

## La educación inclusiva en la ruralidad colombiana

### *Inclusive education in Colombian rural area schools*

#### **Autores**

##### **Andrés Darío Ospino Cortina**

University of Technology and Education. Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5086-8919>

Correo electrónico: [andres.ospinoc2024@uted.us](mailto:andres.ospinoc2024@uted.us)

##### **Daniela Ramos Argumedo**

University of Technology and Education. Colombia Identificador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7489-2417>

Correo electrónico: [daniela.ramosa2024@uted.us](mailto:daniela.ramosa2024@uted.us)

##### **Juan Diego Velez Puerta**

University of Technology and Education. Colombia Identificador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6550-5569>

Correo electrónico: [juan.velez@uted.us](mailto:juan.velez@uted.us)

Fecha de Recibido: 02/05/2026

Fecha de Aceptado: 27/06/2026

#### **RESUMEN**

El presente estudio tiene como objetivo realizar un acercamiento al estado del arte de las estrategias pedagógicas con perspectiva de inclusión implementadas en contextos rurales entre 2020 y 2025, partiendo del análisis de los retos a los que se enfrenta la Institución Educativa San José de Loma Verde ubicada en Montería, Córdoba. A través de una revisión de literatura especializada en revistas indexadas en bases de datos, se exploran categorías como la formación

del profesorado, la educación inclusiva y las estrategias pedagógicas, revelando una brecha crítica entre el marco normativo nacional y la realidad territorial. Los argumentos principales muestran que la inclusión en entornos rurales es frágil y depende de esfuerzos aislados, enfrentándose a una inclusión-excluyente que invisibiliza el conocimiento local. El análisis subraya que, si bien el Diseño Universal para el Aprendizaje es un marco normativo importante, su implementación en el sector rural requiere flexibilidad curricular y una formación docente basada en la identidad y la interculturalidad. La investigación encuentra que la inclusión no puede descansar sólo en la retórica documental, sino que también debe institucionalizarse a través de una gestión escolar flexible. La contribución clave es proponer un enfoque pedagógico territorial como base para la justicia social, y mantener la visión de una escuela rural como un laboratorio de innovación que garantice el derecho a una educación de calidad libre del aislamiento geográfico.

**Palabras clave:** Educación especial, educación universal, formación de docentes, gestión de la educación, igualdad de oportunidades.

### **ABSTRACT**

The purpose of this study is to examine the current state of pedagogical strategies with an inclusive perspective implemented in rural contexts between 2020 and 2025, based on the analysis of the educational challenges faced by the San José de Loma Verde school located in Montería, Córdoba. Through a review of specialized literature in journals indexed in databases, categories such as teacher training, inclusive education, and pedagogical strategies are explored, revealing a critical gap between the national regulatory framework and the local reality. The main arguments show that inclusion in rural areas is limited and depends on isolated efforts, facing an “exclusionary-inclusion” that renders local knowledge invisible. The analysis underscores that, while Universal Design for Learning is a well-founded framework, its implementation in the rural area requires curricular flexibility and teacher training grounded in identity and interculturality. The study concludes that the meaning of inclusion must transcend documentary rhetoric to become institutionalized through flexible school management. The key contribution lies in proposing a community-based educational approach as the

cornerstone of social justice, in which rural schools serve as laboratories for innovation that ensure the right to a quality education free from geographical isolation.

**Keywords:** Special education, universal education, teacher training, educational administration, equal opportunity.

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un proceso continuo que reconoce y valora la diversidad para promover el aprendizaje compartido y la participación sin ningún tipo de exclusión (MEN, 2017). Sin embargo, dados los retos estructurales que plantean las comunidades rurales dispersas en Colombia, esta investigación examina el estado actual de la cuestión sobre las estrategias pedagógicas con una perspectiva inclusiva aplicadas en contextos similares entre 2020 y 2025. Al analizar el uso de herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las adaptaciones razonables en zonas vulnerables, el estudio busca identificar estrategias que aborden de manera efectiva las necesidades individuales de los estudiantes.

