REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS DOCTORADO EN EDUCACIÓN

COMPRENSIÓN FENOMENOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESCUELAS RURALES: HACIA UN CONSTRUCTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO CONTEXTUALIZADO PARA EL LOGRO DEL ODS 4

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Aura Martínez

Tutor: Carolina León

Caracas, junio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-125

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 29 de mayo de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***Comprensión fenomenológica de la educación inclusiva en escuelas rurales: hacia la estructura esencial educativa contextualizada para el logro del ODS 4,*** *presentada por la ciudadana* ***Aura María Martínez Montes*** *titular del pasaporte Nº* ***BA437268*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***APROBADO.***

OBSERVACIONES:

La investigación propone un modelo teórico trascendente que sirve de referente para la calidad de la educación en contextos rurales, según lo establecido en el ODS 4.

Dra. Carolina León Ostos
C.I.N. 11.059.012
(Tutor)

Dra. Kamil Ansoleaga
C.I.N. 13.770.789

Dra. Irania Méndez
C.I.N 10115529

Dr. Gilma Mestre
C.C.N. 41.437.521

Dr. Yaritza Cova
C. I. N. 6858769

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el Nº de Control: 2 026053 457125

DEDICATORIA

Dedico esta tesis, en primer lugar, a Dios, por concederme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar este proceso académico.

A mi familia, pilar fundamental de mi vida, por su amor incondicional, paciencia y apoyo constante, incluso en los momentos de mayor exigencia y sacrificio.

A quienes creyeron en mí y me alentaron a no desistir, este logro también les pertenece.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por la fortaleza y sabiduría que me permitieron culminar este proceso.

A mi tutora de tesis Dra. Carolina León, por su orientación académica y acompañamiento constante.

A los jurados evaluadores, por sus valiosos aportes.

A la institución y al programa de doctorado, por la formación recibida.

A mi familia y a todas las personas que contribuyeron directa o indirectamente a la realización de esta tesis.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA 3
AGRADECIMIENTOS 4
LISTA DE FIGURAS 7
LISTA DE TABLAS 8
LISTA DE ANEXOS 10
Resumen 11
INTRODUCCIÓN 12
MOMENTO I 16
Acercamiento a la realidad 16
Conceptualización del objeto de investigación 16
Descripción del contexto 19
Interrogantes 24
Propósitos Investigativos 24
Propósito General 24
Propósitos Específicos 24
Justificación del Estudio 25
MOMENTO II 27
Fundamentación Epistémica de la Investigación 27
Investigaciones Previas 27
Antecedentes Internacionales 27
Antecedentes Nacionales 32
Teorías epistémicas 35
Bases Conceptuales 58
Bases Legales 64
MOMENTO III 66
Marco Metodológico 66
Paradigma 66
Enfoque 67
Sustento epistémico 69
Método 71
Aspectos para comprensión del fenómeno 72
Delimitación del tema fenomenológico 74

Desde una postura central se llega a la experiencia vivida ... 75
Escenario ... 76
Diagnóstico o Análisis Contextual ... 77
Contexto pedagógico curricular ... 78
Informantes Claves ... 80
Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información ... 81
Análisis de Documentos ... 83
Proceso metodológico ... 84
Técnicas de interpretación de la información ... 86
Criterios de rigurosidad científico ... 88
MOMENTO IV ... 91
Análisis Fenomenológico ... 91
Primera fase: La orientación al fenómeno de interés ... 91
Segunda fase: Recoger la experiencia vivida ... 91
Tercera fase: Reflexionar sobre la experiencia vivida ... 100
Ampliación y reescritura de la anécdota ... 100
Análisis macro temático y micro temáticos. ... 112
MOMENTO V ... 159
Cuarta fase: Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida del fenómeno a la teoría ... 159
Propósitos ... 160
Descripción del modelo ... 160
Orientaciones conceptuales ... 162
Fundamentales teóricos ... 169
Fundamentos legales ... 171
Representación gráfica ... 173
MOMENTO VI ... 175
Reflexiones finales ... 175
Consideraciones generales del fenómeno de estudio en la investigación ... 175
ANEXOS ... 191

LISTA DE FIGURAS

Fígura 1. Institución Educativa Nueva Vista Hermosa 18
Fígura 2. Ubicación geográfica de la Institución Educativa Nueva Vista Hermosa. 76
Fígura 3. Prácticas educativas inclusivas mediadas por la tecnología. 79
Fígura 4.Técnicas de recolección de información 81
Fígura 5. Proceso de codificación y emergencia de temas fenomenológicos 85
Fígura 6. Análisis de contenido de las entrevistas conversacionales en atlas ti 86
Fígura 7. Socialización de hallazgos obtenidos en la investigación. 88
Fígura 8. Procesos emergentes de construcción de significados en el análisis fenomenológico hermenéutico de la praxis educativa de Van Manen 113
Fígura 9. Inclusión educativa 129
Fígura 10. Capacitaciones Docente 130
Fígura 11..Gestión 132
Fígura 12. Estrategias Inclusivas 134
Fígura 13. Barreras educativas 135
Fígura 14. Necesidades educativas 137
Fígura 15. Razones por las cuales las personas en edad escolar (5 a 21 años) no asisten a instituciones educativas**.** 148
Fígura 16. Principios del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) 164
Fígura 17. Fundamentación teórica del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) 169
Fígura 18. Fundamentos legales 171
Fígura 19. Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) 173

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Indicadores de los instrumentos del ámbito mundial propuesto por el IAEG-SDGs (2017) 21
Tabla 2. Fortalezas y debilidades de las prácticas educativas en la escuela rural. 79
Tabla 3 .Datos de los informantes claves 80
Tabla 4. Guión de las entrevistas a los informantes 83
Tabla 8. Relatos de la experiencia vivida del informante IFC1 92
Tabla 9. Relatos de la experiencia vivida del informante IFC2 94
Tabla 10. Relatos de las experiencias vividas del informante IFC3 96
Tabla 11. Relatos de las experiencias vividas del informante IFC4 98
Tabla 12. Relatos de las experiencias vividas del informante IFC5 99
Tabla 13. Ampliación y reescritura de la anécdota IFC1 101
Tabla 14. Ampliación y reescritura de la anécdota IFC2 103
Tabla 15. Ampliación y reescritura de la anécdota IFC3 106
Tabla 16. Ampliación y reescritura de la anécdota IFC4 108
Tabla 17. Ampliación y reescritura de la anécdota IFC5 110
Tabla 18.Identificación de micro y macro temas informante IFC1 114
Tabla 19. Identificación de micro y macro temas informante IFC2 116
Tabla 20.Identificación de micro y macro temas informante IFC3. 117
Tabla 21. Identificación de micro y macro temas informante IFC4 118
Tabla 22. Identificación de micro y macro temas informante IFC5 119
Tabla 23. Transformación lingüística del IFC1 120
Tabla 24. Transformación lingüística del IFC2 122
Tabla 25. Transformación lingüística del IFC3 122
Tabla 26.Transformación lingüística del IFC4 123
Tabla 27. Transformación lingüística del IFC5 124
Tabla 28. Transformación macro temática de la educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales 125
Tabla 29. Descripciones de los macro temas y micro temas 128
Tabla 30. Reducción eidética y heurística 138
Tabla 31. Articulación de los hallazgos con el ODS 4 150

Tabla 32. Consolidación de las respuestas del instrumento de validación del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)..... 180

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Socialización de los resultados de la tesis 191
Anexo B. Diligenciamiento de la evaluación del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) después de la socialización con docentes y directivos docentes 192
Anexo C. Acta de socialización del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) con docentes y directivos docentes.....193
Anexo D. Socialización del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) con padres de familia y padres de familia. 194
Anexo E.Entrevista numerada línea a línea IFC1 195
Anexo F. Entrevista numerada línea a línea IFC2 197
Anexo G.Entrevista numerada línea a línea IFC3.....199
Anexo H. Entrevista numerada línea a línea IFC4 202
Anexo I. Entrevista numerada línea a línea IFC5.....204
Anexo J. Diapositivas de la socialización del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)– presentación del proyecto de investigación 1.....206
Anexo K. Diapositivas de la socialización de Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)– presentación del proyecto de investigación 2. Y hallazgos .207
Anexo L. Diapositivas de la socialización del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)– presentación del proyecto de investigación, Hallazgos parte 2 y presentación y evaluación del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde 208
Anexo M. Matriz de valoración de pertinencia y mejora de Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4). 209
Anexo N. Matriz para evaluar los aportes 211

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Educación Especial, Integración y Tecnología desde el Contexto Rural

COMPRENSIÓN FENOMENOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESCUELAS RURALES: HACIA UN CORPUS PEDAGÓGICO INCLUSIVO CONTEXTUALIZADO DESDE EL ODS 4 (CPIC-ODS4) CONTEXTUALIZADO PARA EL LOGRO DEL ODS 4

Tesis doctoral presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Aura María Martínez Montes
Tutora: Dra. Carolina León
Fecha: enero,2026

Resumen

La educación rural históricamente se ha configurado como un contexto complejo en materia de formación inclusiva. En este sentido, la presente investigación tuvo como propósito generar un corpus pedagógico sobre la educación inclusiva de calidad para las escuelas rurales, mediante un análisis fenomenológico que permita la orientación y la construcción de estrategias educativas pertinentes que respondan a la diversidad sociocultural que garantice aprendizajes significativos en los estudiantes, alineados con el ODS 4, permitiendo la comprensión de la experiencia vivida desde la visión de Max Manen (2016) y desarrollada en cinco fases. El diseño correspondió a una investigación de campo, propio del enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo. Los informantes claves fueron cinco (5) docentes, seleccionados de forma intencional teniendo como criterios su formación profesional, como docente, su experiencia en el ámbito educativo rural y participación en instituciones oficiales en el departamento de Sucre. Para la recolección de la información se utilizaron entrevistas conversacionales y la observación participante, lo cual permitió obtener una visión cercana y detallada de las percepciones y prácticas en torno a la educación inclusiva. El análisis interpretativo reveló que la educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales es percibida como un proceso complejo, que aún no se consolida plenamente en la práctica. En consecuencia, se requiere analizar los recursos humanos, didácticos y pedagógicos, así como las limitaciones del contexto, para garantizar el acceso equitativo, la permanencia y la participación educativa, en coherencia con la meta 4.5 del Objetivo de Desarrollo Sostenible, promoviendo procesos formativos contextualizados que respondan a las necesidades de los estudiantes.

Descriptores. Educación inclusiva, escuelas rurales; educación de calidad, ODS 4.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha sido reconocida en Colombia como un derecho fundamental inherente a la dignidad humana, respaldado por un amplio marco normativo conformado por la Constitución Política de 1991, particularmente en su artículo 67, la Ley General de la Educación 115 de 1994, el Código de Infancia y Adolescencia y además disposiciones orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la calidad educativa para todos los estudiantes. A partir de este sustento jurídico, se orientan los procesos de formación de niños, niñas y jóvenes colombianos, quienes deben recibir una educación que no solo garantiza el ingreso al sistema escolar, sino que también condiciona de equidad, permanencia y participación dentro de los escenarios educativos inclusivos.

En este contexto, la educación inclusiva se concibe como una perspectiva pedagógica y social orientada al reconocimiento de la diversidad, la igualdad de oportunidades y la equidad de derechos. Su propósito fundamental radica en responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, económicas o personales, favoreciendo procesos formativos que reconozcan las diferencias como parte constitutiva en la experiencia humana. Sin embargo, aunque el discurso inclusivo ha tenido gran relevancia en las políticas educativas contemporáneas, su implementación en los contextos rurales continúa enfrentando múltiples tensiones y desafíos derivados de condiciones estructurales, sociales, geográficas y culturales, que históricamente han limitado el desarrollo educativo de esta población.

Colombia, como una nación caracterizada por una amplia diversidad geográfica, étnica, cultural y social presentan realidades educativas heterogéneas que configuran distintas formas de comprender y vivir la escuela. Particularmente, las comunidades rurales poseen dinámicas sociales y culturales específicas, que influyen de manera significativa en experiencias educativas de los sujetos que habitan dichos territorios. En consecuencia, la educación inclusiva y de calidad en estos escenarios adquieren un carácter singular, lo que hace necesario comprender sus significados, alcances y

limitaciones desde la perspectiva de quienes participan directamente en los procesos educativos.

En las escuelas rurales, frecuentemente ubicadas en territorios apartados y marcados por históricas condiciones de desigualdad y limitada atención estatal para la consolidación de prácticas inclusivas se presenta como un desafío permanente el desarrollo de las prácticas educativas inclusivas. Al respecto Guerras y otros (2020) sostienen que" la educación inclusiva constituye una tendencia global que involucra a la escuela rural orientada a potenciar el logro de metas personales, el rendimiento académico y el desarrollo social de los estudiantes" (p.48). Esta perspectiva evidencia la necesidad de fortalecer procesos educativos capaces de responder de manera contextualizada a las realidades rurales, promoviendo la participación y el reconocimiento de la diversidad en el ámbito escolar.

De igual manera, el desarrollo de la educación inclusiva ha sido respaldado por diferentes programas, proyectos y acciones impulsadas por el Ministerio De Educación Nacional, los cuales evidencian avances significativos en materia de atención educativa en zonas rurales. No obstante, persiste la necesidad de profundizar en la comprensión de las concepciones, experiencias y prácticas que construyen los actores educativos frente a la inclusión, especialmente en contextos donde las brechas sociales y educativas continúan siendo evidentes.

Esta necesidad se articula con los compromisos internacionales asumidos por Colombia en el marco de la UNESCO y los Objetivos De Desarrollo Sostenible, particularmente el Objetivo Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos al año 2030, teniendo en cuenta los numerales 4.5 equidad. Por todo lo anterior, esta investigación presenta la siguiente estructura:

El Momento I. Denominado Acercamiento a la realidad, aborda el fenómeno desde un enfoque ontológico que permite evidenciar el problema de la investigación a partir de un análisis multiescalar que inicia por los objetivos promovidos por la UNESCO (2015-2030), continúa con su manifestación en Latinoamérica y culmina con su manifestación en Colombia, especialmente en las escuelas rurales del departamento de Sucre. En este apartado se presentan,

además, los horizontes investigativos, la justificación del estudio, su viabilidad y la reflexión ética del investigador.

Todo esto, se orienta al desarrollo del interrogante cómo ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas que se tienen de la educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales? que emerge del análisis previo de la identificación de la problemática del estudio. Este interrogante se enmarca en la necesidad de generar un corpus pedagógico inclusivo que responda a las particularidades propias de las escuelas rurales, desde su propia concepción de educación inclusiva y la meta 4.5 equidad promovida por el ODS 4.

El Momento II. Aborda, la Fundamentación Epistémica de la investigación, la cual inicia con la descripción de las investigaciones previas de nivel internacional y nacional, las cuales aportan elementos significativos para la comprensión del fenómeno objeto de estudio. Posteriormente, se exponen las bases teóricas y conceptuales que sustentan el estudio. Finalmente, se abordan las bases legales, en las que se articulan las diversas normatividades que respaldan jurídicamente el desarrollo de la investigación.

El Momento III. Aborda la Metodología, la cual describe el diseño de la investigación estructurado desde diversas fases, se hace una descripción del paradigma, el sustento epistémico, el diseño metodológico, las técnicas e instrumentos, informantes claves, escenarios, método, criterios de rigor y calidad en la investigación.

El Momento IV. Aborda los hallazgos, los cuales presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de información, esto se hará en dos secciones. La primera denominada; la realidad desde los informantes claves, en ellas se exponen el fenómeno visto de una forma estructural desde las voces de los mismos informantes, describiendo el proceso de la información obtenida, y una segunda llamada edificación de la información; donde se presentan las anécdotas y temas que describen el proceso de la información.

El Momento V. Presenta la construcción teórica de la investigación que surgió desde la vinculación de las anécdotas, con el sustento teórico y

estableciendo un diálogo interno y profundo entre los hallazgos encontrados en la aplicación de los instrumentos de recolección de información y la lectura reflexiva del tema desde la voz de diversos pensadores en cada tema que arrojó la investigación.

El Momento VI. Presenta las reflexiones finales; espacio en el que el investigador esboza sus aproximaciones reflexivas generales sobre el tema investigado, teniendo en cuenta todos y cada uno de los procesos desarrollados en el proceso y las distintas comprensiones que tienen los informantes sobre el fenómeno abordado.

MOMENTO I

Acercamiento a la realidad

En este apartado se hace un acercamiento a la realidad o fenómeno que se desea abordar de manera profunda, a través de una perspectiva investigativa que persigue el propósito de construir conocimientos o constructos de carácter riguroso en materia de educación inclusiva en vinculación con los ODS de calidad en las escuelas rurales, de la misma manera y en concordancia con lo expuesto se presenta la justificación del estudio, desde donde se deja claro su relevancia ante los retos que desafían la educación inclusiva en las escuelas rurales.

Conceptualización del objeto de investigación

La educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales constituye un campo problemático complejo, en tanto que integra múltiples dimensiones – pedagógicas, sociales, culturales y políticas- que, aunque han sido abordadas de manera aislada en el ámbito educativo, requieren ser comprendidas de forma articulada para dar cuenta de su verdadera naturaleza. Esta fragmentación conceptual dificulta la consolidación de una visión integral que permita comprender cómo se configura la inclusión educativa en contextos rurales y cuáles son las condiciones reales para su materialización.

En este sentido, Urueta (2025) plantea, que la educación inclusiva rural es comprendida como una formación continua y especializada que se ofrece como servicio en las escuelas bajo la orientación del docente de aula, esto implica que todos los actores educativos deben contar con unas condiciones dignas para recibir y ofrecer este servicio. Por su parte, Kohout (2025) la reconoce no sólo como una alternativa pedagógica sino como un derecho constitucional que promueve la creación de

escenarios participativos donde los estudiantes construyen sus aprendizajes de sus propias subjetividades, enamorándose en un enfoque socio constructivista que resalta la importancia de la interacción social.

No obstante, al trasladar estos planteamientos al contexto rural, emerge una brecha significativa entre el discurso normativo y teórico y las condiciones reales en las que se desarrollan los procesos educativos. En este sentido, la educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales demanda ser pensada y resignificada, dado que su implementación enfrenta limitaciones estructurales que afectan el currículo, la práctica pedagógica y la organización institucional. Estas limitaciones inciden directamente en la posibilidad de que la educación inclusiva adquiera sentido tanto para el docente como para el estudiante, quién, desde su singularidad, experimenta procesos formativos que no logran responder a sus necesidades.

Ante esto, Pineda y otros (2025), resaltan la importancia del rol que cumplen los programas de formación inclusiva de calidad para los docentes en el desarrollo de su quehacer pedagógico en Colombia, en especial en aquellas regiones apartadas en su geografía donde mantienen una lucha ardua las escuelas rurales para brindar un servicio educativo garantizando la formación de quienes logran acceder a ella, desafiando la naturaleza física, social y cultural que es propia del territorio.

De acuerdo con Riofrio y otros (2022) la educación inclusiva en contextos rurales se materializa a través de las estrategias implementadas por docentes y directivos para atender la diversidad estudiantil; no obstante, estas prácticas se ven tensionada por las múltiples problemáticas que configuran la ruralidad, tales como la desigualdad social, la exclusión histórica y la precariedad institucional.

