura Cristina Guiral Restrepo
cc.

Orlando Andrés Clavijo Duque
cc.

Anexo F.

El anexo presenta el formato implementado con los estudiantes para darles a conocer la intención del acompañamiento, garantizando su participación mediante el asentimiento.

 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA CONSENTIMIENTO INFORMADO – ASENTIMIENTO Fecha: _____ Hola, soy _____. Estoy haciendo una actividad para aprender cómo los niños y niñas piensan, aprenden y participan en el colegio cuando tienen sus libros. Me gustaría que me ayudaras.	
¿Qué vamos a hacer? Vamos a conversar, jugar, leer, escribir o hacer algunas actividades que tú ya conoces. No es un examen ni tienes que saber todas las respuestas. Solo quiero saber lo que tú piensas y cómo aprendes. 	¿Por qué lo hacemos? Queremos mejorar las clases y ayudar a que todos los niños aprendan mejor. Tu opinión es muy importante. 
¿Tienes que hacerlo? No. Tú decides si quieres participar. Si no quieres, está bien. Si empiezas y luego quieres parar, también puedes hacerlo. Nadie se va a enojar contigo. 	¿Hay algo que te pueda incomodar? No. Pero si algo te hace sentir incómodo, puedes decirlo y páramos. Siempre puedes hablar con tu profesor o conmigo. 
¿Qué pasa con lo que digas o hagas? Todo lo que digas será guardado con respeto. No vamos a decir tu nombre ni mostrar tus respuestas a otras personas. Solo usaremos lo que aprendamos para mejorar las clases.	¿Tienes preguntas? Puedes preguntar lo que quieras. Estoy aquí para escucharte.

			
¿Quieres participar? Si estás de acuerdo, puedes decir “sí”, firmar tu nombre, dibujar una carita feliz o hacer una marca aquí: <table border="0" data-bbox="228 598 1484 850"><tr><td data-bbox="228 598 857 850"> SI quiero participar </td><td data-bbox="857 598 1484 850"> NO quiero participar </td></tr></table>		SI quiero participar 	NO quiero participar 
SI quiero participar 	NO quiero participar 		
¿Quieres participar? Si _____ No _____ ➡ Nombre o dibujo:			

Anexo G

Cartilla para la selección de textos escolares



Para ver la “Cartilla para la selección de textos escolares” hacer clic en el siguiente enlace:

<https://canva.link/csaa7ijg5sp5rp>