La Institución Educativa San José de Loma Verde, ubicada a 56 kilómetros del centro urbano de Montería en la zona rural de la margen izquierda del río Sinú, refleja los múltiples desafíos sociales y económicos que enfrentan las comunidades rurales dispersas en Colombia. Con una población estudiantil de aproximadamente 800 alumnos, en su mayoría procedentes de familias de los estratos socioeconómicos 0 y 1, la comunidad educativa sufre los efectos del desempleo en los sectores agrícola y ganadero, agravados por una grave carencia de servicios básicos como agua potable, saneamiento y conectividad en las aldeas circundantes (Institución Educativa San José de Loma Verde [IESJLV], 2025). Esta vulnerabilidad se ve agravada por el aislamiento geográfico y el mal estado de las vías de acceso, factores que crean barreras físicas y motivacionales para el rendimiento académico de los alumnos.

En este complejo escenario, la implementación de la educación inclusiva entendida como la garantía de una formación equitativa y de alta calidad para todos, independientemente de sus circunstancias (MEN, 2017), se enfrenta a obstáculos estructurales que ponen de manifiesto una profunda brecha entre el marco normativo nacional y la práctica educativa real.

Aunque el país cuenta con el Decreto 1421 de 2017 para regular el apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales, su aplicación en instituciones rurales como Loma Verde es limitada y pone de manifiesto las limitaciones del modelo ante la realidad de las zonas rurales. Este problema tiene sus raíces en la desigualdad histórica y la inversión insuficiente, lo que se manifiesta en la falta de formación del profesorado en materia de inclusión, la ausencia de materiales didácticos adaptados y una infraestructura inadecuada para la diversidad (Escobar y Hernández, 2021).

Como resultado, los alumnos con discapacidades o dificultades de aprendizaje suelen quedar excluidos del proceso educativo o recibir una educación que no

apoya su desarrollo integral, lo que convierte la inclusión en una intención plasmada en documentos oficiales más que en una realidad tangible en el aula (Bonilla, 2024).

## DESARROLLO

La educación inclusiva se concibe como un proceso continuo que busca valorar la diversidad con el fin de garantizar el aprendizaje compartido y la participación, constituyendo un pilar fundamental de la equidad social en el sistema educativo contemporáneo (Echeita, 2017; MEN, 2017). Sin embargo, en el contexto de las zonas rurales dispersas, este ideal se enfrenta a una profunda brecha en la que el aislamiento geográfico y la precariedad socioeconómica encarnados en comunidades como Loma Verde imponen barreras significativas que trascienden la pedagogía para afectar al desarrollo integral de los estudiantes (Escobar y Hernández, 2021).

Este problema encuentra su origen en la desigualdad histórica y la inversión insuficiente, que limitan la implementación de marcos normativos nacionales, como el Decreto 1421, convirtiendo la inclusión en una aspiración establecida en documentos oficiales que rara vez se traduce en una realidad tangible dentro de las aulas rurales (Chavarro et al., 2020; Parada y Santamaría, 2023).

La importancia de esta investigación radica en su objetivo de ir más allá de las

intenciones establecidas en los documentos oficiales para que la inclusión se viva verdaderamente sobre el terreno (Gordillo y Prado, 2024). Con este fin, el estudio examina el estado actual de las estrategias pedagógicas con perspectiva de inclusión que se han implementado en contextos vulnerables similares entre 2020 y 2025. Al examinar estos casos, el estudio busca posicionar las escuelas rurales como laboratorios de innovación social y un espacio para la justicia social, ofreciendo una perspectiva crítica al campo de la educación que garantice a los estudiantes del sector rural el derecho a recibir una educación de calidad sin pensar en su ubicación remota (Bravo, 2024; Vidal, 2024).

Este documento adopta la base teórica del trabajo de grado de maestría en ciencias de la educación titulado "La educación inclusiva en la ruralidad colombiana", donde a través de la revisión de la literatura científica sobre inclusión educativa en diferentes zonas rurales, se realizó una colección documental inicial con 50 artículos científicos y se categorizaron en tres áreas principales de análisis; formación docente, educación inclusiva y estrategias pedagógicas.