En efecto, las escuelas rurales se encuentran inmersas en contextos caracterizados por profundas desigualdades sociales, políticas económicas, lo que se traduce en limitaciones significativas en términos de infraestructura, recursos didácticos y talento humano. Estas condiciones inciden directamente en la calidad de la educación ofrecida y dificultan la implementación de procesos inclusivos coherentes con los estándares promovidos a nivel nacional, los cuales suelen evaluarse a partir de indicadores como las pruebas estandarizadas.

En consecuencia, el estado actual de las escuelas rurales configura un escenario

poco favorable para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad. Tal como señalan Bravo y León (2023), persiste una marcada brecha entre la educación rural y la urbana, donde esta última cuenta con mayores oportunidades de desarrollo debido a su visibilidad en las políticas públicas y la asignación de recursos. Esta desigualdad estructural profundiza las limitaciones del contexto rural y pone en evidencia la necesidad de generar comprensiones más contextualizadas del fenómeno.

En este marco, el problema de investigación se situó en la insuficiente comprensión de cómo se configura la educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales, considerando las tensiones entre los referentes teóricos, las disposiciones normativas y las condiciones reales del contexto. Esta situación plantea la necesidad de indagar concepciones y experiencia de los actores educativos con el fin de develar los significados que se construyen en torno a la inclusión y generar aportes que contribuyan a la transformación de las prácticas educativas en estos escenarios. En consecuencia, se muestra, en la Figura 1. Institución Educativa Nueva Vista Hermosa, el lugar donde se desarrollará el estudio del fenómeno de la investigación.

Fígura 1.

Institución Educativa Nueva Vista Hermosa



Nota. Institución educativa nueva vista hermosa en el departamento de sucre. Foto tomada Aura Martínez (2025).

Descripción del contexto

En el contexto contemporáneo, el derecho a la educación ha sido ampliamente promovido desde el enfoque de la calidad educativa, posicionándose como una de las prioridades centrales de la agenda del 2030 para el Desarrollo Sostenible promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), especialmente en el marco del Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS-4). A pesar de esto, este objetivo carece de una concepción y estructuración universal que pueda garantizar su cumplimiento en las escuelas rurales. No obstante, pese a su relevancia global, este objetivo carece de una conceptualización y estructuración universal suficientemente precisa que garantice su implementación efectiva, particularmente en contextos educativos rurales.

En consecuencia, la noción de educación de calidad se configura como un campo problemático, cuya definición aún presenta ambigüedades e indefiniciones que dificultan su operacionalización. Lejos de constituirse en un referente unívoco, este concepto ha sido interpretado de manera diversa por los estados, quiénes lo adaptan a su propias agendas políticas y condiciones contextuales. Esta situación genera una fragmentación en los procesos de implementación complejizando el desarrollo de procesos educativos inclusivos coherentes tanto con las políticas internacionales como con las realidades locales.

De igual manera, esta falta de claridad conceptual obstaculiza la construcción de marco de acción específicos que orienten de manera consistente la relación entre el sujeto y la sociedad en el ámbito educativo, tal como lo plantea Vaillant y Rodríguez (2018). En contraposición, la educación de calidad tiende a configurarse desde perspectiva subjetiva de los actores del sistema educativo, quiénes la Interpretan y aplican a partir de enfoques y criterios situados en el contexto histórico y social en el que se desenvuelven (Buontempo, 2018).

Lo anterior evidencia una dificultad sustancial para comprender de manera integral qué implica la educación de calidad en los sistemas educativos contemporáneos, lo cual según Valdivieso y otros (2022) se convierte en un obstáculo para el diseño y el desarrollo de la propuesta pedagógica pertinente y contextualizada. Esta problemática se agudiza, cuando se considera los procesos de inclusión

educativa, especialmente en poblaciones históricamente afectadas por la exclusión y la discriminación social, donde la educación no puede limitarse al acceso, sino que debe garantizar condiciones reales de participación, aprendizaje y desarrollo integral.

Lo anterior evidencia que, es necesario comprender que la educación inclusiva debe ser abordada en el desarrollo de la práctica educativa mediante la articulación de estrategias pedagógicas, contenidos, actividades y recursos pedagógicos que permitan el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje y de habilidades de los estudiantes, en correspondencia con las necesidades educativas, socioculturales y físicas.

No obstante, este proceso según Valdés (2022) se ve condicionado por la presencia de diversas barreras que dificultan su implementación, entre las que se destacan; la orientación neoliberal de la educación, las tensiones en la relación entre docentes e institución, las limitaciones del trabajo institucional y de los procesos de investigación, así como la ambigüedad en la construcción de los conceptos de diversidad y educación de calidad.

La educación inclusiva constituye un concepto clave para comprender el desarrollo de una educación de calidad. En este sentido, su consolidación depende en gran medida de las concepciones que se construyen a su alrededor, al ser entendida como una meta orientada a la prosperidad de la sociedad. Este enfoque comienza a tomar fuerza a mediados de la década de los 90, en el marco de profundas transformaciones sociales a nivel global, impulsada por el avance de la tecnología, su incorporación en los sistemas políticos y la emergencia de nuevos enfoques en las dinámicas sociales, particularmente del ámbito universitario, que cuestionan los modelos sociales y políticos y culturales tradicionales.

En este contexto, surge un interés creciente por definir los lineamientos de una educación de calidad. Desde sus inicios, este propósito según Vaillant y Rodríguez (2018) ha puesto en el centro aspectos como la formación docente, la infraestructura de las instituciones educativas y la articulación de avances tecnológicos. Estos elementos, a su vez, resultan fundamentales para la construcción y el desarrollo del procesos y escenarios inclusivos en las instituciones educativas, orientadas a garantizar que todos los estudiantes logren aprendizajes significativos, mediados por modelos pedagógicos centrados en el constructivismo social (Bello y Castillo, 2019).

No obstante, diversos estudios evidencian una brecha importante en este propósito. El instituto de estadística de la UNESCO (UIS) reporta que, a nivel mundial, cerca del 50% de los niños, niñas y adolescentes que asisten regularmente a la escuela no logran el aprendizaje adecuado ni significativos. En términos absolutos esto representa aproximadamente 617.000.000 de estudiantes que no alcanzan los niveles mínimos de competencia en áreas fundamentales como la lectura y matemáticas. De esta cifra, alrededor de 387.000.000 corresponden a estudiantes de educación primaria (56%) y 230 millones a educación secundaria (61%), lo que pone de manifiesto una problemática persistente en los sistemas educativos.

Estos datos son analizados a través de diferentes indicadores organizados en cuatro ámbitos de monitoreo: mundial, regional, nacional y temático, los cuales son definidos por el grupo interino situacional y de expertos sobre los indicadores de los objetivos de desarrollo sostenible (IAEG- SDGs). En 2016, el grupo de cooperación técnica (TCG) aprobó un total de 29 indicadores (11 mundiales y 18 temáticos) para el reporte internacional del 2017. Actualmente, estos indicadores permiten hacer seguimiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible cuatro (ODS 4), asociados a 7 metas orientadas a organizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Para el monitoreo a escala global, se emplean instrumentos de clasificación organizados por niveles, los cuales permiten evaluar tanto el grado de desarrollo de los indicadores como su disponibilidad en distintos contextos. Estos instrumentos se presentan de manera sistematizada, cómo se observa en la Tabla 1. Indicadores de los instrumentos de ámbito mundial propuesta por la IAEG- SDGs (2017).

Tabla 1.

Indicadores de los instrumentos del ámbito mundial propuesto por el IAEG-SDGs (2017)

Los indicadores	**Condiciones generales que debe tener un indicador**	**Condiciones Actuales de los niveles**	**Observaciones**	**Indicador que cumplen con la condición**
Nivel 1	Deben contener estándares y metodologías	Contiene metodologías y estándares definidos y establecidos internacionalmente	Los datos se producen regularmente hasta en un 50%, donde el indicador tiene relevancia.	4.2.2 - 4.b.1- 4.c.1

Tabla1. (cont.)

Los indicadores	Condiciones generales que debe tener un indicador	Condiciones Actuales de los niveles	Observaciones	Indicador que cumplen con la condición
Nivel 1	Deben contener estándares y metodologías	Contiene metodologías y estándares definidos y establecidos internacionalmente	Los datos se producen regularmente hasta en un 50%, donde el indicador tiene relevancia.	4.2.2 - 4.b.1- 4.c.1
Nivel 2	Deben contener estándares y metodologías	Contienen metodologías y estándares definidos y establecidos internacionalmente	No todos los países suelen generar habitualmente indicadores de nivel 2.	4.1.1 (b) y (c) - 4.3.1 4.4.1 - 4.6.1.
Nivel 3	Deben contener estándares y metodologías	No tienen ni estándares, ni metodología.	Requiere la elaboración de metodologías y estándares, por parte del IAEG-SDGs.	4.1.1 (a) 4.2.1 4.7.1
Nivel 4	Deben contener estándares y metodologías	Es divergente	Tiene una condición mixta en su aplicación.	4.a.1 Nivel 1/2/3, 4.5.1 Nivel 1/2/3

Nota. Figura tomada del documento: El Factor de la Calidad: Fortaleciendo las Estadísticas Nacionales para Monitorear el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. (2017, p.19).

A partir de esta información, se evidencia que son limitados los indicadores que, a escala mundial, permiten monitorear de manera efectiva el cumplimiento de una educación de calidad con metodologías y estándares internacionales consolidados. Incluso, algunos indicadores especialmente los correspondientes a los niveles 3 y 4 – que se encuentran aún en fase de desarrollo etapa piloto. Asimismo, según el compendio de datos sobre ODS 4 de la UNESCO (2027. P.17), ninguno de estos indicadores dispone de información completa proporcionada por todos los países, lo que dificulta la elaboración de informes integrales. Esta situación genera incertidumbre

respecto a la eficacia y eficiencia de los sistemas educativos implementados en distintas regiones del mundo.

En este contexto, la ausencia de una concepción universal consensuada de educación de calidad y, por ende, de educación inclusiva, limitan la posibilidad de que los sistemas educativos consolidan conceptos comunes que orienten el desarrollo de modelos inclusivos estandarizados. Esto impide según Bello y Castillo (2019) garantizar que todos los estudiantes construyan aprendizajes significativos a partir de la interacción social en coherencia con sus estilos de aprendizajes, condiciones económicas y contextos culturales, factores que históricamente han sido causa de exclusión y discriminación.

Por otra parte, Colombia no es ajena a esta realidad, su sistema educativo refleja la adopción de múltiples enfoques pedagógicos y estrategias provenientes de contextos internacionales que, aunque adaptados, no siempre responden de manera pertinente a la diversidad sociocultural y económica del país, ante esto, Ball (2012) advierte que las políticas educativas que circulan globalmente y son recontextualizada en escenario locales, muchas veces generan tensiones entre los modelos importados y realidades específicas.

En esta línea, las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (2008) ha priorizado la evaluación de los aprendizajes mediante instrumento como las pruebas saber y el Índice Sintético de Calidad Educativa, orientados a monitorear el desempeño de los estudiantes en los niveles de educación básica y media (Bello y Castillo, 2019). No obstante, se observa una mayor atención a los resultados de estas evaluaciones que a los procesos de enseñanza y aprendizaje que los determinan.

Frente a ello, Aguerrondo (2008) plantea la necesidad de una reinvención del sistema educativo desde un enfoque de derechos, epistemológico y didáctico, que promueva escenarios pedagógicos donde los estudiantes sean protagonistas en la construcción de sus aprendizajes. Sin embargo, persiste la carencia de constructos e indicadores universales que orienten de manera coherente el desarrollo de un proceso pedagógico de calidad capaz de integrar la diversidad inherente a la educación inclusiva.

En consecuencia, el problema de investigación se limita en las escuelas rurales

en el departamento de Sucre, donde se evidencia que pese a la existencia de políticas educativas inclusivas aún persisten en la realidad prácticas educativas tradicionales, que no articulan estrategias pedagógicas inclusivas, limitaciones en sus infraestructuras y recursos didácticos, así como baja formación docente en atención a la diversidad. Todo lo anterior conduce a que se generen escenarios educativos excluyentes y discriminatorios con las poblaciones más vulnerables que presentan algunas barreras educativas, que les complejiza el acceso y la participación en su proceso de formación educativa de calidad.

En este escenario, se identifica un vacío teórico-práctico relacionado con la ausencia de corpus educativos contextualizados que integren de manera coherente las orientaciones del ODS 4 con las realidades rurales, así como la limitada comprensión de las experiencias y concepciones de los actores educativos sobre la inclusión. Todo esto justifica la necesidad de generar un corpus pedagógico inclusivo de calidad contextualizado para las escuelas rurales.

Interrogantes

Los interrogantes que emergen del anterior análisis son: ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas que se tienen de la educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales?, ¿Cuál es la pertinencia de las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en las escuelas rurales en materia de existencia y funcionalidad en la actualidad? Y ¿Cómo se puede generar un corpus pedagógico de inclusión educativa de calidad para las escuelas rurales?

Propósitos Investigativos

Propósito General

Comprender el significado de la experiencia vivida de la educación inclusiva de calidad en el contexto de la escuela rural en la Institución Educativa Nueva Vista Hermosa, a fin de desvelar la estructura esencial que permita repensar la diversidad sociocultural y la equidad educativa en consonancia con el ODS 4.

Propósitos Específicos

Develar las vivencias, narrativas y anécdotas de los actores educativos docentes, estudiantes y familias sobre lo que significa experimentar la inclusión y la diversidad en el entorno escolar rural de la Institución Educativa Nueva Vista Hermosa con énfasis en

el objetivo ODS 4.

Interpretar los temas esenciales y los significados latentes que emergen de las prácticas pedagógicas cotidianas en la ruralidad, en busca de un sentido de "calidad educativa" que responda a la singularidad de los estudiantes.

Componer una descripción densa y un texto fenomenológico en un constructo que traduzca pedagógicamente la esencia de la educación inclusiva rural de la Institución Educativa Nueva Vista Hermosa con énfasis en el objetivo ODS 4.

Justificación del Estudio

El desarrollo de esta investigación adquiere relevancia, ya que permitirá generar resultados novedosos a partir de un abordaje integral que contempla diversos enfoques. En consecuencia, se inscribe en la línea de investigación en educación especial, Integración y Tecnología desde el Contexto Rural vinculada al centro de investigación de estudios sociales y educación IPREM, del instituto pedagógico rural de Macaro Luis Fermín.

A la luz de la línea de investigación mencionada anteriormente, se aborda de manera crítica y propositiva la complejidad de la educación inclusiva en escenarios rurales, reconociendo la necesidad de generar constructos teóricos contextualizados que articulen la diversidad, la equidad y el uso pertinente de mediaciones pedagógicas y tecnológicas. Ante esto, el estudio no sólo se alinea a los principios de la educación inclusiva, sino que también aporta la comprensión de cómo esto se configura en contextos históricamente marginados del desarrollo educativo.

En el enfoque social, la investigación cobra relevancia al centrarse en las escuelas rurales, las cuales son espacios donde convergen múltiples formas de desigualdades asociadas a condiciones económicas, geográficas, culturales y de acceso a recursos. Estas realidades han limitado el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad para niños, niñas y adolescentes, particularmente aquellos con necesidades educativas especiales.

En este sentido, desde un enfoque práctico, el estudio contribuye a visibilizar las barreras estructurales, simbólicas y pedagógicas que afectan la educación inclusiva, al tiempo que propone alternativas teóricas que favorecen la construcción de escenarios más equitativos, participativos y respetuosos de la diversidad. Así, se posiciona como

un aporte significativo para la transformación social desde la educación, al reconocer a la escuela rural como un agente de cambio y desarrollo comunitario.

Visto a partir del enfoque de política educativa, la investigación responde a la necesidad de cerrar la brecha existente entre los marcos normativos y su materialización en la práctica. A pesar de los avances en materia de inclusión y de los compromisos internacionales asociados al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), persisten dificultades en la implementación de políticas educativas pertinentes para el contexto rural.

En este sentido, el estudio aporta una mirada crítica sobre la pertinencia, coherencia y contextualización de dichas políticas, proponiendo un corpus pedagógico inclusivo contextualizado que puede servir como referente para la toma de decisiones, el diseño de programas educativos y la formulación de estrategias que integran de manera efectiva la inclusión, la calidad y la equidad, de esta manera, se fortalece el diálogo entre la teoría, la política y la práctica educativa.

En el enfoque pedagógico la investigación adquiere un valor sustancial al promover la construcción de un corpus pedagógico inclusivo de calidad fundamentado en el constructivismo social y en la comprensión fenomenológica de las experiencias de los actores educativos. Este enfoque permite superar visiones tradicionales y homogéneas de la enseñanza, promoviendo prácticas pedagógicas contextualizadas, flexibles y centradas en el estudiante.

Asimismo, el estudio contribuye al fortalecimiento del quehacer docente, al ofrecer orientaciones teóricas que facilitan la atención a la diversidad, el diseño de estrategias inclusivas y la integración significativa de recursos tecnológicos como mediadores del aprendizaje. En este sentido se consolida como un aporte a la innovación pedagógica en contextos rurales.

MOMENTO II

Fundamentación Epistémica de la Investigación

En este apartado se presentan los antecedentes, las bases teóricas y las bases legales que sustentan la investigación. En primer lugar, se exponen los antecedentes a partir de producciones investigativas de carácter internacional y nacional relacionadas con corpus educativos inclusivos orientados al desarrollo sostenible. Seguidamente se desarrollan bases teóricas que permiten un análisis reflexivo en torno a; los constructos que fortalecen los corpus pedagógicos en la educación inclusiva implementados en las escuelas rurales, la educación rural colombiana frente al desarrollo tecnológico y la educación rural en contextos de Aprendizaje Remotos De Emergencia (ARDE). Finalmente se abordan las bases legales que respaldan la investigación, considerando el marco normativo vigente que orienta la educación inclusiva y rural.

Investigaciones Previas

Antecedentes Internacionales

Este apartado se inicia presentando la tesis doctoral de la Universidad Experimental Pedagógica Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, titulada Constructo teórico sobre de la inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria, del investigador Suárez (2022), quien plantea como problema central la brecha entre las políticas de inclusión educativa y su concreción real en las escuelas primarias, especialmente en estudiantes con discapacidad. Ante esto la tesis plantea que la inclusión está respaldada legalmente, pero no se materializa en forma efectiva. Esto conlleva a que el objetivo general del estudio sea generar un constructo teórico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad a partir de las creencias de los actores

educativos.

En el marco conceptual y epistemológico de este estudio, emergen conceptos y teorías que abordan la educación inclusiva como una necesidad de restablecimiento del derecho a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales a los cuales se les vulnera al no contar con las condiciones adecuadas para acceder y mantenerse en el sistema educativo de una manera asertiva. En este punto se hace necesario resaltar, que una de las barreras educativas que más resaltan en el estudio son creencias y prejuicios que se crean en torno a la educación inclusiva y se conciben como estructuras cognitivas y culturales que influyen en la acción pedagógica. Esta investigación es orientada desde el paradigma cualitativo, con enfoque fenomenológico basado en la teoría fundamentada, para ello se hace uso de la entrevista en profundidad a 13 informantes de los cuales 5 eran docentes y 5 estudiantes (3 con discapacidad) y 3 familiares.

Entre los hallazgos más importantes se pueden mencionar, que existen actitudes favorables como la cooperación y el compromiso entre la comunidad escolar, sin embargo, también se puede percibir actitudes desfavorables como la resistencia y los prejuicios que impactan de forma negativa en el proceso educativo. En este punto se evidenció que la inclusión requiere de una formación docente especializada, el trabajo en equipo y la eliminación de las barreras educativos que complejizan el proceso de formación de los estudiantes caracterizados con necesidades educativas especiales. Por otra parte, esta investigación presenta un conjunto teórico organizado en 3 dimensiones importantes como lo son; las normativas inclusivas, el modelo teórico y los factores de control, lo que es pertinente al estudio en desarrollo para la fundamentación del corpus pedagógico que plantea cómo propósito general.

La segunda tesis doctoral de la Universidad Camilo José Cela en España, titulada la educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables, el papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad del investigador De la Rosa (2021) plantea como problema central La falta de evidencia empírica sobre el impacto de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) en contextos vulnerables, en este sentido se cuestiona si la propuesta internacional (Agenda 2030, ODS 4) realmente se materializan en

contextos reales. Esto conduce al autor a analizar el efecto de la EDS en menores en contextos vulnerables.

El marco teórico conceptual está fundamentado en diferentes conceptos que buscan comprender la práctica de la educación inclusiva en las escuelas desde la perspectiva de organizaciones internacionales como la UNESCO (2016) La cual busca promover los objetivos de desarrollo sostenible especialmente el cuatro denominado educación de calidad. En el proceso aborda conceptos de gran relevancia como educación inclusiva, atención a la diversidad e igualdad, estos conceptos además de ser descritos, también se articulan como marco operativo para medir el impacto educativo.

Todo lo anterior conlleva abordar la investigación desde un enfoque mixto, que tiene como diseño de investigación el método hipotético deductivo, declarado un estudio no experimental y transversal. En consecuencia, las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron los cuestionarios, el análisis estadístico y la entrevista semiestructurada, se trabajó con una muestra de 116 menores en educación no formal, 78 menores en educación formal como grupo de control y 18 profesionales entrevistados.

Como resultados emergieron diversos hallazgos relacionados con la educación inclusiva en contextos de educación no formal basadas en EDS y educación formal, mostrando que existe una mejora significativa en el aprendizaje en menores vulnerables en ambos contextos. Se evidenció que los participantes en programas socioeducativos integran mejores valores de inclusión y diversidad.

El principal aporte que hace el este estudio a la investigación en proceso, se consolida en la propuesta de un modelo pedagógico replicable que contempla la promoción del objetivo de desarrollo sostenible número cuatro, titulado educación de calidad, este modelo es un instrumento de mediación validado, que muestra resultados positivos al ser implementado en la educación no formal con estudiantes menores.

La tercera tesis doctoral de la Universidad Zaragoza, titulada La escuela en y vinculada con el territorio rural a través de medios digitales, prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico, de Moreno y Vigo (2024), plantea el problema de la relación entre la escuela rural medio digital y prácticas pedagógicas,

dejando en evidencia la necesidad de comprender cómo se construye el aprendizaje en contextos rurales mediadas por la tecnología. En ella se plantea que la escuela rural suele ser estigmatizada o invisibilizada, lo que complejiza el proceso educativo desde un enfoque inclusivo, por ello plantea como de objetivo general analizar el uso de los medios digitales en la escuela rural en relación con las prácticas de enseñanza creativas y el contexto.

En el marco conceptual epistemológico emergen conceptos como escuela rural, medios digitales prácticas de enseñanza creativa y se establece una relación entre escuela y comunidad que es analizada desde diferentes enfoques pedagógicos asociados al aprendizaje significativo y el constructivismo, donde el estudiante es el centro del proceso. En este sentido se ahonda la teoría del espacio visto este como un contexto de interacción social y cultural en la vida de los estudiantes. El marco metodológico está fundamentado desde el enfoque cualitativo, con fuerte base interpretativa, que permita un dar el diseño etnográfico que se propone. La técnica de recolección de información que se utilizaron fueron observación participante, entrevistas en profundidad, conversaciones informales y diario de campo, toda esta información fue analizada de forma paralela para una mayor comprensión del fenómeno.

Los resultados que emergieron de la investigación pusieron en evidencia que el uso de los medios digitales es más efectivo cuando no son instrumentales, sino que son contextualizados, haciendo las prácticas educativas más significativas para el estudiante. De este modo, se establece una relación entre la escuela, la comunidad y la vida cotidiana generando espacios más asertivos para todos los estudiantes. Los aportes más significativos qué hace este estudio a la actual investigación radica en la comprensión profunda del aprendizaje situado y la relación que se establece entre la tecnología y el contexto para desarrollar prácticas pedagógicas más inclusivas, demostrando que la clave no está en la tecnología, sino el uso pedagógico contextualizado que se haga de ella.

La cuarta tesis doctoral presentada corresponde a la denominada imaginarios sobre educación inclusiva: significados desde el escenario UPEL-IPR, de Polanco (2024) aborda como tema central la comprensión de los imaginarios sociales sobre la educación inclusiva construidos por docentes de educación especial en la UPEL- IPB

(Universidad Experimental Pedagógica Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto Venezuela), en ella se evidencia que existe una brecha entre el discurso de la inclusión y las prácticas reales docente, lo que genera la persistencia de lógicas de exclusión dentro del sistema que se declaran inclusivos.

Ella presenta como objetivo generar una aproximación teórica ideográfica sobre los imaginarios docente acerca de la educación inclusiva, teniendo como preguntas orientadoras ¿Cómo construyen los docentes los imaginarios sobre la educación inclusiva' y qué significado orientan su práctica pedagógica, con ello se busca comprender y reinterpretar los significados de la educación inclusiva el contexto educativo de formación superior? En este punto aparecen conceptos centrales como imaginarios sociales, exclusión social y educativa, diversidad y metanoia educativa, que te den todo un análisis epistemológico sobre las estructuras en la que se fundamenta la educación inclusiva en un contexto de educación superior.

Todo lo anterior es abordado, desde la metodología de Van Manen (2016) mediante el método fenomenológico hermenéutico de la praxis educativa de Van Manen, lo cual resulta pertinente al indagar el fenómeno desde las experiencias de los docentes que viven de cerca el desarrollo de la educación inclusiva. En este sentido se resaltan aportes conceptuales como el de Castoriadis (1998) quien se convierte en un autor base para comprender la educación inclusiva. Esta investigación de tipo interpretativo y enfoque cualitativo hace uso de las entrevistas abiertas como técnica de recolección de información aplicada a los docentes del programa de educación especial.

En su análisis, el estudio aborda el proceso metodológico propuesto por Van Manen (2016) que se centra en la experiencia vivida, la construcción de sentido e interpretación narrativa del fenómeno mediante las narraciones de los informantes claves. Los resultados y hallazgos qué emergen de este estudio, son la persistencia de imaginarios instituidos (tradicionales) sobre la educación especial, que se configuran cómo prejuicios que llevan a los sujetos a reproducir sistemas discriminatorios y excluyentes en los escenarios educativos. Entre los macro temas que se identifican está la educación especial, la exclusión social y educativa y la educación inclusiva como principio.

De todo lo anterior emerge el concepto metanoia educativa que hace referencia

a un cambio profundo en la forma de pensar la educación comprendiéndola desde lo ético, pedagógico y social. En este contexto los aportes que este estudio hace a la tesis en desarrollo se perciben desde lo conceptual y teórico; estructurado de las concepciones que se manejan en cuánto a la metanoia educativa qué emerge en ella, y aborda directamente la educación inclusiva, la formación docente y la cultura institucional abriendo un diálogo reflexivo entre lo educativo y lo social desde un marco teórico inclusivo. Asimismo, desde lo conceptual, se muestra como un gran insumo al estructural la lógica metodológica que se implementará, teniendo en cuenta que la tesis de Polanco (2024) está fundamentada en el método fenomenológico hermenéutico de la praxis educativa de Van Manen (2016) el cual es también develado en el presente estudio.

Antecedentes Nacionales

En este primer antecedente de tesis doctoral de la universidad de los Andes, desarrolla por, Espitia (2022) titulado La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: un estudio de caso en perspectiva crítica, el problema central se centra en la formación docente situada en zonas rurales del programa PTA, y la preocupación por la brecha entre política educativa y práctica docente rural. Tiene como objetivo general analizar cómo la política posiciona al docente rural y cómo ellos implementan dicha política.

Desde el marco conceptual se evidencia que se trabaja en las políticas educativas como prácticas sociales, de donde emerge la idea del poder circular comprendido por el autor como una forma de manifestación política en donde circula el poder de forma cíclica. Esta investigación está orientada por el enfoque cualitativo, siguiendo un diseño de estudio de caso, implementado la entrevista, observación y análisis documental como técnica de recolección de datos.

Los resultados de este estudio arrojaron que existe una gran desconexión entre política y práctica en los escenarios escolares rurales, poniendo en evidencia algunas relaciones de poder y reproducción de desigualdades que complejizan los procesos de formación educativa inclusiva. En este sentido, los aportes que son útiles a la investigación en desarrollo permiten comprender el escenario de educación rural que promueven las políticas públicas y la realidad que se evidencian en ella, visibilizando

las tensiones que emergen en el devenir de los procesos de formación educativa.

La segunda tesis doctoral de la universidad de Salamanca titulada Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro-Sur de Caldas Colombia del investigador Trujillo (2022) , centra su problemática en la escasa comprensión de la experiencia educativa del docente en la escuela rural, particularmente en contextos donde existe una brecha entre lo rural y lo urbano en términos educativos, ahí la baja visibilidad académica de la escuela rural y las políticas públicas resultan insuficiente o descontextualizada. Esto conlleva a que su objetivo general sea comprender la experiencia educativa de los docentes en la escuela rural.

Entre los conceptos centrales que emergen en el marco conceptual y epistemológico se destacan; la experiencia educativa docente, la escuela rural como un fenómeno sociocultural, el territorio y el contexto. En este apartado la experiencia se aborda desde una perspectiva ontológica y sociocultural que trasciende lo pedagógico, entendiendo la escuela rural como un escenario complejo, político y cultural. Esta investigación se aborda desde el paradigma cualitativo, como un diseño de investigación etnográfico-reflexiva, es un estudio comprensivo e interpretativo, qué hace uso de la entrevista la observación y el análisis de experiencia como técnicas de recolección de información, siendo los docentes rurales los principales actores de la investigación.

Los resultados arrojaron que la escuela rural es un escenario sociocultural complejo y desigual, el cual contempla un seguro humano en las políticas educativas en donde los docentes enfrentan problemas como la falta de recursos el aislamiento y las exigencias no contextualizadas propias del contexto rural, ante este panorama el docente actúa como un agente de transformación y esperanza en la comunidad.

Todo lo anterior, conlleva a que se contemplen diversas informaciones como datos relevantes en la investigación en desarrollo, tales como: la reinterpretar de la educación rural desde lo vivido, el cuestionamiento de los modelos educativos estandarizados y la adaptación de conceptos a otros contextos latinoamericanos. La investigación de Trujillo (2022) no sólo describe la escuela rural, sino que la interpreta desde la experiencia docente lo que la convierte en un antecedente sólido para la investigación en educación desde el contexto rural.

Finalmente se presentan una tercera tesis doctoral de la universidad de los Andes en Colombia, titulada Construir currículos inclusivos a partir de la transformación de las prácticas: un camino para favorecer proyectos educativos con enfoque inclusivo, de González (2024), aborda como problemática principal la dificultad de las instituciones educativas para consolidar el currículo e inclusivos reales, debido a la persistencia de prácticas tradicionales y homogéneas que tienen una débil articulación entre las políticas inclusivas y la práctica pedagógica, lo que complejiza la transformación de la cultura escolar desde el propio sistema educativo. El objetivo principal es comprender y analizar el proceso de construcción de currículos inclusivos a partir de la transformación de prácticas educativas en una institución.

En el marco conceptual y epistemológico se destacan conceptos centrales como educación inclusiva, currículo integrado, cultura escolar inclusiva y ecología de las prácticas, En este sentido se entiende como inclusión; un proceso continuo que se desarrolla teniendo en cuenta las particulares de los estudiantes, la cultura escolar como un eje central que define las prácticas y relaciones que se establecen entre los estudiantes, los docentes y los saberes. Desde un enfoque metodológico se trabaja el paradigma cualitativo, implementando el estudio de casos con enfoque ecológico de las prácticas como diseño de investigación, por lo cual se hace uso de la entrevista semiestructurada y el análisis documental como técnicas de recolección de la información.

Entre los resultados más importantes se destacan comprender la cultura escolar como un eje de inclusión que ayuda a la transformación de la cultura institucional lo cual es fundamental para fomentar la diversidad como valor en la escuela, en otras palabras, se consolida una cultura escolar diversa que atraviesa toda la institución. En la investigación se evidenció una disminución de conflicto y violencia que mejoró la interacción entre los estudiantes y por ende la construcción de comunidad promoviendo la paz escolar.

La presente investigación es enriquecida por diferentes aportes conceptuales que desarrolla González (2024) en su estudio, los cuales contemplan la incorporación de nuevas categorías, como: la cultura inclusiva, la ecología de las prácticas y el currículo integrado. Otro aporte sería, comprender que la inclusión educativa no se

implementa, sino que es un proceso que se construye culturalmente en el ejercicio escolar a partir de la transformación curricular, lo cual es inseparable de la cultura escolar.

Teorías epistémicas

Constructos que fortalecen un corpus pedagógico-inclusivos implementados en las escuelas rurales para la generación de modelos pedagógicos

En la actualidad, existen diversos discursos o constructos pedagógicos sustentados desde diferentes modelos educativos que pretenden superar las problemáticas educativas que se presentan como desafíos en el desarrollo y logro de una educación inclusiva, sin embargo, desde los contextos rurales estos discursos parecen no tener la misma significatividad o sentido para los docentes, esto conlleva a la búsqueda de diversos constructos pedagógicos pensados desde el contexto rural, donde las problemáticas que se evidencian son de tipo estructural que involucra inversiones significativas en infraestructuras, herramientas tecnológicas y didácticas.

Por otra parte, se comprende que los modelos de inclusión educativa orientados a responder a las necesidades formativas de los estudiantes rurales deben fundamentarse en una educación alfabetizadora. En este contexto, los procesos de enseñanza y aprendizaje trascienden la mera transmisión de contenidos, ya que la escuela adquiere para estos estudiantes un sentido de hogar, donde se fomenta la racionalidad a través de la socialización (Mansilla, 2023). De este modo, el aprendizaje se vuelve más significativo y fraternal, al desarrollarse en un ambiente de sana convivencia que favorece, además, el fortalecimiento de los valores entre los estudiantes.

En consecuencia, el proceso educativo de inclusión desde lo rural debe estar orientado por docentes y directivos docentes que conozcan profundamente las problemáticas propias del contexto y de forma asertiva implementen acciones de inclusión que beneficien a la comunidad escolar, en palabras de García y otros, se puede decir entonces, que:

> El profesional de la Educación debe tener habilidades para determinar las potencialidades y necesidades con enfoque participativo, mediante el diseño y empleo de los tipos de mediación. Además de estructurar, dirigir, coordinar y dar seguimiento al sistema de acciones inclusivas, con enfoque preventivo, correctivo, compensatorio y desarrollador para dar respuesta a las variadas y complejas necesidades particulares y específicas de la diversidad con el concurso de la familia e instituciones de la comunidad (2022, pág. 301).

Esto evidencia que la educación inclusiva rural debe contar con profesionales debidamente formados, capaces de estructurar procesos de formación en la comunidad escolar de forma activa. En este sentido, la familia ocupa un lugar fundamental, pues desempeña un rol clave en el desarrollo, seguimiento y logro de los aprendizajes de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales. Todo ello debe conducir a la creación y fortalecimiento de una cultura inclusiva, lo que implica considerar el diseño, la implementación y la evaluación de acciones orientadas a la inclusión. Para ello, se requiere que el profesional de la educación posea un sólido conocimiento pedagógico sobre el tema, así como habilidades sociales desarrolladas que le permitan establecer relaciones cercanas y efectivas con los distintos actores de la comunidad educativa.

En atención a lo anterior, resulta pertinente señalar que entre las gestiones propias de los profesionales en la educación rural se encuentra la promoción de proyecto relacionado con la infraestructura, así como la dotación de recursos didácticos y tecnológicos que favorecen la generación de espacios pedagógicos e inclusivos. De esta manera, es posible superar diversas barreras de aprendizaje que no son inherentes al estudiante, sino al contexto en el que se desenvuelve (Yerkey, 2022). Dichas barreras suelen estar condicionadas por múltiples factores sociales, culturales o religiosos que, aunque forman parte de su entorno, no dependen directamente de los niños, niñas o jóvenes que se encuentran en proceso de formación.

***Realidades de las escuelas rurales en los contextos de una educación inclusiva sustentable*.**

La escuela en general es un epicentro de formación para la vida de los niños, niñas y jóvenes (Echavarría, 2003), en ellas todos ellos buscan adquirir sus propios aprendizajes bajo un escenario de sana convivencia orientado por el respeto hacia las diferencias y la igualdad social. Sin embargo, este panorama no se evidencia en todas las escuelas, en especial en las escuelas rurales, en las que los estudiantes y aún más aquellos que presentan alguna condición especial o tiene alguna necesidad educativa, no cuentan con las condiciones necesarias de acceso y participación en la construcción de sus propios aprendizajes en el marco de una educación de calidad.

Las condiciones de las escuelas rurales están sujetas a sus problemáticas sociales, políticas y culturales propias del contexto, las cuales muchas veces pueden

llegar a limitar las posibilidades para alcanzar la calidad educativa. No obstante, se pueden hacer sustentables en la medida que son intervenidas desde el mismo proceso de formación de los estudiantes, apelando al carácter transformador de la educación y a la disponibilidad de recursos educativos que se tengan para desarrollarla desde un enfoque inclusivo (Lara y Pulido, 2021).

Por todo lo anterior, es preciso mencionar que una educación inclusiva sustentable se convierte en un reto para la sociedad rural, ya que no todos los estudiantes cuentan con los recursos necesarios para recibir o continuar su proceso educativo. En consecuencia, se presentan problemas de acceso y participación en el desarrollo de los aprendizajes dificultando que se garantice el derecho a la educación. No obstante, en aras de brindar una educación con enfoque hacia la inclusión, los docentes como mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, desde su formación profesional gestan diversas acciones de inclusión que se hacen sostenible en la medida que se fomentan como un legado cultural.

En consecuencia, la educación inclusiva desde la ruralidad para hacerse sostenible requiere de diversos cambios y recursos pedagógicos, didácticos, tecnológicos y de infraestructura que garanticen la continuidad de los procesos de formación. Uno de esos cambios según Escobar y otros (2020) es dejar de ver a los estudiantes con necesidades educativas especiales como un problema, y empezar a considerarlos como sujetos que requieren una atención diferente, una educación acorde a sus estilos de aprendizaje.

Ante esto, se hace necesario mencionar, que en las últimas décadas se ha despertado un gran interés a nivel internacional, en cuanto a diversas problemáticas mundiales, como el aumento de la pobreza, la exclusión social, la sostenibilidad ambiental y la falta de calidad en la educación entre otros. Ante esto, los estados participantes en los acuerdos de la agenda 2015-2030 de la ONU (2016) reafirman su compromiso con el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que involucra la superación de problemáticas complejas como la pobreza, el hambre, las desigualdades en los diversos países, y la construcción de sociedades pacíficas, justas e inclusivas, que, sin duda, afectan el sector educativo a escala mundial.