## Educación inclusiva

En el ámbito teórico, la educación inclusiva se consagra como un derecho humano inalienable y un pilar de la equidad social. Echeita (2017) sostiene que este enfoque, respaldado por marcos internacionales como los de la UNESCO, debe ir más allá de centrarse en la discapacidad para abarcar a cualquier alumno en situación de

vulnerabilidad, ya sea por motivos de pobreza, origen étnico o migración. De manera complementaria, la UNESCO/OIE (2008) postula que la inclusión no es un ajuste marginal, sino un proceso de profunda transformación institucional en el que la diversidad se percibe como una oportunidad pedagógica que requiere reformas estructurales de las políticas. Casanova (2018) profundiza en esta dimensión ética al definir la inclusión como un compromiso político con la justicia social, centrado en cultivar el respeto por la diferencia desde la infancia para fomentar una ciudadanía activa y comprometida.

Al contrastar estas propuestas con el contexto del sector rural, se hace evidente una tensión dialéctica entre la teoría y la práctica. Escobar y Hernández (2021) destacan que, si bien

los entornos rurales ofrecen una oportunidad para valorar los diversos ritmos de aprendizaje, los modelos actuales siguen estando descontextualizados y carecen de iniciativas como el DUA o el PIAR. Esta brecha se ve agravada por los hallazgos de Parada y Santamaría (2023), quienes señalan que el 65 % de los docentes rurales desconocen la normativa vigente, lo que reduce la inclusión a un «ajuste puntual» en lugar de un proceso institucional integral.

Por su parte, Bravo (2024) introduce la noción de "inclusión excluyente", argumentando que las escuelas rurales perpetúan prácticas monoculturales que invisibilizan el conocimiento ancestral a través de una formalidad de la retórica inclusiva. Finalmente, Chavarro et al. (2020) demuestran a través de una investigación cuantitativa que solo el 10% de los docentes participan en prácticas interculturales de manera regular, lo que indica una preocupante homogeneización curricular y falta de políticas explícitas.

En conclusión, mientras que la teoría define la inclusión como una fuerza transformadora en la sociedad, la realidad en las zonas rurales muestra que el proceso

sigue siendo frágil, sostenido por esfuerzos aislados y limitado por una visión estrecha que asocia la inclusión casi exclusivamente con la discapacidad.

### Formación docente

Los fundamentos teóricos de la formación del profesorado para la inclusión exigen alejarse de un enfoque puramente técnico. Román et al. (2021) sostienen que la formación del profesorado debe incorporar la reflexión sobre las experiencias subjetivas y los contextos específicos en los que tiene lugar el aprendizaje. En este sentido, Bedacarratx (2012) y González (2016) destacan que la identidad profesional del docente se construye a partir de su propia subjetividad, lo que requiere procesos de formación continua que pongan en tela de juicio sus propios prejuicios. A su vez, Medina y Domínguez (1999) proponen que esta formación tenga un carácter intercultural, fomentando activamente actitudes de tolerancia y apertura hacia la diversidad.

Sin embargo, la evidencia muestra que la formación que reciben los docentes rurales no

está a la altura de estos ideales reflexivos. Gordillo y Prado (2024) señalan que, aunque la teoría reconoce la importancia de la sensibilización, en la práctica sigue existiendo un déficit crítico a la hora de integrar estos conceptos con las necesidades cambiantes del medio rural.

Castro y Tuay (2024) refuerzan esta crítica al mostrar que la inclusión suele ser un tema marginal en los planes de estudios de grado, lo que obliga a los docentes a formarse por su cuenta en la gestión de la diversidad. Bonilla (2024) señala que, en contextos como el de Tenjo, los docentes perciben la formación impartida por el Estado como excesivamente teórica e insuficiente para gestionar dinámicas emocionales complejas. Finalmente, Cuéllar et al. (2024) sostienen que la solución no puede ser sólo teórica, ya que considera que los docentes deben trabajar dentro del marco sociocultural y colaborar con la comunidad local para involucrarse culturalmente en un encuentro en tiempo real.