Partiendo de lo anterior, una de las problemáticas que ha estado en el foco de

atención de la población; es la inclusión y la atención a la diversidad, los cuales han sido asuntos centrales en el ámbito educativo durante muchos años y se han transformado en un motor clave para el mejoramiento de la calidad educativa (Santos, 2022).

No obstante, la inclusión educativa se torna en un escenario aún más complejo en contextos rurales. En este sentido, los gobiernos no han logrado articular de manera efectiva el desarrollo rural con la equidad social. A ello se le suma según Gajardo (2014) como se citó en Sánchez y otros (2022), la exclusión educativa se ve agravada por factores como la pertenencia a grupos étnicos, la falta de acceso a tierra productiva para los campesinos, la presencia de grupos armados, la violencia y la inestabilidad institucional, Asimismo, inciden limitaciones como la escasez de recursos tecnológicos, las deficientes vías de acceso y los bajos salarios docentes, tal como lo señala Carreño y Montiel (2022).

En este marco, Ávila (2017) plantea que comprender la diversidad en la educación rural exige un análisis riguroso de las problemáticas que configuran cada contexto, con el fin de caracterizar los procesos necesarios para alcanzar una educación de calidad. Esta perspectiva resulta pertinente, ya que diversas investigaciones evidencian las marcadas desigualdades entre lo rural y lo urbano, lo que mantiene las instituciones educativas rurales en una situación crítica a la vista de Solanilla y Vigo (2020).

A pesar de las políticas implementadas en las últimas décadas para reducir estas brechas de inequidad en zonas rurales, estas no han sido suficientemente pertinentes, lo que ha contribuido a profundizar la desigualdad social entre los contextos urbanos y rurales (Segura y Torres, 2020). Si bien, muchas de estas políticas se fundamentan en lineamientos que guían desde organismos internacionales como la ONU, UNESCO y UNICEF, orientados a promover procesos inclusivos y mitigar prácticas discriminatorias hacia poblaciones vulnerables (Jiménez y Ortega, 2018), su aplicación suele carecer de contextualización.

Aun así, persisten las desigualdades estructurales y políticas de inclusión poco contextualizadas a las necesidades locales, lo cual contradice el propósito de los sistemas educativos de garantizar una educación de calidad que implique dar respuesta

a las necesidades de todos los estudiantes. En términos generales, de acuerdo con Arenas y otros (2018) la educación inclusiva remite a principios de igualdad dignidad y derecho, cuya concreción implica un desafío significativo, derivado tanto de las demandas sociales como de las prácticas educativas vigentes.

Lo anterior, permite tener claridad sobre cómo la inclusión educativa termina convirtiéndose en un elemento fundamental para mejorar la calidad educativa en zonas rurales del país, lo que contribuye a entender por qué, la población directamente implicada en esta investigación se vuelve un foco de atención para abordar aspectos cruciales y así dar respuesta a limitaciones a la que se enfrenta los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales.

Lo anterior permite comprender que la inclusión educativa constituye un elemento clave para mejorar la calidad de la educación en zonas rurales. De ahí que la población objeto de esta investigación adquiere especial relevancia, al evidenciar las limitaciones que enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este contexto, el análisis de la realidad institucional revela múltiples barreras para el desarrollo de una educación inclusiva. En primer lugar, la institución carece que, de una infraestructura adecuada para atender la diversidad y, en segundo lugar, los docentes continúan ejerciendo su labor desde enfoques tradicionalistas, evidenciando vacíos conceptuales en torno a la inclusión educativa, lo que limita la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

A ello se suma, la ausencia de planes de formación docente en el tema, así como la persistencia de prejuicios hacia esta población, al considerar que la inclusión debe centrarse únicamente en casos de discapacidad evidente. Esta situación deriva en prácticas discriminatorias hacia estudiantes que requieren un abordaje diferencial. Finalmente, aunque existe una caracterización incipiente de estos estudiantes, no se implementan los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), lo que contribuye a su invisibilización dentro de la comunidad educativa.

Lo anterior pone en evidencia la magnitud del problema que enfrenta esta institución educativa y la necesidad urgente de que los docentes y los directivos asuman nuevos retos en su quehacer pedagógico. Esto implica, orientar su rol hacia la

promoción de una comunidad más inclusiva, superando prácticas educativas tradicionales y comprometiéndose con transformaciones profundas en los ámbitos pedagógicos, curricular y organizacional. Sólo así, será posible trascender un modelo teórico rezagado, que homogeneiza a los estudiantes, y avanzar hacia la comprensión y atención de la heterogeneidad presente en la comunidad educativa.

En este sentido, la educación inclusiva debe constituirse en uno de los propósitos fundamentales de las instituciones educativas, orientadas por principio de igualdad respeto mutuo y valoración de la diversidad, sin que las diferencias se conviertan en motivo de exclusión como lo manifiesta Arenas y otros (2018). De esta perspectiva, según Echeita (2013) como se citó en Montoya (2021), la inclusión no se limita al sentido de pertenencia o al bienestar emocional, sino que implica una preocupación genuina por el aprendizaje de los estudiantes, garantizando procesos formativos de calidad, pertinentes a sus necesidades.

Por consiguiente, se evidencia que las personas con necesidades educativas especiales presentan mayores desafíos en contextos rurales, donde convergen factores como la discriminación, actitudes negativas, infraestructuras inapropiadas, limitadas oportunidades de participación educativa según Carreño y Montiel (2022). De ahí, La importancia de reconocer que no todos los estudiantes comparten las mismas características, intereses y necesidades, lo que exige la implementación de procesos inclusivos que garanticen igualdad de oportunidades de aprendizaje, especialmente para aquellos que históricamente han sido objeto de exclusión por razones de raza, etnia, condición socioeconómica, religión o ubicación territorial, como ocurre con los estudiantes de las zonas rurales en Colombia.

Todo lo anterior, se hace imprescindible para que los sistemas educativos logren desarrollar un corpus teórico inclusivo que permita que todos los niños, niñas y adolescentes (urbanos y rurales) puedan construir sus propios aprendizajes desde la interacción social según indica Castro y otros (2019), en donde se respetan sus estilos de aprendizaje, condición económica o formación cultural entre otros aspectos. No obstante, aunque se han avanzado en el acceso a la educación, aún no se garantiza una educación de calidad, debido a factores como insuficiente formación docente para atender la diversidad, las deficiencias de infraestructura escolar, las condiciones

adversas propias de contextos rurales y la escasez de recursos didácticos para implementar prácticas pedagógicas inclusivas.

En el caso colombiano, esta problemática se hace particularmente evidente, según el censo de establecimientos educativos de reducción formal (C600), para el año 2020 el 16,7% de los estudiantes colombianos con discapacidad asisten a las escuelas rurales (Fundación Saldarriaga Concha Colombia, 2020), lo que implica la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas diferenciadas que responden a las realidades, en coherencia con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional.

A partir de lo anterior, Arias 2017 plantea que la educación rural debe considerar elementos contextuales que den cuenta de las condiciones específicas de cada entorno educativo, de modo que la institución adquiere un sentido situado, acorde con la compleja realidad y de sus actores. Sin embargo, en muchos casos, esta aspiración se percibe como utópica, debido a la carencia de recursos humanos, materiales e infraestructura, lo que evidencia la persistencia de brechas históricas entre lo rural y lo urbano.

En la actualidad, se reconoce que la política educativa diseñada por el estado no siempre resulta pertinente para el sector rural y responde a las necesidades de sus comunidades (Herrera y Rivera, 2020). Esta desconexión limita la sostenibilidad de acciones orientadas a la inclusión y dificulta la consolidación de una cultura educativa inclusiva, al no articular de manera efectiva los lineamientos normativos con la dinámica propia de los contextos rurales.

Como consecuencia, se profundizan problemáticas sociales y educativas, lo que refuerza la necesidad de transformar la realidad educativa en medio de procesos que promuevan una inclusión calidad, especialmente a través de la formación docente, garantizando que los maestros cuenten con los conocimientos y competencias necesarias para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

La educación rural colombiana frente al desarrollo tecnológico

En la actualidad, la educación rural en Colombia según Puentes (2023) presenta una profunda crisis en torno a la formación y uso de las tecnologías a pesar del rol que juegan estas en el desarrollo de escenarios educativos inclusivos, donde las herramientas tecnológicas ofrecen la oportunidad de diseñar, implementar y evaluar

distintas estrategias didácticas inclusivas, rompiendo los prejuicios construidos alrededor de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales y su proceso de aprendizaje en la medida en que ellos aprendan a usarla. Sin embargo, las escuelas rurales en la actualidad no cuentan con este recurso, limitando a los docentes al uso de la pizarra y a los estudiantes al uso de los cuadernos como principales herramientas didácticas de aprendizaje.

En este sentido, se comprende que el desarrollo tecnológico en las escuelas rurales es limitado y ocasiona a la vez, una gran brecha digital entre los estudiantes urbanos y los rurales, lo que extiende la brecha de desigualdad entre ellos. Dicha brecha, según Álvarez y García (2021) es una barrera entre los estudiantes rurales y sus oportunidades de aprendizajes, en una sociedad que funciona y evoluciona de forma constante a través de ellas y en donde cada miembro de la sociedad del siglo XXI que hace uso de ella toma una identidad digital que le permite mantener una comunicación o interacción con distintas personas en diferentes lugares del mundo.

Los procesos educativos implementados mediante el uso de herramientas tecnológicas ofrecen una gama de oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes, en especial aquellos que presentan dificultades de aprendizajes, discapacidades o necesidades educativas especiales, ellos pueden ser articuladas a la práctica pedagógica desde la planeación de las actividades didácticas que son enfocadas desde el Diseño Universal De Aprendizajes DUA propuesto por Alba y otros (2014), mediante la presentación de múltiples formas de contenidos, de acción y expresión y de contenido.

En efecto, para mejorar la educación rural en Colombia frente al desarrollo tecnológico se requiere del manejo de un enfoque integral que aborde las barreras de acceso a la educación, se fortalezca la infraestructura educativa, se capacite a los docentes y se promueva contenidos educativos digitales relevantes y adaptados a las realidades locales. En este sentido, Olivares y otros (2021) manifiestan que la escuela rural es el eje del desarrollo de la sociedad rural y, por ende, ella debe ser fortalecida tecnológicamente para que responda a los desafíos de la nueva sociedad del siglo XXI, que exige que se potencialicen las competencias digitales en todos sus miembros y no solo en algunos.

La Educación Rural en los Contextos de Aprendizaje Remoto De Emergencia

El Aprendizaje Remoto de Emergencia (nombrado ARDE por sus siglas en español, llamado así de aquí en adelante) es una alternativa educativa que busca garantizar la continuidad del proceso educativo desde casa. Surge en el marco de la aparición y propagación del virus COVID 2020 que obligó el cierre obligatorio temporal de muchas escuelas a nivel mundial.

En este sentido, para Gómez y otros (2022) esta situación generó impactos significativos en la formación de varias generaciones, con repercusiones tanto académicas como personales que incidieron de manera diferenciada en los procesos de desarrollo social. Así mismo, puso en evidencia la profunda brecha de desigualdades sociales, educativas, económicas y tecnológicas que demandan, desde el ámbito educativo, la construcción de nueva ruta hacia alternativas emergentes acorde con la exigencia del contexto actual. No obstante, las modalidades remotas de aprendizaje también propiciaron transformaciones relevantes en los procesos formativos, al impulsar cambios significativos en la manera de concebir y desarrollar la educación.

Ante esto, Portillos y otros (2020) exponen que las necesidades más relevantes que se podían evidenciar en este contexto, eran aquellas que involucran la formación del docente en materia de tecnologías, donde los canales más usados para superar el efecto pandémico fueron; los computadores, tablet, celulares, y para los que se requieren diversos conocimientos prácticos que garanticen su funcionalidad, este panorama deja en evidencia una doble brecha educativa que va desde la infraestructura hasta las competencias o habilidades que debe tener el docente.

Bajo las condiciones propias del contexto de ARDE, en las escuelas, los docentes implementaron diversas estrategias pedagógicas como el uso de guías de aprendizaje físicas o digitales, clases mediante llamadas telefónicas y mensajerías instantánea mediante los grupos de WhatsApp para desarrollar acciones de conectividad con los estudiantes que garantizaran la continuidad de los procesos educativos en medio del confinamiento.

En este punto, resulta fundamental reconocer la importancia de contar con la conectividad, así como los recursos económicos y tecnológicos de comunicación en los

hogares, para el adecuado desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes en contexto de ARDE. Entonces, estos elementos permiten en primera instancia, identificar las configuraciones familiares (nuclear, extensa, monoparental) y su disponibilidad de apoyo en los procesos pedagógicos, así como las condiciones geográficas de las viviendas (urbano y rural).

No obstante, dichas premisas han evidenciado importantes falencias en la implementación de las TIC, derivadas de las profundas brechas de desigualdad económica y de las condiciones familiares presentes tanto en grandes ciudades como en zonas rurales o de menor desarrollo. En particular, los estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos o en situación de alta vulnerabilidad enfrentan limitaciones significativas, al no contar con conectividad ni con recursos tecnológicos sus hogares, lo que dificulta el desarrollo de procesos educativos eficientes, eficaces y sostenibles.

En este punto es importante mencionar, que el desarrollo de los aprendizajes remotos de emergencia en los contextos rurales según Mora (2020) son escenarios de gran complejidad para desarrollar una educación de calidad, ellos se nutren de las acciones que se implementen para fomentar los procesos de inclusión, los cuales vistos a la luz de quienes participan en el proceso educativo se condensan en la falta de infraestructura y formación educativa que tienen todos los docentes y directivo en esta materia.

Es decir, la realidad que se evidencia en los contextos rurales frente a los procesos de educación inclusiva no es alentadora, en especial en materia de avances en la infraestructura y conectividad digital entre las escuelas y los estudiantes. Según Rodríguez y González (2023) en muchas comunidades a nivel de latino américa no se ha logrado establecer un equilibrio entre el desarrollo de las competencias académicas y tecnológicas, lo cual es necesario para dar continuidad al proceso educativo desde el contexto ARDE, ocasionando que se fomenta la gran brecha de desigualdad social que existe en la actualidad entre los estudiantes en contextos rurales frente a los urbanos.

Ante esta realidad, Mora (2020) sostiene que los docentes, en su rol como formadores, reconocen la necesidad imperante de transformar los escenarios educativos, particularmente en lo relacionado con la infraestructura, con el fin de

garantizar un servicio educativo de calidad orientado al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, desde su perspectiva sobre una educación de calidad, se puede inferir la necesidad de transformar también los procesos educativos, los cuales deben superar el tradicionalismo con el que hasta ahora se sigue abordando la educación inclusiva en los contextos de ARDE. En este sentido, Valero y Cairo (2021), así como Álvarez y otros (2021) señalan que dicho enfoque limita la concepción de la escuela, reduciéndose a un espacio de reproducción de conocimientos, en lugar de constituirse como un escenario para la construcción de saberes y desarrollo de habilidades.

En las últimas décadas se ha iniciado un creciente interés a nivel internacional por diversas problemáticas globales, tales como el aumento de la pobreza, la exclusión social, la sostenibilidad ambiental y la baja calidad de la educación, entre otras. Frente a esta situación los estados que suscriben la agenda 2015-2030 de la ONU han manifestado su compromiso de “poner fin a la pobreza y al hambre en todo el mundo (…) combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, y construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas (…)”. Estas problemáticas afectan a la población mundial en su conjunto y se reflejan directamente en la calidad de vida de las personas.

Partiendo de lo anterior, una de las problemáticas que ha estado en el foco de atención de la población, según Santos (2022) es la inclusión y la atención a la diversidad, los cuales han sido asuntos centrales en el ámbito educativo durante muchos años y se han transformado en un motor clave para el mejoramiento de la calidad educativa. No obstante, la inclusión en la educación se convierte en un escenario más complejo cuando se vive en la ruralidad, de ahí que los gobiernos aún no logran integrar de manera efectiva el desarrollo rural con la equidad social.

Sumado a esto Gajardo (2014) afirma que la exclusión educativa se complica por la presencia de aspectos como la pertenencia a grupos étnicos, la falta de acceso a tierras productivas para los campesinos, la presencia de grupos armados, la violencia y la inestabilidad institucional como se citó en Sánchez y otros (2022), además de la falta de recursos tecnológicos, vías de acceso y bajo salarios a los docentes, entre otros como lo afirma Carreño y Montiel (2022).

En este sentido, Ávila (2017) refiere que se puede entender que las diversidades en la educación desde lo rural requiere de hacer un análisis minucioso de las problemáticas que estructuran un determinado contexto, para caracterizar los procesos que se deben desarrollar para el logro de una verdadera educación de calidad, lo anterior se vuelve necesario, ya que diferentes investigaciones resaltan la situación de inequidad que existen en el mundo rural frente al urbano, haciendo que las instituciones educativas rurales sigan siendo un tema crítico (Solanilla y Vigo, 2020).

Pese a las políticas implementadas durante los últimos 10 años para cerrar estas brechas de inequidad en zonas rurales, están no han sido las más pertinentes, lo que ha traído como consecuencia, según Segura y Torres (2020) mayor desigualdad social entre lo urbano y rural aunque las política sobre inclusión educativa se toman de los lineamientos, y orientaciones que se generan desde los organismos internacionales como la ONU, UNESCO y UNICEF, que buscan promover procesos inclusivos que puedan mitigar las acciones discriminatorias de las que son víctimas las poblaciones más vulnerables.

Ante esto, Jimenes y Ortega (2018) advierten que aún persisten las desigualdades y unas políticas de inclusión poco contextualizadas, lo que contrasta el propósito de los sistemas educativos que buscan una formación de calidad, que implique dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, basándose en una educación inclusiva que en términos generales alude a igualdad, dignidad y derecho, que requiere ser intervenida pese al reto grande que esto conlleva y que además es el resultados de las demandas sociales y prácticas educativas (Arenas y otros, 2018)

Lo anterior, permite tener claridad sobre cómo la inclusión educativa termina convirtiéndose en un elemento fundamental para mejorar la calidad educativa en zonas rurales del país, lo que contribuye a entender por qué, la población directamente implicada en esta investigación se vuelve un foco de atención para abordar aspectos cruciales y así dar respuesta a limitaciones a la que se enfrenta los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales.

Es así que, haciendo una lectura de las realidades que dificultan una educación inclusiva en esta comunidad, encontramos que esta Institución no cuenta con una infraestructura adecuada para la atención a la diversidad, los docentes continúan

ejerciendo su labor desde una postura tradicionalista, existe un gran vacío conceptual frente a lo que es la inclusión educativa, por lo que los profesores no cuentan con las estrategias pedagógicas para abordar a los estudiantes que presentan necesidades educativas específicas, no hay un plan de capacitación docente que les permita instruirse en el tema, además que se evidencia una serie de prejuicios hacia esta población y piensan que solo se debe hacer inclusión con una discapacidad relevante, lo que termina en una discriminación hacia todos aquellos que requiere un abordaje diferencial, y aunque hay una caracterización precaria - pero existente de este grupo de estudiantes - no se realizan los PIAR (plan individual de ajuste razonable), por lo que esta población termina siendo invisibilizada en la comunidad educativa.

Lo anterior coloca en evidencia el gran problema que enfrenta esta institución educativa y la importancia de que los docentes y los directivos docentes, asuman nuevos retos frente a su quehacer pedagógico, donde sus roles impliquen promover una comunidad más inclusiva, dejando de lado las prácticas educativas tradicionales y se comprometan hacer cambios profundos en el ámbito pedagógico, que van de la mano a los procesos curriculares y organizacionales; y así, poder salir de ese esquema educativo retrógrado, que asume a todos los estudiantes por igual, ayudando a entender la heterogeneidad que existe en la comunidad educativa.

Es por lo anterior, que la educación inclusiva debe ser uno de los propósitos más importante de las instituciones, cuyo objetivo estaría enmarcado en la igualdad, en el respeto mutuo, y en la capacidad para aceptar, valorar, ayudar y tolerar a los demás, sin tener en cuenta las diferencias. Para Arenas y otros (2018) la inclusión educativa, no es solo el hecho de sentir que se pertenece a un lugar, y que se sienta bien a nivel emocional, sino que implica según Echeita, (2013) como se citó en Montoya (2021) una preocupación porque el estudiante aprenda, logrando que su rendimiento en la escuela sea de alta calidad y pertinente a las necesidades de cada uno de ellos.

Por consiguiente, se evidencia que las personas con necesidades educativas especiales para Carreño y Montiel (2022) son las que mayores desafíos presentan en la educación rural, pues se ven rodeados de discriminación, actitudes negativas, infraestructuras inapropiadas, haciendo que la participación de ellos en los estudios sea poca o nula. De ahí, la necesidad de comprender que no todos los estudiantes

comparten las mismas características, interés y necesidades educativas; comprensión que, permitirá implementar procesos de inclusión donde todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizajes, en especial aquellas poblaciones de estudiantes que llevan en su naturaleza el legado de la exclusión y la discriminación social, por su raza, etnia, estrato socioeconómico, religión o simplemente por la ubicación del territorio donde viven, como sucede con los estudiantes de las escuelas rurales en Colombia.

Todo lo anterior, según Castro y otros (2019) se hace imprescindible para que los sistemas educativos logren desarrollar un modelo teórico inclusivo que permita que todos los estudiantes (urbanos y rurales) puedan construir sus propios aprendizajes desde la interacción social en donde se respetan sus estilos de aprendizaje, condición económica o formación cultural entre otros aspectos. En efecto, a esta población de estudiantes solo se le ha garantizado su acceso a la educación, no obstante, no están recibiendo una educación de calidad debido a la falta de docentes capacitados en el manejo de estas necesidades educativas, además la falta de infraestructura de las escuelas, las condiciones complejas y propias de los contextos rurales y la falta de recursos didácticos para diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, Colombia no es ajeno a esta situación, ya que no cuenta con las condiciones que dinamizan el desarrollo de los procesos educativos, en materia de diversidad e inclusión; según “el Censo de establecimientos educativos de educación formal (C600) para el periodo 2020 el 16,7% de los estudiantes colombianos con discapacidad asisten a las escuelas rurales” (Fundación Saldarriaga Concha Colombia, 2020. p.16), lo que significa que este porcentaje de estudiantes requieren de una intervención y abordaje diferencial, pues las dinámicas escolares deben ser pensadas bajo este contexto, sin dejar por fuera las distintas orientaciones generales que promueve el Ministerio de Educación Nacional.

Partiendo de lo expuesto, Arias (2017) propone que “educación rural debe revisar otros elementos que den cuenta del tipo y condición del contexto de la escuela” (p.58), en donde educar desde la inclusión adquiera otro significado que se fundamenta en las complejas realidades que viven los principales actores en el proceso educativo en las zonas rurales, ella se evidencia como utópica, porque no se cuenta con los

recursos humanos y de infraestructura que la fomenten, lo cual pone en evidencia la situación de desigualdad que se han mantenido durante largos años entre lo rural y lo urbano.

En la actualidad, “la política educativa diseñada por el Estado no es pertinente para el sector rural y no está acorde con la realidad de las comunidades” (Herrera y Rivera, 2020, p. 88), ellas, no dejan que las escuelas rurales colombiana tengan una sustentabilidad de las acciones educativas que permitan el desarrollo de una cultura inclusiva, dado que no realizan una articulación significativa entre las realidades que viven los estudiantes en las escuelas rurales y los lineamientos que fundamentan el proceso educativo desde lo normativo, en consecuencia se agudizan las problemáticas sociales en la región, de ahí la necesidad de transformar la realidad educativa para una educación inclusiva de calidad, esto, desde la formación de los maestros quienes deberían poseer los conocimientos y las competencias para el trabajo con estudiantes con NEE.

Corpus pedagógico inclusivo de calidad para educación rural inclusiva desde la aplicación de los modelos educativos contextualizados.

Los corpus pedagógicos son un conjunto organizado de saberes, conocimientos, teorías, experiencias, práctica, principios y reflexiones que fundamentan la acción educativa y los procesos de enseñanza y aprendizajes, ellos fundamentan los modelos educativos que promueven la educación como derecho constitucional pensado desde la inclusión y la calidad.

Este corpus proporciona los fundamentos epistemológicos, axiológicos y metodológicos que permiten diseñar e implementar propuestas educativas capaces de responder a la diversidad de los estudiantes, reconociendo sus características, contextos y necesidades particulares. En el ámbito de la educación rural, dichos referentes adquieren especial relevancia al orientar prácticas pedagógicas que favorecen la equidad, la participación y el desarrollo integral de todos los actores de la comunidad educativa.

En este sentido, se entiende que el modelo teórico curricular de calidad para la educación rural inclusiva es un enfoque que promueve la educación para todas y todos los estudiantes, según Lorenzo (2023) ellos pretenden garantizarles la existencia de

espacios de participación y construcción de los aprendizajes que den cuenta de una verdadera educación de calidad que responda a sus necesidades individuales, independientemente de sus características, necesidades educativas especiales o circunstancias que los acompañen, este enfoque supera cualquier acción de integración de estudiantes con discapacidades en las escuelas regulares, ya que también aborda la diversidad cultural, lingüística, socioeconómica y de género.

Los modelos educativos curriculares según Ortiz (2023) trascienden el concepto de modelos pedagógicos, para este autor un modelo teórico es “un todo conceptual estructurado, creado socialmente para visualizar, representar, comprender y hacer seguimiento de las variables que intervienen en los procesos educativos.” (p.9), su calidad dependerá de la funcionalidad y constancia que los miembros de la comunidad escolar le den, ellos deben ser sustentado mediante corpus pedagógicos que los orienten desde lo teórico y metodológico.

Desde la perspectiva del ministerio de educación nacional (MEN, 2010) plantea que un modelo educativo debe contemplar el diseño articulado de una propuesta pedagógicas, metodológica y didáctica que permitan el desarrollo de una educación integral, todas estas propuestas deben estar articuladas entre sí y ser coherente con los objetivos que se plantean. Por lo tanto, partiendo de la propuesta pedagógica vista desde el enfoque inclusivo para la educación rural, se hace necesario, ahondar en las características que deben tener los docentes, directivos docentes, la familia y los estudiantes.

En consecuencia, la construcción de un corpus pedagógico para la educación inclusiva rural implica definir los fundamentos que orientan a cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

Directivo docente inclusivo. Es un profesional capacitado para gerenciar una institución educativa bajo las normativas del ministerio de educación nacional (Sánchez, 2024), él debe estar formado en educación inclusiva rural para gestionar programas, proyectos e iniciativas educativas que permitan fomentar la inclusión en la escuela. El diseña junto con los docentes y la comunidad educativa en general la propuesta pedagógica, metodológica y didáctica que promueve la escuela en aras de ser inclusiva.

El Docente inclusivo. Se comprende como un profesional que conoce ampliamente el contexto educativo rural y los desafíos que emergen en él. Su formación debe ser amplia en cuanto a temas relacionados con la educación inclusiva, barreras educativas y estrategias pedagógicas y didácticas. El apoya el proceso de formación de los estudiantes mediante la orientación e implementación de las propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas flexibles que promueve la escuela, mantenido una actitud activa y constructivistas frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes según lo plantea Sánchez (2024).

Estudiante inclusivo. Es un niño, niña o joven que asiste a la escuela y participa de la construcción de sus aprendizajes respetando las diferencias de todos sus compañeros según lo contemplado en las propuestas metodologías y didácticas que promueve el modelo teórico institucional, según Sánchez (2024) este sujeto se comprende como un ente activo en el proceso de aprendizaje abandonando el rol tradicionalista que lo convertía en un receptor de información, para converger en sus propias construcciones o aprendizajes.

Familias inclusivas. Es el grupo de personas que acompaña de forma activa a los estudiantes en su desarrollo y formación educativa mostrándose como el corazón de la educación inclusiva según (Rueda y Fernández, 2019). Generalmente, son personas colaboradoras y diligentes ante el desarrollo de actividades planeadas por el docente. Las familias inclusivas para Reyes y otros (2020) guardan una estrecha relación con los docentes y demás actores educativos en aras de tener recibir un mejor servicio educativo para sus acudidos. Apoya de forma asertiva las propuestas didácticas que diseñan los docentes para trabajar con los estudiantes, haciéndose partícipe de sus metodologías y formas de enseñar.

Contextualizaciones de la educación inclusiva en la escuela rural

La educación inclusiva en el contexto rural debe estar mediada por el uso de diversos instrumentos de formación educativa denominados Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y Plan Individual de Ajustes razonables (PIAR) propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional (2017) regulado desde el decreto 1421 del (2017). En este sentido, las instituciones educativas oficiales de Colombia deben regirse por esta norma y articular a sus currículos y Planes Educativos Institucionales (PEI) procesos de

formación para todos los estudiantes, garantizando de esta manera el derecho a la educación desde el diseño de políticas educativas inclusivas.

La institución educativa Nueva Vista Hermosa, en su PEI (2026) promueve la formación educativa inclusiva mediante sus horizontes institucionales, quedando expuesta en su filosofía de la siguiente manera

> Formaremos personas que se quieran a sí mismas, que se respeten y valoren pero que también lo hagan con sus congéneres y fijándonos como metas caracterizadas por su pertinencia e inclusión; así como por el manejo adecuado de conflictos, la educación por competencias y la formación de estudiantes líderes, con calidad humana, solidario y respetuoso de las diferencias. El fortalecimiento del saber científico, técnico, artístico y así formar una persona responsable, ambientalista y forjadora del cambio social. (p.77).

Acorde a lo anterior, se establecen institucionales que permitan atender a la población con algún tipo de discapacidad, auditiva, visual, cognitiva o física, la cuales se diseñan e implementan como acciones pedagógicas aterrizadas en los DUA o en los PIAR, comprendiendo que el DUA según Alba (2014) es un enfoque didáctico que busca aplicar tenido en cuenta tres principios del diseño universal al currículo en todos los niveles educativos, para eliminar las barreras que complejizan el aprendizaje en los estudiantes.

En consecuencia, los principios del DUA son; Proporcionar múltiples formas de implicación o motivación, múltiples medios de representación del contenido y múltiples formas de acción y expresión con los que se pueden evaluar a los estudian, desde el primero se desarrollan estrategias de exploración y motivación en los estudiantes, para luego, mediante diversas representaciones de los contenidos de aprendizajes hacer la trasposición didáctica de los saberes, los cuales finalmente se evalúan mediante diversas formas de expresión que los estudiantes hacen acorde a sus subjetividades.

La implementación de estas estrategias inclusivas de formación suele enfrentarse a desafíos tanto tecnológicos como didácticos que dificultan su aplicación efectiva. Estas limitaciones agudizan el contexto rural según Vera (2025) donde la escasez de recursos tecnológicos y pedagógicos impiden su adecuada ejecución, afectando de manera directa el entorno social educativo y político en que se desarrollan los estudiantes.

Prácticas pedagógicas inclusivas

En las escuelas rurales las prácticas pedagógicas inclusivas se comprenden como espacios de interacción entre los estudiantes y los saberes mediados por la

acción pedagógica del docente, ellas deben responder a las propuestas educativas ministeriales e institucionales, que garanticen el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, según Espinosa (2023) las prácticas pedagógicas inclusivas son aquellas estrategias didácticas, metodológicas y curriculares que son usadas por los docentes para orientar su trabajo pedagógico y promover el aprendizaje en los estudiantes teniendo en cuenta las características y necesidades de ellos.

Ante esto, se hace necesario diseñar e implementar currículos adaptables y flexibles los cuales según Rendón y Bastidas (2025) permiten el abordaje de los aprendizajes de manera diversa y asertiva de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Es una estrategia que trasciende el enfoque tradicional de la educación tras buscar que el estudiante aprenda teniendo en cuenta sus ritmos y estilos de aprendizajes, respetando de esta manera su diversidad.

Los currículos educativos adaptados y flexibles se articulan con facilidad a los lineamientos ministeriales y políticas educativas que promueven el diseño e implementación de los DUA y los PIAR. De hecho, las prácticas pedagógicas inclusivas deben estar fundamentadas en ellas, para generar espacios de construcción de aprendizajes significativos para todos los estudiantes. En consecuencia, se deben diseñar e implementar estrategias inclusivas que respondan a todos los procesos de formación teniendo en cuenta los principios que fundamentan el DUA y los PIAR, según Alba (2024).

Estrategias inclusivas para el principio I, de representación. Se enfoca en el desarrollo de estrategias que permitan presentar la información o contenidos de aprendizajes de diversas formas, entendiendo que los estudiantes perciben de formas diversas la información, aquí se hace relevante el uso de las tecnológicas como un recurso importante para el desarrollo de las actividades planteadas en este principio.

Estrategias inclusivas para el principio II, de expresión. Comprende el diseño e implementación de estrategias que generen espacios diversos donde los estudiantes puedan expresar lo aprendido desde sus propias subjetividades, teniendo en cuenta que cada sujeto se expresa de forma diferente y es responsabilidad del docente crear escenarios para fomentar los estilos de aprendizajes.

Estrategias inclusivas para el principio de implicación. Ellas deben estar enfocadas al desarrollo de la atención de los estudiantes, generalmente se implementan al final de la práctica pedagógica y buscan motivar a los estudiantes desde a mantenerse activo durante todo el proceso de formación, respetando la forma en la que ellos pueden comprender los contenidos que se pretenden enseñar.

Es así como, estos tres principios son claves en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas rurales, no obstante, el docente debe ser cuidadoso y creativo en el desarrollo de ellas, dado que su aplicación se facilita mediante el uso tecnológico de dispositivos que puedan proporcionar audio y videos para abarcar escenarios pedagógicos para estudiantes que requieren de un aprendizaje visual o auditivo.

En este escenario se hace relevante comprender las prácticas pedagógicas como un escenario donde los sujetos dialogan con sus diferencias desde diversos enfoques, como lo étnico, lingüístico, cultural, de género y socioeconómico.

Étnico. se puede decir que en las escuelas rurales confluyen una gran diversidad de estudiantes que comparten algunas características que los identifica como *rurales*, pero también algunos aspectos que hacen alusión a sus diferencias más notables, este aspecto, comprende las características relacionadas a la etnia a la que pertenecen la cual representa en su máximo esplendor, su lugar de origen, algunos de ellos, son locales y otros, han llegado al lugar por distintas razones y deben interactuar entre ellos para lograr un desarrollo de aprendizajes. De esta manera, Granja y otros (2024) promueven acciones afirmativas que buscan el restablecimiento de los derechos e identidad de los habitantes rurales.

Lingüístico. Se comprende que la práctica pedagógica inclusiva debe ser respetuosa con la diversidad de lenguajes y dialectos con los que se comunican los estudiantes. Por lo tanto, se hace necesario el reconocimiento, valoración e integración de estrategias pedagógicas pensadas en estos dialectos o lenguas, que muchas veces son la única forma de comunicación que conocen los estudiantes como medio de expresión, en especial, en aquellos estudiantes, que tienen una deficiencia auditiva significativa. Con ellos se debe trabajar el lenguaje de señas desde su lengua materna como lo propone Rodríguez y otros (2022), dado que esta es la forma más asertiva de

establecer un proceso de comunicación con ellos y ellas.

Cultural. Las prácticas pedagógicas deben estar orientadas hacia el fortalecimiento de las creencias, valores y dinámicas de vida de los estudiantes a la vez que se construyan y fortalezcan una cultura inclusiva emulando aquellos aspectos discriminatorios y excluyentes que se evidencien entre ellos desde sus propios accionar, para superar la segregación y discriminación de las comunidades culturales minoritarias en el proceso educativo según lo plantea Valdivieso y otros (2022).

De género. las prácticas pedagógicas inclusivas se deben trabajar en la integración de todos los estudiantes sin discriminarlos por su género, por lo contrario, es posible considerar trabajar de manera conjunta acciones cooperativas donde los estudiantes se comprendan como sujetos que se pueden desarrollar acciones sin importar su género, de este modo, se fortalecerán relaciones sociales entre ellos estructurando bases sólidas para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Socioeconómico. Se evidencia como un aspecto relevante para tener prácticas pedagógicas inclusivas, donde se debe tener en cuenta las condiciones sociales y de tipo económico de los estudiantes, dado, que los estudiantes que asisten a las escuelas ubicadas en las zonas rurales generalmente son ubicados en los niveles bajo de los estratos socioeconómicos, lo cual según Mariñas y otros (2022) complejiza el proceso educativo de los estudiantes, porque no cuentan con los recursos necesarios en casa y en la escuela para fortalecer sus habilidades, en especial sus habilidades tecnológicas y de comunicación.

Barreras para el aprendizaje y la participación

En el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes emergen diversas barreras que complejizan el proceso educativo, afectando no sólo la adquisición de conocimientos, sino también la participación y el sentido de pertenencia en el entorno escolar. Desde esta perspectiva, el rol del docente resulta fundamental, ya que debe identificar de manera oportuna las necesidades educativas de los estudiantes para generar respuestas pedagógicas pertinentes que favorezcan la inclusión y la equidad.

De acuerdo con la UNESCO (2020), la educación inclusiva implica reconocer y eliminar las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los

estudiantes, especialmente de aquellas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad debido a las condiciones propias de un contexto determinado, como lo es el rural, convirtiéndose en barreras contextuales.

En este sentido, las barreras contextuales están estrechamente relacionada con factores sociales, económicos, culturales y geográficos. En los contextos rurales, por ejemplo, la falta de infraestructura, recursos tecnológicos y apoyo institucional constituye un obstáculo significativo para el desarrollo integral del estudiante (Vera, 2025), lo que puede ser identificado como barreras contextuales rurales.

En este sentido, Ainscow (2005) señala que las barreras al aprendizaje y la participación no residen únicamente en el estudiante, sino en las dinámicas del sistema educativo, las prácticas pedagógicas y las condiciones del contexto. Esto implica un cambio de enfoque: pasar de una visión centrada en las dificultades individuales hacia una comprensión más amplia que considere las condiciones estructurales que generan exclusión y que son identificadas como barreras educativas.

Ante esto, Pizarro (2029) considera que las barreras educativas son consideradas condiciones que dificultan el acceso a la formación educativa, ellas surgen de la interacción entre las personas y los entes que ellos representan como organizaciones, se refuerzan desde diferentes posturas políticas, sociales, económicas y educativas que en su accionar complejizan las dinámicas de participación de los estudiantes en cuanto a la construcción de sus aprendizajes, en otras palabras, todo aquello que represente un obstáculo en el proceso de formación de un niño, niña o joven puede considerarse una barrera educativa. En las escuelas rurales colombianas las barreras más frecuentes son las siguientes:

Barrera 1. Física o de infraestructura, están asociadas con la accesibilidad que tienen los estudiantes para ingresar a la escuela y tener una participación en sus procesos de aprendizajes, lo que se traduce en la cercanía a sus casas, infraestructura y servicios públicos básicos en la escuela, y recursos didácticos especializados que son importantes para la generación de escenarios pedagógicos acorde a las necesidades de cada estudiante.