En resumen, existe una clara contradicción entre el imperativo teórico de una educación subjetiva e intercultural y una oferta educativa que sigue siendo homogénea y desconectada de las particularidades territoriales y emocionales de las escuelas rurales.

### Estrategias pedagógicas

En teoría, las estrategias pedagógicas se definen como conjuntos de acciones planificadas destinadas a mejorar el aprendizaje. El Ministerio de Educación Nacional colombiano (2026) destaca el uso de métodos activos, el aprendizaje colaborativo y la gamificación como herramientas para reducir las desigualdades. Sánchez et al. (2018) añaden a esto que dichas estrategias deben integrar recursos tecnológicos y metodologías adaptadas específicamente a los contextos locales para fomentar la participación activa.

Por su parte, Chicaiza et al. (2023) hacen hincapié en que el éxito de estas herramientas radica en su capacidad creativa, reflexiva e innovadora para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, la aplicación de estas teorías en entornos rurales requiere una flexibilidad extrema.

Mendoza (2022) identifica el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como el marco esencial en las aulas multigrado, aunque advierte que su eficacia depende de la actualización de

documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para que la inclusión no sea meramente una declaración. Parra y Torres (2024) demuestran que la implementación del DUA a través de tradiciones ancestrales y lenguas nativas, como el damana, refuerza la comprensión lectora al validar la cosmovisión cultural del alumno. Por otro lado, Rodríguez y Sánchez (2025) aplican el DUA a la gestión del TEA (Trastorno del Espectro Autista), haciendo hincapié en la importancia de adaptar el entorno mediante pictogramas y rutinas estructuradas que respeten la neurodiversidad.

Por último, Vidal (2024) propone el aprendizaje multinivel como la estrategia más eficaz en las escuelas rurales, ya que permite aprovechar la heterogeneidad del alumnado como una fortaleza pedagógica, fomentando la cooperación entre los distintos cursos.

En resumen, aunque existen marcos de referencia sólidos, como el DUA y el aprendizaje multinivel, su implementación depende de que se supere la escasez de recursos técnicos y se logre una coordinación entre el profesorado que trascienda la rigidez de las directrices institucionales tradicionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, es imprescindible señalar que la revisión documental también revela áreas que no han sido suficientemente exploradas o debatidas en la literatura existente. Existe una considerable escasez de investigaciones que aborden la salud mental y el agotamiento emocional de los docentes rurales ante las exigencias de la educación inclusiva, más allá de la mención de su «autoeficacia» (Gordillo y Prado, 2024, p. 86).

Del mismo modo, existe un conjunto limitado de estudios longitudinales que evalúen cómo la inclusión de los conocimientos ancestrales repercute en el rendimiento académico en materias como las ciencias naturales y exactas a largo plazo. Por último, la relación entre la infraestructura física rural y la implementación efectiva del DUA sigue siendo un tema que apenas se ha abordado, pero que no se ha explorado en profundidad en términos de soluciones de política pública.

En consecuencia, a continuación se presentan algunas consideraciones relevantes para abordar el problema:

- **Un enfoque pedagógico territorial como piedra angular de la justicia social:** la inclusión en las zonas rurales no puede limitarse a trasplantar modelos urbanos. La verdadera equidad se produce cuando el propio territorio se convierte en el aula y el conocimiento local se integra no como folclor, sino como conocimiento legítimo, rompiendo así el ciclo de la «inclusión excluyente» (Bravo, 2024, p. 70). Esto requiere que el DUA se contextualice, utilizando recursos del entorno inmediato como mediadores del aprendizaje (Parra y Torres, 2024).
- **La humanización y sensibilización de la práctica docente:** ninguna reforma normativa tendrá éxito sin una transformación de la subjetividad del docente (Román et al., 2021). La formación debe priorizar el desarrollo de la empatía y el sentido de la humanidad por encima de la memorización de normativas (Castro y Tuay, 2024). La autoeficacia del profesorado en el terreno de trabajo se deriva de la capacidad de gestionar las emociones y reconocer a los demás en su diferencia radical (Gordillo y Prado, 2024).
- **Gobernanza escolar y flexibilidad institucional:** la inclusión es un acto de gestión colectiva (Escobar y Hernández, 2021). Esto implica que instrumentos como el PEI y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiante (SIEE) deben ser documentos vivos y flexibles que permitan el aprendizaje multinivel y la coenseñanza, garantizando que el éxito educativo no dependa de la voluntad heroica del docente, sino de un sistema de apoyo institucional permanente (Mendoza, 2022).