Barrera 2*.* puede ser considerada como la formación el docente inclusivo, para Castillo y otros (2022) este problema radica en la falta de preparación académica que

deberían recibir los docentes en su proceso de formación de educación superior, lo cual puede con llevarlos a tener poca confianza en sí mismo frente al desarrollo de los procesos educativos inclusivos que se arriesguen a planear e implementar en el aula de clase.

Barrera 3. Está enmarcada en la dimensión cultural del sujeto, de acuerdo a Ayala y otros (2023), los docentes manifiestan que los aspectos culturales juegan un rol relevante en la formación educativa inclusiva de los estudiantes, dado que existen unos saberes construido en el seno de la familia y de la comunidad que los rodea y fundamentan prejuicios e ideas discriminatoria en materia de derecho educativa en contra de todos y todas las niñas, niños y jóvenes que presenten alguna condición o necesidad educativa.

Barrera 4. Es importante reconocer *lo* actitudinal en el desarrollo de los procesos de formación inclusiva de calidad en los estudiantes, lo que implica que las personas remuevan prejuicios, imaginarios y creencias que puedan tener en cuanto a la diversidad que caracteriza cada estudiante y que en muchos casos se puede convertir en una barrera según Gutiérrez y Torres (2020). En consecuencia, se empieza a reconocer que todos los niños, niñas y jóvenes pueden ser educados en un mismo escenario educativo que contenga diversos elementos que permitan el desarrollo de diferentes estrategias pedagógicas y didácticas.

Barrera 5. La educación emocional puede convertirse en una barrera cuando no se tiene o se cree que no es importante trabajar en ellas, las emociones tales como motivación de los estudiantes es un motor en el desarrollo de sus procesos de aprendizajes, para Yunta y Romero (2022) ella determina las condiciones de participación y desarrollo de los saberes y habilidades. En efecto, un estudiante motivado es un niño, niña o joven presto a aprender que supera los obstáculos que se les presentan muchas veces asociados a la frustración y a la ansiedad, para finalmente, adaptarse a nuevos contextos pedagógicos que se le presenten.

Barrera 6. La didáctica puede convertirse en una barrera cuando no se identifican los estilos de aprendizajes de los estudiantes y se flexibiliza el currículo para el logro de sus procesos de formación, mediante la participación constante en la construcción de sus propios saberes y generación de habilidades (Espinoza, 2023).

Esta flexibilización debe llegar al aula de clase, lo que implica que tanto, los directivos docentes, como docentes, acudientes y estudiantes deben ser participantes activos en los cambios y modificaciones que se han realizado al currículo educativo en aras de proporcionar escenarios educativos inclusivos donde los estudiantes se sientan motivados a aprender.

Por otra parte, las necesidades educativas especiales (NEE) representan un conjunto de requerimientos específicos que algunos estudiantes presentan debido a condiciones de discapacidad, dificultades de aprendizajes o situaciones particulares que inciden en sus procesos formativos. Según Alba (2014), atender estas necesidades exige la implementación de estrategias diferenciadas, el uso de recursos didácticos adaptados y la flexibilización curricular mediante diversos principios de representación, expresión e implicación, con el fin de garantizar una educación de calidad para todos.

En consecuencia, el docente debe asumir un rol reflexivo y transformador, capaz de reconocer la diversidad en el aula y de diseñar prácticas pedagógicas inclusivo que respondan a las características y contexto de sus estudiantes. Esto implica no sólo identificar las barreras contextuales y las necesidades educativas especiales, sino también generar ambientes de aprendizaje accesibles, participativos y equitativos, en coherencia con los principios de justicia social y derecho a la educación.

Bases Conceptuales

Educación rural

La educación rural en Colombia es la formación educativa que se ofrece en las distintas escuelas ubicadas en el sector rural, y que en la actualidad según Vera (2025) enfrenta diversos desafíos relacionados con la infraestructura, la tecnológica, acceso educativo que abren brechas significativas entre la zona urbana y la rural. En este sentido, se comprende que la escuela rural es el eje articulador entre los estudiantes y la sociedad, ellas atienden las necesidades de las comunidades ubicadas en áreas rurales.

Escuela rural

En la actualidad las escuelas rurales enfrentan diversos desafíos para promover la educación inclusiva y de calidad, como un derecho, se caracterizan por ser pequeñas y estar ubicadas en áreas remotas o alejadas de los centros urbanos generalmente sus

estudiantes son miembros de una cultura minoritaria en Colombia, según Olivares y otros (2021) se establecen unos vínculos estrechos con la comunidad y la naturaleza En este sentido, la escuela rural se comprende como un escenario de transformación social que prepara a los miembros de una comunidad para enfrentar los desafíos de la vida en sociedad.

Educación inclusiva

Es un enfoque educativo que de manera holística busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características y circunstancias, tengan acceso a una educación de calidad, en donde se respete y valore la diversidad, al mismo tiempo que promueva la sostenibilidad ambiental, social y económica, a través de ella, se fomenta la educación como un derecho a todos los niños, niñas y jóvenes (González y otros, 2022), mediante las prácticas docentes inclusivas donde degeneran espacios pedagógicos para que todos los estudiantes participen de forma activa en la construcción de sus aprendizajes de forma constante, y de esta manera dicha práctica se convierte en un legado que fomenta la cultura inclusiva en una comunidad.

Cultura institucional inclusiva

La consolidación de una educación verdaderamente inclusiva trasciende la incorporación de estrategia pedagógica configurando una cultura institucional que articule de manera coherente a principios, prácticas y estructuras organizativas. En ese marco, la cultura institucional e inclusiva se erige como un eje fundamental para la transformación de las dinámicas escolares, en tanto promueven valores como la equidad, el reconocimiento de la diversidad y la participación de todos los actores educativos. Según Ainscow (2005) la construcción de escuelas inclusivas implica un proceso continuo de revisión y reestructuración de las culturas, políticas y prácticas, orientado a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la capacitación docente adquiere un carácter estratégico, al constituir el medio a través del cual se desarrollan competencias profesionales para atender la diversidad en el aula. La formación permanente no sólo debe centrarse en el dominio de metodologías inclusivas, sino también el fortalecimiento de una postura crítica frente a las desigualdades estructurales que

atraviesan los contextos educativos. En consonancia con Vera (2025) plantea que la calidad de la educación inclusiva depende en gran medida de la preparación del profesorado, para implementar ajustes razonables, diversificar la enseñanza y promover entornos de aprendizaje accesibles para todos.

A su vez, el liderazgo institucional según González (2016) se configura como un factor determinante en la promoción de procesos inclusivos y sostenibles. En consecuencia, un liderazgo comprometido con la inclusión no se limita a la gestión administrativa, sino que impulsa una visión compartida, moviliza recursos y genera condiciones para la innovación pedagógica. En este sentido este autor destaca que el liderazgo educativo efectivo se caracteriza por su capacidad de generar cambios culturales profundos favoreciendo a la población estudiantil y comunidad educativa en general.

Finalmente, la autogestión institucional emerge como una dimensión clave para garantizar la sostenibilidad de las prácticas inclusivas. Esta, según Lobrot, (2022) implica la capacidad de la institución para reflexionar sobre sus propias dinámicas, identificar necesidades, gestionar recursos y diseñar estrategias contextualizadas que respondan a las particularidades de su comunidad educativa. Desde esta lógica, la inclusión no se concibe como un modelo impuesto, sino como un proceso construido desde la autonomía institucional, el diálogo con las políticas educativas y las demandas del entorno.

Objetivos de Desarrollo Sostenible cuarto (ODS 4)

El Objetivo de Desarrollo Sostenible Cuatro ODS 4, forma parte de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, promovida por la Organización de las Naciones Unidas ONU en el año 2015, y constituye uno de los principales compromisos internacionales orientados a transformar los sistemas educativos a escala global. Estos objetivos plantean la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que pueda promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, reconociendo la inclusión como un derecho fundamental y como un eje estratégico para el desarrollo social, económico y cultural de las naciones.

El ODS 4 supera las concepciones tradicionales centradas únicamente en el acceso a la educación incorporando dimensiones relacionadas con la permanencia, la

participación, la igualdad de oportunidades y la calidad de los aprendizajes. En este sentido, la educación se percibe como un proceso integral orientado al desarrollo humano, la construcción de ciudadanía, la inclusión social y la disminución de las desigualdades estructurales que afectan a las poblaciones históricamente vulnerables. Desde un enfoque inclusivo implica reconocer la diversidad como una característica inherente a los contextos educativos y sociales.

La UNESCO (2016), como organismo responsable del seguimiento internacional del ODS 4, señala que una educación de calidad debe fundamentarse en principios de inclusión, equidad, pertinencia y aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, la educación inclusiva se convierte en uno de los pilares esenciales de los objetivos de desarrollo sostenible al promover un sistema educativo capaz de reconocer y valorar la diversidad humana como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, la educación inclusiva no se limita a la atención de estudiantes con discapacidades, sino que comprende e incluye todos aquellos grupos históricamente vulnerados o excluidos por razones de género, condición socioeconómica, ubicación geográfica, pertenecientes a etnias o situación de vulnerabilidad.

El ODS 4 Se encuentra estructurado 7 metas principales y 3 medios de implementación. En ellas adquiere especial relevancia la meta 4.5, la cual propone eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza para las personas vulnerables, incluyendo aquellas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad. Esta meta resulta particularmente significativa debido a que orienta la reflexión sobre la equidad educativa en contextos rurales, donde persisten importantes brechas de acceso, permanencia y calidad educativa.

Así mismo, el ODS 4 plantea una visión transformadora de la educación, entendiéndose como un mecanismo para fortalecer la cohesión social, la convivencia pacífica, el respeto por los derechos humanos y la construcción de sociedades sostenibles. En este sentido, la educación inclusiva no sólo busca garantizar el acceso a la escuela, sino también promover experiencias formativas que favorezcan el

desarrollo de competencias cognitivas, sociales, emocionales y ciudadanas que permitan a los estudiantes participar activamente en la transformación de sus comunidades promoviendo la inclusión educativa que se orienta desde diversos principios.

Principios que orientan la inclusión

La inclusión educativa constituye un paradigma que promueve el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana como un elemento inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva trasciende la atención a grupos específicos y se configura como un enfoque orientado a garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes, sin distinción de sus características personales, sociales, culturales, económicas o funcionales. En este sentido, diversos principios orientan la construcción teórica y práctica de la inclusión, convirtiéndose en fundamentos esenciales para el desarrollo de la investigación educativa.

Reconocimiento de la dignidad humana. se puede comprender como el valor intrínseco que posee toda persona por el simple hecho de ser humana. Este principio establece que todos los estudiantes tienen derecho a ser respetados, valorados y tratados con equidad dentro de los contextos educativos. Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación inclusiva se fundamenta en la eliminación de cualquier forma de discriminación o exclusión que limite las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de las personas (UNESCO, 2020).

Equidad educativa. Este principio ofrece a cada estudiante los apoyos y recursos necesarios para garantizar su aprendizaje y participación efectiva. A diferencia de la igualdad, que supone brindar las mismas oportunidades para todos, la equidad reconoce que los estudiantes presentan necesidades, capacidades y contextos diversos, por lo que requieren respuestas diferenciadas para alcanzar resultados educativos justos. Este principio se encuentra estrechamente vinculado con el Objetivo De Desarrollo Sostenible 4, especialmente con la meta 4., orientada a eliminar las disparidades educativas y garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos.

Valoración de la diversidad. Constituye uno de los pilares de la inclusión.

Desde esta perspectiva, las diferencias individuales no son consideradas limitaciones, sino oportunidades para enriquecer los procesos educativos. La diversidad cultural, lingüística, social, étnica, de género y de capacidades aporta múltiples formas de comprender el mundo y favorecer la construcción de comunidades educativas más democráticas y participativas. En este sentido, autores como Booth y Ainscow (2015) sostienen que las escuelas inclusivas deben promover culturas que reconozcan la diversidad como fortaleza y no como un problema que deba ser corregido.

Participación activa. Representa un principio fundamental en los procesos educativos inclusivos que trasciende la acción de acceder de manera física a las instituciones educativas. Por lo tanto, se hace necesario garantizar que todos los estudiantes participen activamente en las experiencias de aprendizajes, en la toma de decisiones y en la vida escolar. La participación activa implica sentirse aceptado, escuchado y reconocido como miembro valioso de la comunidad.

Justicia social. Este principio orienta las acciones inclusivas hacia la transformación de las condiciones estructurales que generan desigualdad y exclusión. La educación inclusiva no se limita a intervenir sobre las necesidades individuales de los estudiantes, sino que cuestiona las prácticas, políticas y culturales institucionales que reproducen inequidades.

Accesibilidad universal. Propone la eliminación de barreras físicas, comunicativas, curriculares, tecnológicas y actitudinales que dificultan la participación de los estudiantes. Este principio se encuentra sustentado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual promueve la planificación de entornos educativos flexibles que respondan a las diversas formas de aprender presentes en el aula, el cual debe promoverse desde la planeación de entornos educativos flexibles que respondan a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Convivencia inclusiva. Constituye un principio fundamental, especialmente en los contextos de educación inicial y básica. Este principio promueve relaciones basadas en el respeto, la empatía, la cooperación y el reconocimiento de las diferencias, favoreciendo el desarrollo de competencias socioemocionales que contribuyen a la construcción de ambientes escolares seguros y libre de discriminación, donde cada estudiante pueda desarrollar plenamente su potencial.

Corresponsabilidad. Reconoce que la inclusión es una tarea compartida entre la escuela, la familia, la comunidad y las entidades gubernamentales. La construcción de una educación inclusiva requiere de la articulación de esfuerzos que permitan generar políticas, prácticas y culturas orientadas al bienestar y aprendizaje de los estudiantes. Desde este principio la inclusión deja de ser una responsabilidad de los docentes para convertirse en un compromiso colectivo.

Bases Legales

A nivel internacional, el derecho a la educación ha sido ampliamente reconocido desde la Declaración De Los Derechos Humanos (1948) y reforzado por múltiples convenios que promueven la igualdad, la no discriminación y la inclusión de poblaciones históricamente excluida como: el pacto internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Este marco normativo ha impulsado la formulación de políticas públicas orientadas a garantizar el acceso y la actividad educativa. Sin embargo, pese a su solidez discursiva, persisten tensiones entre estos principios y su materialización efectiva, especialmente en contexto donde las condiciones sociales, económicas y culturales limitan su cumplimiento.

En el caso colombiano, existen diversas normativas que respaldan la educación para todos los niños, niñas y jóvenes, como La Constitución Política de Colombia la establece, que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, Art. 67) y la Ley General de Educación de 1994 en su Artículo 1, indica que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. No obstante, este desarrollo normativo no siempre se traduce en prácticas educativas efectivas, evidenciándose una brecha entre la legislación y la realidad institucional.

En el marco del sistema educativo colombiano, si bien normativas como el

Decreto 2247 de 1997, reconocen la necesidad de desarrollar procesos curriculares integrales contextualizado y sensible a la diversidad incluyendo ritmos de aprendizajes, necesidades educativas especiales y características socioculturales, en la práctica estas disposiciones suelen quedarse en el plano declarativo. La apuesta por proyectos lúdicos y pedagógicos encaminados a la búsqueda del desarrollo humano no siempre se traduce en estrategias efectivas dentro de las Instituciones, especialmente en contextos rurales donde persisten limitaciones estructurales y pedagógicas.

Por su parte, el Decreto 1075 de 2015 establece lineamientos para la organización del servicio de apoyo pedagógico dirigido a estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales; no obstante, simplemente acción evidencia tensión entre la normativa y la realidad institucional, dado que muchas entidades territoriales carecen de los recursos, la formación docente y las condiciones necesarias para garantizar dichos apoyos de manera efectiva.

En esta misma línea, el decreto 1421 del 2017 representa un avance al estructurar la atención educativa desde los procesos de acceso, permanencia y calidad. Sin embargo, estos principios enfrentan importantes desafíos en su materialización, ya que asegurar el acceso no implica necesariamente garantizar la permanencia ni mucho menos una educación de calidad. En consecuencia, se evidencia una brecha entre el discurso normativo e inclusivo y las prácticas educativas reales, lo que pone en cuestión la efectividad de estas políticas en consolidación de una nueva educación verdaderamente inclusiva.

MOMENTO III

Marco Metodológico

Se hace una descripción de la metodología utilizada en la investigación para el logro del propósito general que consiste en generar constructos teóricos sobre la educación inclusiva de calidad para las escuelas rurales, por lo tanto, se expone, la fundamentación paradigmática, resaltando el diseño y fases de la investigación, enfoque y tipo de la misma, además se describe, el escenario e informantes claves que intervienen en ella; finalmente se dan a conocer las técnicas e instrumentos para la recolección, procesamiento y análisis de la información.

Paradigma

La presente investigación tiene su fundamentación en el paradigma interpretativo, el cual es una perspectiva o modo de concebir la realidad en la que se construye una relación dialéctica entre el investigador y el hecho que se estudia. Desde esta lógica Pérez (1994) establece algunas características de este paradigma: primero; esta teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado, segundo; hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones, por lo que, intenta comprender la realidad, considerando que el conocimiento no es neutral.

Tercero, es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. En este sentido, tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y afrontar mejor el presente. Y, por último, describe el hecho en el que se desarrolla el

acontecimiento, en él que el uso de la metodología cualitativa permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo.

Este paradigma apuesta por la pluralidad de métodos y la utilización de estrategias de investigación específicas y propias de la condición humana. El carácter cualitativo que caracteriza al paradigma interpretativo busca profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización, ellos, se trabajan desde diversas técnicas de recogida de información, entre las cuales se pueden mencionar, la observación participativa, historias de vida, entrevistas, los diarios, cuadernos de campo, los perfiles, el estudio de caso, entre otros.

Por otra parte, para Dávila (2022) el paradigma interpretativo permite que el sujeto investigador pueda comprender la conducta humana desde sus propias subjetividades, las cuales develan los significados que tienen para ellos determinadas acciones que determinan o estructuran una realidad, de este modo el investigador puede a través de diversas técnicas de recolección de información, como la entrevista y la observación, hacer la recolección de datos partiendo desde lo particular para obtener una visión general del fenómeno en estudio.

Finalmente, se puede mencionar que la investigación interpretativa, permite la comprensión y descripción de las opiniones y reflexiones de los informantes claves, de las cuales se obtienen datos que sirven de base para la comprendió del fenómeno en estudio desde las distintas miradas o caras que puede tener frente al sujeto.

Enfoque

Esta investigación está orientada desde el enfoque cualitativo, el cual desde la perspectiva de Hernández y Collazo (2018) se comprende como una ruta investigativa que permite comprender los fenómenos explotandolos desde su propio contexto abordando también sus formas de relacionarse con él. En el marco de la construcción de un corpus pedagógico este enfoque se hace relevante para comprender el fenómeno educativo desde una perspectiva inclusiva en las escuelas rurales, de una manera contextual, interpretativo y humano, permitiendo develar las dinámicas, significados y

prácticas que emergen en escenarios donde convergen la desigualdad y la diversidad cultural y social de la población rural.