La reflexión sobre estos argumentos sugiere que el ámbito de la educación inclusiva en las zonas rurales de Colombia se encuentra en una encrucijada crítica entre la retórica normativa y la aplicación local (Gordillo y Prado, 2024). En primer lugar, en cuanto a la sostenibilidad del modelo inclusivo: mientras que la literatura y las políticas internacionales, como las de la UNESCO, proponen una profunda transformación institucional (UNESCO/BIE, 2008), la evidencia muestra que, en las zonas rurales, la inclusión es frágil y sobrevive gracias a los esfuerzos aislados e individuales de los docentes (Escobar y Hernández, 2021).

Esto implica que, a menos que se produzca un giro hacia una institucionalización genuina

en la que el PEI y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) se reformulen bajo principios de flexibilidad y diversidad, la inclusión seguirá siendo una práctica periférica en lugar de un pilar central de la calidad educativa (Mendoza, 2022; Parada y Santamaría, 2023). La falta de una política institucional clara y la rigidez curricular condenan estas iniciativas al abandono una vez que el docente líder se retira del territorio (Chavarro et al., 2020).

En segundo lugar, surge una reflexión epistemológica y cultural en torno al concepto de “inclusión exclusiva” (Bravo, 2024). Reflexionar sobre este punto implica reconocer que la aplicación de estándares educativos centrados en el ámbito urbano en las zonas rurales puede actuar como un mecanismo de asimilación que invisibiliza los conocimientos ancestrales y las identidades locales (Bravo, 2024). La cuestión para las zonas rurales es que la educación inclusiva no debe limitarse a llevar al niño a la escuela, sino más bien a incorporar el territorio al plan de estudios (Cuéllar et al., 2024). Si estrategias pedagógicas como el DUA no se ponen en práctica a través de la cosmología cultural del alumno (como el uso de lenguas nativas o tradiciones orales), existe el riesgo de perpetuar la marginación histórica bajo un discurso formal de equidad (Parra y Torres, 2024; Bravo, 2024). Por lo tanto, el campo debe evolucionar hacia una práctica pedagógica con relevancia territorial que valore la heterogeneidad del aula multigrado como una fortaleza en lugar de una deficiencia (Mendoza, 2022; Vidal, 2024).

Del mismo modo, las implicaciones para la formación del profesorado son transformadoras. Las investigaciones sugieren que el enfoque técnico-normativo de los programas de formación estatales ha fracasado en su intento de generar cambios

significativos en las aulas rurales. La consecuencia directa es la necesidad de pasar a modelos de formación basados en la subjetividad, la identidad profesional y un “sentido de la humanidad” (Castro y Tuay, 2024, p. 11).

No basta con que el docente conozca el Decreto 1421 si no desarrolla una autoeficacia emocional y una sensibilidad intercultural que le permitan gestionar la neurodiversidad y las dinámicas sociales complejas del campo. Esto implica que las facultades de educación y el Estado deben codiseñar programas de formación permanente que se desarrollen en el territorio, fomentando el trabajo colaborativo entre docentes disciplinares y especialistas, superando la

visión del maestro como un ejecutor solitario de normas (Castro y Tuay, 2024; Cuéllar et al., (2024).

Finalmente, en términos de justicia social, la educación inclusiva en la ruralidad tiene implicaciones que trascienden las paredes de la escuela. Al ser la institución educativa, en muchos casos, la única presencia del Estado en zonas remotas, su capacidad para reconocer la diversidad y fomentar la participación comunitaria se convierte en un acto de construcción de paz y ciudadanía activa. Como laboratorio social de innovación, la escuela rural debe ser defendida y desarrollada, ya que este enfoque permite que los actores estén más cerca y las familias se integren, buscando en simultáneo la consolidación de estas escuelas para reducir la brecha de desigualdad histórica (Bravo, 2024; Gordillo y Prado, 2024).

Si no se garantiza un apoyo estatal efectivo y una infraestructura adecuada para las estrategias pedagógicas propuestas, entonces la educación inclusiva en la ruralidad colombiana podría convertirse en una utopía documental y no en la realidad de quienes están allí y resisten en el territorio.

## CONCLUSIONES

Esta revisión bibliográfica realizada entre 2020 y 2025 lleva a la conclusión de que la educación inclusiva en las zonas rurales de Colombia se encuentra atrapada en una tensión constante entre la normativa y la práctica pedagógica. Aunque marcos normativos como el Decreto 1421 de 2017 y las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) establecen pautas claras, su implementación en instituciones rurales como la IESJLV sigue siendo limitada, lo que convierte la inclusión más en una aspiración teórica que en una realidad vivida en el aula (Escobar y Hernández, 2021; Parada y Santamaría, 2023).

Al final, esta revisión bibliográfica de 2020 a 2025 sugiere que la educación inclusiva en las regiones rurales colombianas no es estática; más bien, se encuentra en tensión permanente con las normas impuestas y las prácticas pedagógicas descontextualizadas. Aunque es regulada por el Decreto 1421 de 2017 y las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN,

2017) con pautas claras, su adopción en instituciones rurales como la IESJLV es limitada, contribuyendo a que la inclusión sea más una aspiración que una realidad en el aula (Escobar y Hernández, 2021; Parada y Santamaría, 2023). En cuanto a la formación docente, se concluye a través del estudio que los programas actuales no terminan de ser pertinentes, porque priorizan el contenido técnico y legal pasando por alto la sensibilidad humana y la conciencia social de muchos contextos (Bonilla, 2024). La literatura pide un cambio hacia un modelo de formación basado y derivado en la subjetividad, la identidad profesional y la humanidad.

En cuanto a la formación del profesorado, el estudio constata que los programas actuales han resultado insuficientes al priorizar los contenidos técnicos y normativos por encima de la sensibilidad humana y la conciencia contextual (Bonilla, 2024). La literatura

científica subraya la urgencia de dar un giro hacia modelos de formación basados en la subjetividad, la identidad profesional y un sentido de la humanidad. Para que la inclusión sea efectiva en la práctica, es imprescindible que los docentes desarrollen una autoeficacia emocional y una sensibilidad intercultural que les permitan gestionar la neurodiversidad y las complejas dinámicas sociales de su entorno.

En lo que respecta a las estrategias pedagógicas, se concluye que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje multinivel son los marcos más eficaces para abordar la heterogeneidad de las aulas rurales multigrado (Vidal, 2024). Sin embargo, su implementación exitosa no depende de una aplicación técnica estandarizada, sino más bien de un enfoque pedagógico que localice el currículo. Esto implica integrar las tradiciones ancestrales, las lenguas nativas y los recursos locales como mediadores legítimos del aprendizaje, transformando la diversidad de los estudiantes en una fortaleza pedagógica en lugar de una barrera (Mendoza, 2022).

Por último, la investigación establece que la sostenibilidad de la educación inclusiva en las zonas rurales requiere una profunda transformación de la gobernanza escolar. La inclusión no puede seguir dependiendo de la voluntad aislada de los docentes, sino que debe institucionalizarse a través de instrumentos como el PEI y el SIEE, que deben ser documentos flexibles y dinámicos, coherentes con las realidades locales.

Sin un apoyo estatal efectivo que garantice una infraestructura adecuada y condiciones dignas, la educación inclusiva corre el riesgo de seguir siendo una utopía documental desconectada de las vidas de las comunidades que habitan y perseveran en el campo colombiano.