Ante esto Cifuentes (2011) señala que la investigación cualitativa busca comprender la complejidad de los fenómenos humanos mediante un acercamiento directo a los actores sociales, reconociendo que la realidad es construida intersubjetivamente y que el conocimiento surge de la interacción entre el investigador y los informantes. Desde esta perspectiva, el investigador no se limita a describir hechos, sino que interpreta significados prácticas y experiencias que permiten comprender la esencia de un fenómeno estudiado.

Este mismo autor destaca que la realidad social se comprende como una construcción histórica, cultural y contextual, lo cual implica reconocer que los fenómenos educativos no pueden analizarse de manera aislada, sino considerando las relaciones, experiencias y condiciones que le dan sentido.

Por otra parte, desde la perspectiva de Denzin y Licoln (1994), la investigación cualitativa se entiende como un conjunto de prácticas interpretativas que visibilizan el fenómeno, transformándolo en representaciones a partir de las entrevistas, conversaciones, notas de campo, o cualquier otro registro narrativo de la información. En consecuencia, este enfoque no se limita a describir el fenómeno sino a interpretarlo de forma profunda teniendo en cuenta las experiencias y narrativas de los sujetos inmersos en él.

Para los autores, Schenkel y Pérez (2018) el enfoque cualitativo se caracteriza por su flexibilidad y rigurosidad para abordar el fenómeno en estudio. La flexibilidad implica la posibilidad de realizar ajustes durante el desarrollo de la investigación con el fin de profundizar y comprender de manera más precisa la realidad analizada. No obstante, dichos ajustes no responden a intereses subjetivos del investigador, sino que se sustentan en criterios metodológicos y científicos, garantizando la coherencia, validez y solidez del proceso investigativo.

Todo lo anterior resulta pertinente en los contextos rurales, donde las prácticas educativas están mediadas por tradiciones, condiciones territoriales y formas particulares de relación con el conocimiento, que adquieren un significado especial al ser interpretado desde un lente investigativo de enfoque cualitativo. Ante esto, Creswell (2014) plantea

que es de gran interés para el enfoque cualitativo, explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social.

En el caso de la educación inclusiva rural, este enfoque permite reconocer las voces de los docentes, estudiantes y familias, visibilizando barreras y facilitando el aprendizaje, lo cual se convierte en un insumo importante para el diseño de un modelo teórico inclusivo para las escuelas rurales.

Sustento epistémico

En este apartado se presenta una reflexión sobre las formas en las que se percibe el fenómeno en estudio desde diversas realidades, fundamentadas desde un enfoque ontológico, epistemológico, teleológico, metodológico y axiológico.

Fundamento Ontológico. Este enfoque se orienta hacia la comprensión de la realidad educativa como una construcción social dinámica y contextualizada. Desde esta perspectiva, la traducción inclusiva no se concibe como una categoría estática, sino como un proceso en permanente transformación que responda a las condiciones socioculturales, económicas y territoriales del contexto colombiano. En este sentido, Berger y otros (1968) sostienen que la realidad es una construcción social producto de la interacción humana, lo cual permite entender la escuela como un espacio donde se configuran múltiples significados sobre la inclusión.

En consecuencia, que fundamentó la posibilidad de la generación de nuevo con constructos que sirvieron de base para la construcción de un modelo teórico inclusivo propio sistema educativo colombiano, sustentado en el consumo social y alineado con las metas del ODS 4. Así, la educación inclusiva se comprende como una alternativa de formación humana integral que reconoce la diversidad de los estudiantes, su ritmo de aprendizaje y las múltiples formas de ser y estar en el mundo.

Fundamento epistemológico. Desde ese enfoque el conocimiento se sustenta en cómo una concepción plural, situada es construida a partir de la experiencia de los sectores educativos. Desde esta óptica, la investigación reconoce la validez de los saberes emergentes en las prácticas docentes y en las vivencias de los estudiantes, especialmente en los contextos rurales. Desde esta lógica, Freire (1970) resalta la importancia del diálogo y la reflexión crítica como elementos relevantes en la construcción de los conocimientos.

En este sentido, el estudio presenta una gama de alternativas de saberes que son propios de las experiencias de los docentes y estudiantes que hacen parte del sistema educativo colombiano de carácter formal o público, en materia de educación de calidad y educación inclusiva, que se articulan en un mismo escenario escolar desde la pedagogía social.

Lo cual implica una profunda reflexión e interpretación de las múltiples realidades colombianas que hacen parte del contexto escolar de estudiantes que viven y se forman bajo condiciones de integración y no de inclusión en las escuelas colombianas sin dejar de lado que tan importante es la influencia del entorno social del estudiante y cuál es su impacto en su aprendizaje.

Fundamento teleológico. Desde el enfoque teleológico, esta investigación consiste en lograr unos puntos de intercepción que puedan servir en la construcción de un modelo teórico inclusivo colombianos con altos estándares de calidad, desde las metas que sustentan el Objetivo De Desarrollo Sostenible 4 (4 ODS). En consecuencia, se declara que la finalidad o el propósito que busca la investigación es generar un modelo de educación inclusiva de calidad para las escuelas colombianas sustentado en el constructivismo social, al mismo tiempo se busca lograr unos puntos de intercepción que puedan servir en la construcción de un modelo teórico inclusivo colombianos con altos estándares de calidad, desde la meta de (4 ODS).

Fundamento metodológico. Desde este fundamento la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, lo cual permite comprender en profundidad las realidades educativas desde la perspectiva de los sujetos que viven la experiencia. Siguiendo a Creswell (2014), este enfoque se caracteriza por su carácter interpretativo, inductivo y contextual, lo que lo hace pertinente para el estudio de la educación inclusiva en contextos rurales.

En consecuencia, se trabaja desde la fenomenología de Van Manen (2014) que busca la comprender el fenómeno desde la narrativa de los sujetos inmersos en él, mediante la entrevista conversacional y la reflexión profunda que emergen desde sus propios discursos tejiéndolos con los elementos propios del contexto educativo rural.

Fundamento Axiológico. Este fundamento se orienta hacia los valores que sustentan la educación inclusiva, tales como equidad, justicia social, la participación y la

democratización del conocimiento. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un derecho fundamental y un bien público que debe garantizar oportunidades de aprendizaje para todos, en el marco de una formación inclusiva en las escuelas rurales.

En este sentido, Vásquez (2022) destaca la centralidad del valor de la equidad en la orientación de acciones que promuevan la justicia social. Desde esta perspectiva, sabe propiciar escenarios de participación inclusiva para todas las personas fortaleciendo prácticas democráticas y garantizando ejercicio pleno de la libertad en los procesos de construcción de los aprendizajes.

Método

El diseño que asumirá esta investigación doctoral es un estudio de campo entendido "como el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito de describirlo, interpretarlo, entender su naturaleza factores constituyentes…" (UPEL, 2025, p. 32), en este sentido, el sujeto desde su rol como investigador debe estudiar a profundidad el fenómeno o realidad que pretende abordar, haciendo un acercamiento cada vez más amplio en el contexto, por lo que se pondrá en juego su habilidad para observar y analizar las subjetividades o particularidades del fenómeno.

De acuerdo con esta postura, la investigación cualitativa privilegia el acercamiento a la realidad subjetiva, entendida como aquella construida a partir de la acción humana y que no existe de manera independiente de esta. Por tanto, se hace necesario indagar en los significados, experiencias y procesos sociales de los sujetos, no sólo para comprenderlos, sino también para contribuir a su transformación. En consonancia con ello, esta investigación está fundamentada bajo el método fenomenológico hermenéutico de la praxis educativa de Van Manen (2003) que busca comprender el sentido de la experiencia vivida, permitiendo acceder a las estructuras esenciales del fenómeno a partir de las narrativas y reflexiones de quienes lo experimentan en su cotidianidad.

En este marco, las bases epistemológicas del enfoque metodológico seleccionado se sustentan en las perspectivas interpretativas, específicamente desde el método fenomenológico hermenéutico de la praxis educativa de Van Manen. Para De Franco y Faneite (2024), este método constituye una ruta que posibilita al investigador comprender un fenómeno, hecho o experiencia de la subjetividad de cada participante o

informante. El conduce a una reflexión profunda y sistemática acerca de los diversos impactos que un mismo fenómeno puede generar en quienes lo vivencian, permitiendo analizar los aspectos esenciales de cada experiencia y otorgarle sentido e importancia.

De igual manera, De Franco y Faneite (2024) señalan algunos elementos fundamentales que deben considerarse en el desarrollo de la investigación fenomenológica hermenéutica. Desde una perspectiva ontológica, estos autores abordan el fenómeno desde su contexto histórico, social y cultural, a partir del cual el investigador realiza procesos de descripción, reflexión e interpretación desde la mirada de quienes han vivido la experiencia. Así, desde el componente fenomenológico se destacan elementos esenciales como las experiencias vividas, la reducción fenomenológica y la identificación de temas esenciales.

Aspectos para comprensión del fenómeno

La comprensión del fenómeno es la acción propia del método fenomenológico hermenéutico, esto implica la necesidad de hacer desde sus inicios una comprensión interpretativa del fenómeno para establecer los primeros fundamentos ontológicos, epistemológico y metodológico de la realidad en estudio, desde el discurso de los informantes, ante esto el investigador que habiéndose despojado de sus prejuicios busca entender el fenómeno que se presenta ante él teniendo en cuenta la perspectiva de quienes viven y cuentan la experiencia, ante esto Veitia y otros (2024) ve “la comprensión como una experiencia de verdad que se abre al acontecer del sentido y al diálogo con el otro” (p.27), que puede y debe interpretarse no desde una visión propia sino desde lo que es para el sujeto que narra su experiencia.

Por otro lado, es importante mencionar que para Sosa y Castillo (2024) la comprensión interpretativa del fenómeno se debe hacer de manera general como lo indica Van Manen quien considera que “debería quedar claro que codificaciones, abstracciones conceptuales o generalizaciones empíricas no pueden producir una comprensión de carácter fenomenológico” (2014. P. 319), por lo que es importante siempre ver el fenómeno como un todo y no como parte de un todo.

La comprensión interpretativa del fenómeno en estudio conlleva a conocer los significados que se tejen entre los sujetos que comparten una misma experiencia, y que estructuran su propio entendimiento del fenómeno a quien describen coherentemente

como lo ven y siente, en este sentido, (Van Manen, 2003) advierte que estos significados se esconden en las categorías que emergen de los hechos que narran y que el investigador identifica, ellos pueden ser encontrarlos no como meros códigos sino como datos que se esclarecen a través de la reflexión temática, y que están inmersos en las frases que son sometidas a rigurosos análisis reflexivos.

En consecuencia, se debe tener cuidado en no cruzar la línea de los subjetivo y lo objetivo de la realidad que se investiga, si bien es importante hacer una interpretación del fenómeno que se estudia, también es relevante tener en cuenta que esta interpretación no debe estar sujeta a prejuicios del investigador, ya que se debe comprender la realidad desde el punto de vista de los sujetos que viven la experiencia, por lo que se hace relevante, que el investigador haga un proceso de despojo de sus propios prejuicios ante el fenómeno en estudio.

Fases de la investigación

El método de investigación de Max Van Manen es un enfoque fenomenológico-hermenéutico diseñado para capturar la esencia de la experiencia vivida. No es un proceso rígido y lineal, sino un ciclo dinámico de seis actividades de investigación que se entrelazan constantemente: primera etapa denominada orientación al fenómeno de interés, segunda etapa: recoger la experiencia vivida, tercera fase: reflexionar acerca de la experiencia vivida- etapa estructural, cuarta fase: escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida, quinta etapa: el arte de la escritura y reescritura fenomenológica y sexta; Equilibrio del contexto a través de la consideración de partes.

Primera fase: La orientación al fenómeno de interés. El investigador se compromete profundamente con el fenómeno que desea estudiar, buscando su esencia y significado fundamental. En este caso la autora se pregunta ¿Cómo fortalecer los procesos educativos capaces de responder de manera contextualizada a las realidades rurales, promoviendo la participación y el reconocimiento de la diversidad en el ámbito escolar?

***Segunda fase: Recoger la experiencia vivida*.** En esta fase, el investigador explora las vivencias de los informantes, pidiéndoles como actividad previa a la entrevista, la escritura de una anécdota como lo propone Van Manen (2003), que dé cuentas de su experiencia frente a los procesos de educación incluida en las escuelas

rurales, luego, lleva a cabo las entrevistas a profundidad, tipo conversacional, donde los informantes, hablaron sobre sus percepciones o concepciones de la educación inclusiva en las escuelas rurales, de la formación o capacitaciones que reciben o no, sus prácticas, del apoyo que brinda la institución y finalmente, los desafíos y necesidades que tienen en torno a ella.

***Tercera fase: Reflexionar acerca de la experiencia vivida etapa estructural*.** En esta fase el investigador tiene un acercamiento directo con el fenómeno o la experiencia tal como la ha vivido los informantes, él debe tratar de descubrir y conocer el fenómeno tal como se le presenta a ellos, lo cual le permite ir estructurando de manera organizada los hallazgos obtenidos en función de la metodología propuesta.

Cuarta fase: Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida. En esta fase, el investigador ya debe tener todas las estructuras conceptuales del fenómeno estudiado, que se presenta en la investigación como hallazgos, en consecuencia, debe hacer una interpretación o reflexión sólidas sobre ellas, integrándose entre sí.

Quinta fase: el arte de la escritura y reescritura fenomenológica.

En esta fase el investigador debe mantener una relación fuerte y orientada hacia el fenómeno, él debe describir el fenómeno de forma general y profunda integrando todos los aspectos emergentes de la investigación.

***Sexta fase*: Equilibrio del contexto a través de la consideración de partes y el todo.** Acá el investigador equilibra la investigación al considerar constantemente la relación entre el fenómeno global (el todo) y los detalles específicos (las partes). Es decir, se organiza el texto final garantizando que las anécdotas, interpretaciones y descripciones converjan en una narrativa coherente sobre la esencia de la vivencia.

Delimitación del tema fenomenológico

En este punto se hace relevante mencionar que la fenomenología hermenéutica es un estudio propio de las ciencias de la educación, por lo tanto se dedican mediante la reflexión a la recuperación de las bases pedagógicas que son propias de este proceso y que hacen parte importante del desarrollo integral del ser humano que aprende de sus experiencias, desde la perspectiva de Van Manen (2003) es pensado como un proceso en donde se comprenden las experiencias de los sujetos desde su propio discurso, emociones y sentimientos, sin dejar de lado las observaciones propias

que hace el investigador, en este sentido, el investigador hace análisis de estas experiencias agrupados en categorías, subcategorías que finalmente las llevan a plantear el tema fenomenológico , que es la esencia final de la experiencia vivida.

Los temas esenciales desde lo fenomenológico se abren paso del mismo discurso de los informantes mediante la interpretación comprensiva que se hace de los contenidos que describen la experiencia, las primeras son esferas o grados en los que se elevan las generalizaciones de las interpretaciones que se hacen de la comprensión del fenómeno, las cuales son divisibles por unidades de análisis que fundamentan los temas fenomenológicos, los cuales son entendidos por Fuster (2019) como “nudos en los entramados de nuestras experiencias y en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias vividas como un todo significativo” (p.219).

En este sentido, los temas fenomenológicos contendrán la esencia de la experiencia que pone en evidencia la comprensión del fenómeno, que desde la interpretación de los temas centrales y las unidades de análisis permiten condensar los significados contenidos en las frases que hacen parte de la narración de los informantes mediante las entrevistas en las que participan.

Desde una postura central se llega a la experiencia vivida

Llegar a la experiencia vivida, desde la perspectiva fenomenológica de Van Manen (2003) y Heidegger (2006) implica aproximarse al fenómeno tal como es experimentado por los sujetos en su cotidianidad. Este proceso se relaciona con la idea fenomenológica de “volver a la misma cosa”, propuesta inicialmente por Husserl (2006) la cual busca comprender el significado esencial de la experiencia vivida. En este sentido, la reducción fenomenológica o epojé no supone eliminar totalmente los prejuicios del investigado, si no reconocerlos y reflexionar críticamente sobre ellos para evitar que limiten la comprensión del fenómeno estudiado.

De este modo, el investigador procura interpretar los significados que subyacen en las experiencias y vivencias de los participantes, otorgando sentido a la realidad vivida por ellos, esto se materializa en la categorización de la información, las cuales no se establecen únicamente de manera apriorística, sino que emergieron del proceso interpretativo y de la reducción eidética propia del enfoque fenomenológico de Van Manen (2016).

En este caso, las unidades temáticas a priori fueron definidas a partir del problema de investigación, los propósitos, los referentes teóricos y las bases conceptuales relacionadas con la educación inclusiva en las escuelas rurales. Estas categorías orientan el proceso de recolección de información y posteriormente dialogan con las categorías emergentes derivadas de las experiencias narradas por los informantes claves, permitiendo la consolidación de los hallazgos y reflexiones finales que llevan a la construcción del modelo teórico planteado como objetivo general.

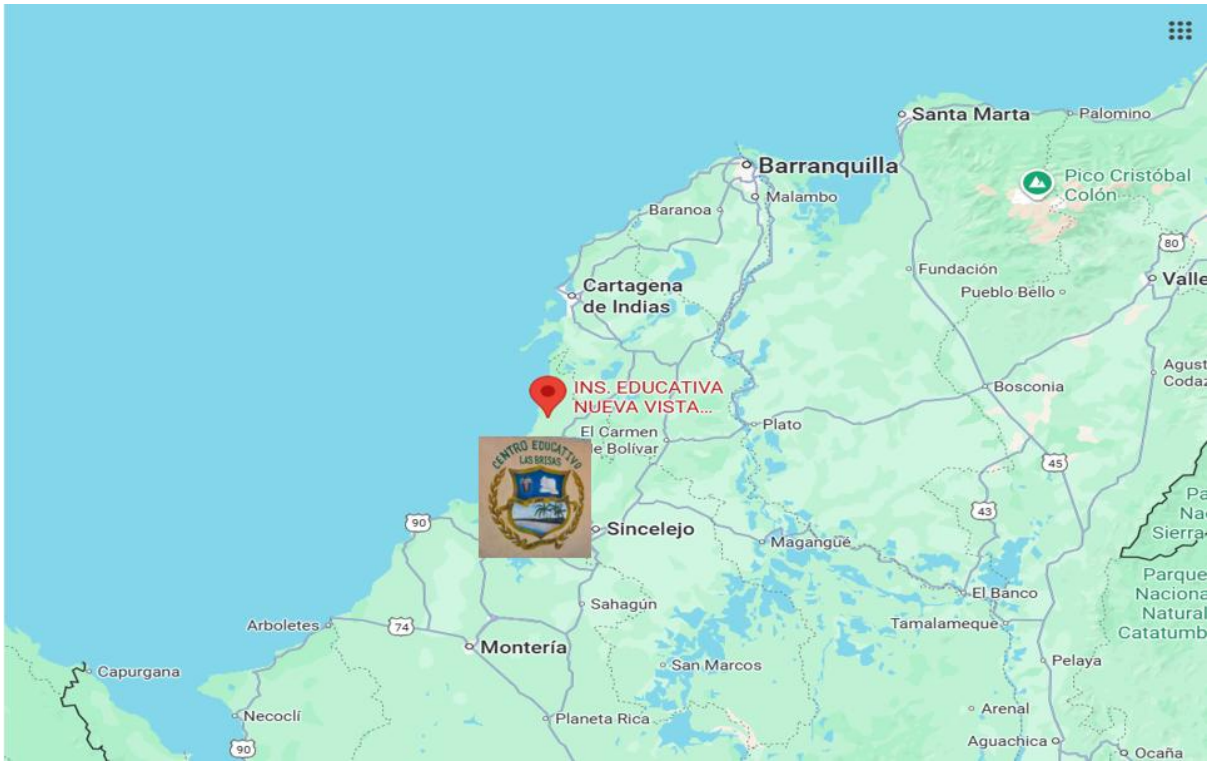
En consecuencia, las categorías a priori planteadas son: educación inclusiva, escuela rural, prácticas pedagógicas inclusivas, formación docente, barreras inclusivas y contextualización de la educación inclusiva.