## Referencias

- Bedacarratx, V. (2012a). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: Una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149.
- Bonilla Lozada, D. K. (2024). *Relatos de la experiencia docente frente a la implementación del Decreto 1421 en el municipio de Tenjo* [Sistematización de experiencias, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio digital Universidad Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19995/Relatos%20de%20la%20experiencia%20docente%20frente%20a%20la%20implementaci%C3%B3n%20del%20decreto%201421%20en%20el%20municipio%20de%20Tenjo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bravo Villa, N. C. (2024). Inclusión e interculturalidad en escuelas rurales situadas en territorio mapuche-lafkenche (Estudio de caso instrumental). *ENCUENTROS Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 21, 69-82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11114500>
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 42–54. Recuperado de <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Castro, D. y Tuay, R. (2024). Reflexiones sobre la inclusión educativa: un reto en la formación inicial de docentes de ciencias naturales. *Educación y Ciudad*, (46). Scielo. <https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.3024>
- Chavarro, J., Capella, C., Chiva, O. y Pallarés, M. (2020). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: Estudio de caso en un colegio rural colombiano. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(2), 256-265.
- Chicaiza, R. X. L., Guerrero, L. P. M., Albarracín, E. E. G., & Sandoval, A. V. C. (2023). Las estrategias pedagógicas innovadoras: un análisis crítico en la formación docente. *Polo del Conocimiento*, 8(11), 320-337. Dialnet
- Cuellar, L., Torres G. y Torres A. (2024). Educación inclusiva en el contexto rural colombiano: Caso Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, Casanare [Tesis de maestría,

- Universidad El Bosque]. Repositorio digital Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/c31338ca-2126-4b2f-8fcb-70ac0ccc9905>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17–24.
- Escobar, L. y Hernández, A. (2021). Educación inclusiva: una oportunidad para la transformación de la escuela rural. [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)]. Repositorio digital UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/3c70894c-dd4c-4b9c-95dd-ef6a5bfa465a>
- González, M. (2016). La formación docente en América Latina: retos y perspectivas. Editorial Magisterio.
- Gordillo, M. y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/ciened.2024.v8i2.pp75-93>
- Institución Educativa San José de Loma Verde. (2026). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Montería, Córdoba: Autor.
- Medina, A., & Domínguez, J. (1999). Educación intercultural y formación docente. Narcea Ediciones.
- Mendoza Caña, W. P. (2022). *¿Diversidad en el aula multigrado? Estrategias de docentes rurales para una educación inclusiva* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio digital Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/ade22995-007a-4d19-a8a4-58460bdc3795/content>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Educación inclusiva*. Bogotá: República de Colombia.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2026). *Métodos activos, aprendizaje colaborativo y gamificación como herramientas para cerrar brechas de desigualdad*.
- Parada A. y Santamaria L. (2023). *Implementación del proceso de educación inclusiva en los estudiantes en condición de discapacidad del instituto San José de la Salle Bucaramanga, a partir del Decreto 1421 de 2017*. [Tesis de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio digital
-

Universidad Cooperativa de Colombia.  
<https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/fd4c4563-70c1-420a-880cfe29bf14e3>

Parra, N., y Torres, A. (2024). *Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la interculturalidad e inclusión en la educación rural en tercer grado de básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio digital de la Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/b56cb514-801d-41d2-ad65-7b9b62f3f6bd>

Rodríguez, M. y Sánchez, L. (2025). Estrategias metodológicas para la inclusión educativa de los niños con trastornos del espectro autista en educación inicial, Portoviejo, Ecuador. *Revista Uniandes Episteme*, 12(2), 173-182. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>

Román, G., Pérez, E., & Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1). <https://doi.org/10.14483/16579089.15288>

Sánchez, M., García, J., Steffens, E., & Palma, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Información tecnológica, 30(3), 277-286. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>

UNESCO/BIE. (2008). La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. Informe de la 48ª Conferencia Internacional sobre Educación.

Vidal Esteve, M. (2024). Aulas multinivel para la inclusión educativa: un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado. *REIDOCREA*, 13(40), 605-617. <https://hdl.handle.net/10481/96423>