Escenario

La institución nueva vista hermosa, se encuentra situada en el Municipio de San Onofre departamento de Sucre, al norte del caribe colombiano, como se muestra en la siguiente Figura. 2. Ubicación geográfica de la Institución Educativa Nueva Vista Hermosa.

Fígura 2.

Ubicación geográfica de la Institución Educativa Nueva Vista Hermosa.



Nota. Imagen tomada de Google maps (2025)

Esta escuela está ubicada en una zona rural, y caracterizada como una Institución educativa con difícil acceso según la resolución 0121 del 2023, la integran 2 sedes: la principal, que lleva el nombre de nueva vista hermosa y un centro asociado las brisas y la sede Nueva Vista Hermosa, se encuentra situada en la vereda que lleva su mismo nombre, situada a unos 20 km de San Onofre sucre con vías de difícil acceso. El centro educativo asociado las brisas se encuentra situada en la vereda que lleva su mismo nombre, a unos 19 km de San Onofre, estas dos veredas tienen aproximadamente 1.000 habitantes dedicados en su mayoría a la agricultura y a la adecuación de tierras como fuente de trabajo (jornalero), algunos de dedican a la ganadería, pesca y otros al mototaxismo.

Esta institución brinda el servicio educativo en el nivel preescolar, básica primaria y secundaria, en sus horizontes institucionales devela como objetivo principal, “formar estudiantes íntegros e investigadores para un mejor futuro profesional”, por lo que tiene una articulación con diversas entidades educativas para brindar el servicio de la media técnica, y de este modo garantizar la continuidad de los estudiantes hacia una formación técnica-superior.

Diagnóstico o Análisis Contextual

El escenario de la investigación para el presente estudio será la Institución Educativa Nueva Vista Hermosa, la cual cuenta con los niveles básicos de preescolar, educación básica primaria, básica secundaria y media, modalidad académica. Está conformada por una comunidad escolar diversa.

Los docentes y directivos docentes. Profesionales nombrados por la secretaría de educación departamental de sucre, cumplen con un perfil profesional como licenciados, especialistas y magister. Ellos orientan su proceso de aprendizajes y enseñanza mediante prácticas educativas que responden al modelo pedagógico social cognitivo promovido desde diversas teorías constructivistas fundamentadas desde los pensadores clásicos como Piaget, Ausubel y Bandura.

Las familias de los estudiantes. Son bastante numerosas y disfuncionales, donde los abuelos son los encargados de la orientación de sus nietos, ellos, según reportes de las fichas de matrícula escolar del año 2023 y 2024, un 20 % son analfabetas, nunca han asistido o asistieron a una escuela, lo cual conlleva a que se

complejice el proceso educativo en ellos, generando un bajo rendimiento en las diferentes áreas del proceso enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

La población estudiantil. Conformada aproximadamente por 320 estudiantes reportados al DANE en el 2024, de los cuales el 20 % de ellos están marcados en el sistema integral de matrículas SIMAT (2023- 2024) como estudiantes con necesidades educativas especiales, (generalmente se ubican en los estratos socioeconómicos 1 y 2). El 70% de ellos se reconoce como indígenas y un 25% como afrodescendientes y el 5% restantes son de origen venezolanos que han llegado a Colombia en calidad de desplazados del vecino país. Es importante mencionar, que hay un 5% estudiantes colombianos (indígenas o afrodescendientes) pertenecientes a la base de datos de víctimas del conflicto armado en Colombia.

Contexto pedagógico curricular

La Institución Educativa Nueva Vista Hermosa, en su Plan Educativo Institucional (2023-2026) promueve el modelo pedagógico social cognitivo que busca ofrecer escenarios pedagógicos democratizados en los que todos los estudiantes puedan participar. Si bien en el PEI (2023-2026) promueve un modelo pedagógico social cognitivo orientado a la democratización del aprendizaje, en la práctica persisten enfoques tradicionalistas centrados en la transmisión de contenidos, la homogeneización de los ritmos de aprendizaje y la escasa flexibilización curricular. Esta brecha limita la materialización de procesos inclusivos efectivos, especialmente para los estudiantes con necesidades educativas especiales de tipo cognitivo, visual auditivo o físico.

Por otra parte, la institución educativa nueva vista hermosa desarrolla planes de ajustes razonables (PIAR) a los estudiantes con necesidades educativas especiales según los alcances que tecnológicos, didácticos, materiales y humanos que disponga, respetando lo declarado en el decreto 1421 del 2024 y en coherencia con el marco normativo colombiano, como se muestra en la siguiente figura 3. Prácticas educativas inclusivas mediadas por la tecnología.

Fígura 3.

Prácticas educativas inclusivas mediadas por la tecnología.



Nota. Aula de clase de la Institución Educativa Nueva Vista Hermosa, clase de educación ambiental. Fotografía tomada a un estudiante del grado sexto. (2023)

Esta evidencia fotográfica visibiliza diversas problemáticas que afectan el desarrollo de una educación inclusiva, resaltando la brecha de implementación que existe en las escuelas rurales. En efecto, se garantiza el derecho a la educación ya que los niños son asistentes en el aula de clase, - ellos están allí- sin embargo, la calidad educativa y la inclusión de todos los estudiantes es limitada por el entorno físico. Todo esto contrasta con las políticas educativas promovidas por el Ministerio de Educación desde sus distintas normatividades (decreto 1421 del 2027).

En este contexto se identifican fortalezas y debilidades en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, como se muestra en la siguiente tabla.2. Fortalezas y debilidades de las prácticas educativas en la escuela rural.

Tabla 2.

Fortalezas y debilidades de las prácticas educativas en la escuela rural.

Fortalezas	Debilidades
Asistencia masiva de los estudiantes	Falta de mobiliario ergonómico

Voluntad de los docentes para trabajar con medios audiovisuales	Espacio físico reducido
Ambientes aparentemente participativos	Condiciones lumínicas y acústicas deficiente

Nota. Los datos de las columnas 1 y2 son productos del análisis de la figura 3. Prácticas educativas inclusivas mediadas por la tecnología, de la tesis en construcción.

Todo lo anterior pone en evidencia que la educación inclusiva en las escuelas rurales es un proceso complejo que desafía a la comunidad escolar a enfrentar desde lo educativo las brechas de desigualdades que caracterizan el contexto rural. Asimismo, queda claro que existen algunas fortalezas que se deben fortalecer desde el sistema educativo, la gestión de los docentes y directivos docentes, pero también debilidades que requieren de la gestión y materialización de proyectos de infraestructura y comunicaciones que requieren de inversiones del ministerio de educación nacional.

Informantes Claves

Los informantes que hicieron parte de este estudio conforman una muestra homogénea, que desde la óptica de Hernández y otros (2014) comparten características similares, como ser docente o directivo docente de una zona rural caracterizada con difícil acceso, estar activo en sus funciones educativas, tener más de 5 años de experiencias en los contextos rurales y estar dispuesto a participar en la investigación, son 4 docentes y 1 directivo docente, para un total de 5 informantes, cuyos datos se relacionan a continuación, como se muestran en la Tabla 3. Datos de los informantes claves.

Tabla 3 .

Datos de los informantes claves

Docentes	Nomenclatura	Área	Nivel de Formación profesional	Rol
Docente # 1	IFC1	Castellano	Magister	Directivo docente
Docente # 2	IFC2	Matemática	Magister	Docente
Docente # 3	IFC3	Informática	Magister	Docente
Docente # 4	IFC4	Biología	Magister	Docente
Docente # 5	IFC5	Sociales	Magister	Docente

Nota*:* este cuadro ha sido diseñado teniendo en cuenta la formación de los participantes y su campo de acción. Elaboración propia.

Estos docentes y directivos tendrán una participación en la investigación, ya que

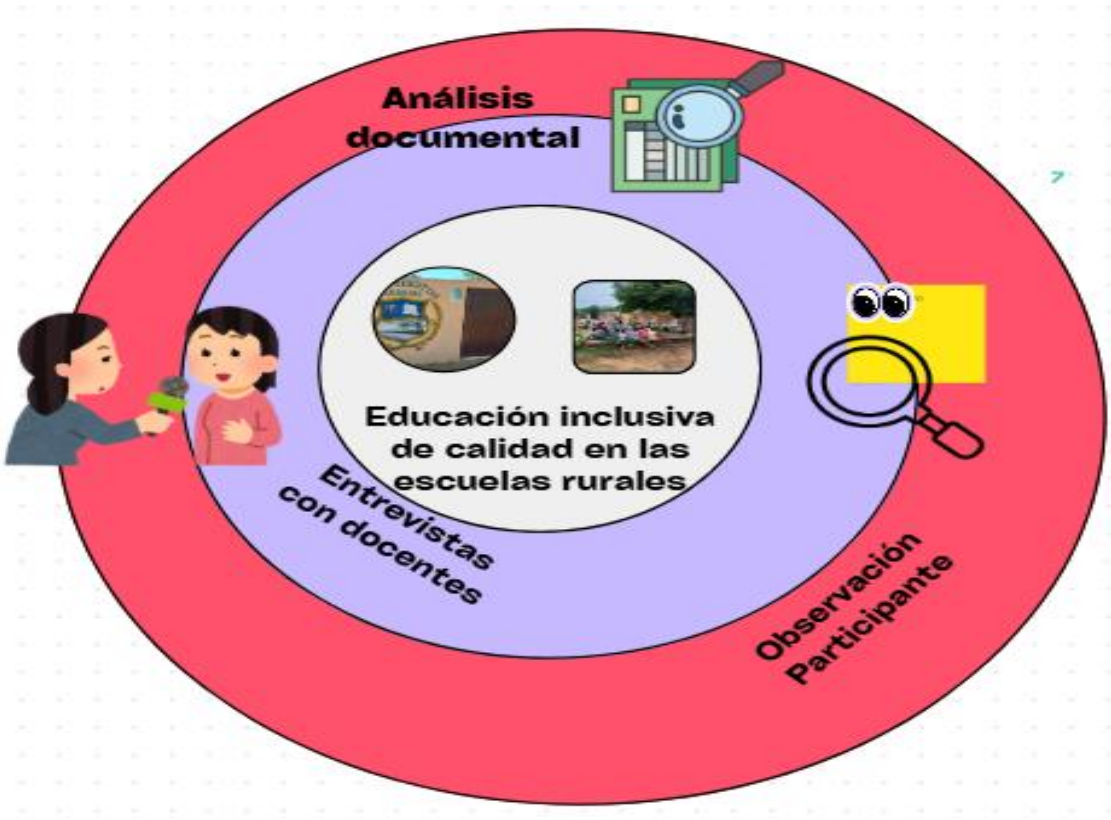
proporcionarán datos o información relevante que permitan comprender desde sus propias sus experiencias, como perciben el desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas rurales.

Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información

El proceso de la recolección de la información se realizó con el respaldo de las herramientas correspondientes y necesarias para obtener la indagación relevante en alcanzar los fines de esta investigación. En tal sentido, las técnicas a ser utilizadas respecto a los propósitos planteados fueron la observación participante; entrevista conversacional y por último los documentos obtenidos por el investigador, todos ellos permiten tener una comprensión más completa del fenómeno en estudio, como lo muestra la siguiente figura. 4. Técnicas de recolección de información.

Fígura 4.

Técnicas de recolección de información



Nota: datos tomados del análisis de las técnicas de recolección de información presentada en la tesis en construcción. Elaboración hecha en Canva y presentada como capture de pantalla. (2023)

La Observación Participante

La observación participante como técnica de recolección de información desde lo cualitativo, radica según Palella y Martins (2010) en "…el uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la captación de la realidad que se estudia" (p. 126), a su vez, Taylor y Bogdan (1984) afirman que, realizar la observación participante, permitió una "…interacción social entre el investigador y los informantes durante la cual se recogen datos de modo sistemático" (p. 50) de tal manera que, en la presente investigación, la observación participante se realizó en I.E Nueva Vista Hermosa en su sede principal, del Municipio de San Onofre Sucre, Colombia; para luego proceder a concretar la interacción con los actores principales de esa organización, (directivos, profesores), quienes proporcionaron la información requerida.

Esta técnica permitirá analizar las principales características de la actividad docente frente al desarrollo de los procesos educativos de inclusión, pudiendo evidenciarse los aspectos, elementos conceptuales o metodológicos fundamentales en la concepción e interpretación del fenómeno desde un enfoque investigativo.

Entrevista conversacional

La entrevista conversacional es una forma de profundizar en fenómeno de estudio desde el diálogo, desde un enfoque de diálogo, ante esto Martínez (2006) afirma que ella constituye una técnica propia del método cualitativo, y se caracteriza por el dialogo abierto y flexible entre el investigador y los informantes, orientado a comprender los significados y las experiencias vividas por los sujetos dentro de su contexto social y cultural Van Manen (2003) comparte este punto de vista y agrega que la entrevista conversacional facilita la interpretación profunda de la realidad para el investigador.

En tal sentido, en la presente investigación se presentan desafíos importantes para el entrevistador, pues cada sujeto consultado de la I.E. Nueva Vista Hermosa; debe ser estimulado y orientado, bajo su propia responsabilidad, a la hora de dar respuestas. Según lo anterior, a través de esta técnica se logró acceder un tipo de información que cobra sentido en sus discursos o anécdotas desde donde expresaron sus experiencias, vivencias o interpretaciones del fenómeno en estudio, esto le permitió al investigador comprender desde la subjetividad de cada informante la realidad que

ellos comparte, como se muestra en la siguiente Tabla 4. Guión de las entrevistas a los informantes.

Tabla 4.

Guión de las entrevistas a los informantes

Guión de la entrevista a los informantes
Propósito: conocer las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes en relación con la inclusión educativa de niños con necesidades especiales, con el fin de identificar áreas de mejora y estrategias efectivas para promover la inclusión en la institución educativa.
1. Percepciones y conceptos sobre la inclusión educativa
1.a. ¿Qué anécdota recuerdas al hablar de educación inclusiva?
b. Desde lo que tú comprendes cómo inclusión ¿Consideras que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?
2. Capacitación y formación en inclusión
2.a. ¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?
3. Prácticas y Estrategias Docentes para la Inclusión
3.a. ¿Qué estrategias o metodologías usadas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?
4. Apoyo Institucional y Recursos
4.a. ¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
5. Desafíos y Necesidades Identificadas
5.a. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
6. Propuestas y Recomendaciones
6.a. Desde tu experiencia, ¿Qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?

Nota: elaboración propia

Análisis de Documentos

En el desarrollo de la presente investigación se establece una distinción rigurosa entre el análisis documental y la revisión del estado del arte, atendiendo a su naturaleza y propósito metodológico. En este sentido, el análisis documental se orienta específicamente en el análisis de documentos institucionales vinculados con la problemática de estudio, tales como los lineamientos educativos derivados del decreto 1421 de 2017, así como el proyecto educativo institucional de la institución educativa

nueva vista hermosa, ubicada en el departamento de Sucre.

De igual manera, se incorporó el análisis de evidencias fotográficas que permite dar cuenta de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la institución, en tanto escenario donde emerge el fenómeno investigado. Así mismo, se revisan documentos y orientaciones emitidos por la UNESCO entre los años (2016-2026) que están relacionados con el objetivo de desarrollo sostenible 4, con el fin de articular el estudio a los marcos internacionales de la educación inclusiva. En consecuencia, esta técnica permite comprender cómo se configuran, desde el ámbito formal, las orientaciones pedagógicas y los enfoques de educación inclusiva en el contexto investigado.

En coherencia con lo anterior, la investigación incorporó la revisión de artículos científicos publicados en revistas indexadas y bases de datos académicos como cielo coma gúgol académico, y repositorios de tesis doctorales de la Universidad Experimental Pedagógica Libertador (UPEL). Estos documentos fueron abordados como antecedentes investigativos, aportando elementos conceptuales y metodológicos relevantes para la construcción y el sustento teórico del estudio.

Proceso metodológico

El proceso metodológico comprendió el conjunto de acciones que fundamentan y orientan el desarrollo de la investigación, articuladas con el paradigma, enfoque y el método que la sustenta, en coherencia con los objetivos planteados. En este sentido, a continuación, se presenta el análisis derivado de la información recolectada desde el método fenomenológico hermenéutico propuesto por Max Van Manen (2014), el cual se desarrolló mediante un proceso sistemático que integra diversas fases interpretativas.

Análisis del texto escrito. En primer lugar, se realizó la transcripción de los contenidos obtenidos, garantizando la preservación del sentido original de las experiencias narradas. Posteriormente, se llevó a cabo la redacción de transformaciones lingüísticas, mediante la cual los discursos de los participantes fueron reformulados en un lenguaje más depurado y coherente, sin perder la esencia de lo expresado, con el propósito de facilitar su comprensión e interpretación.

Asimismo, se procedió a una reflexión micro temática esenciales, orientada a identificar los significados esenciales de las experiencias descritas. En concordancia con Fuster (2019), este procedimiento permitió extraer las unidades temáticas,

entendidas como palabras o frases relevantes cargadas de significado dentro del texto, las cuales constituyen un elemento clave para el análisis. Luego, se aplicó la reducción eidética, que implicó depurar la información para identificar la esencia del fenómeno estudiado, eliminando elementos accesorios o redundantes, con el fin de sentarse en los aspectos fundamentales de la experiencia vivida.

De manera complementaria, se desarrolló la reducción heurística, orientada a profundizar en la interpretación mediante un ejercicio reflexivo del investigador, quien, desde su experiencia y comprensión, logró establecer las conexiones significativas que enriquecen la construcción del conocimiento. Este proceso articulado permitió avanzar desde la Identificación de unidades de significado hasta la consolidación de estructuras temáticas más complejas, tal como se ilustra en la siguiente figura 5. Proceso de codificación y emergencia de temas fenomenológicos.

Figura 5.

Proceso de codificación y emergencia de temas fenomenológicos



Nota: datos tomados del discurso fenomenológico de Van Manen (2014). Elaboración mediante la opción SmartArt. Del programa Microsoft Word. (2026).

Construcción de Unidades temáticas centrales. En segundo lugar, se pasó a desarrollar la reflexión macro temática de los significados esenciales de la experiencia, y consistió en el análisis y agrupación de las unidades temáticas en temas centrales, los cuales, engloba de alguna manera los significados esenciales contenidos en las unidades temáticas.

Temas fenomenológicos. Una vez hecho este análisis se pasa a agrupar todos los temas centrales en uno solo, que recibirá el nombre de tema fenomenológico, y a

partir de él se desprenden las reflexiones o conclusiones fenomenológicas que se hagan del fenómeno en estudio.

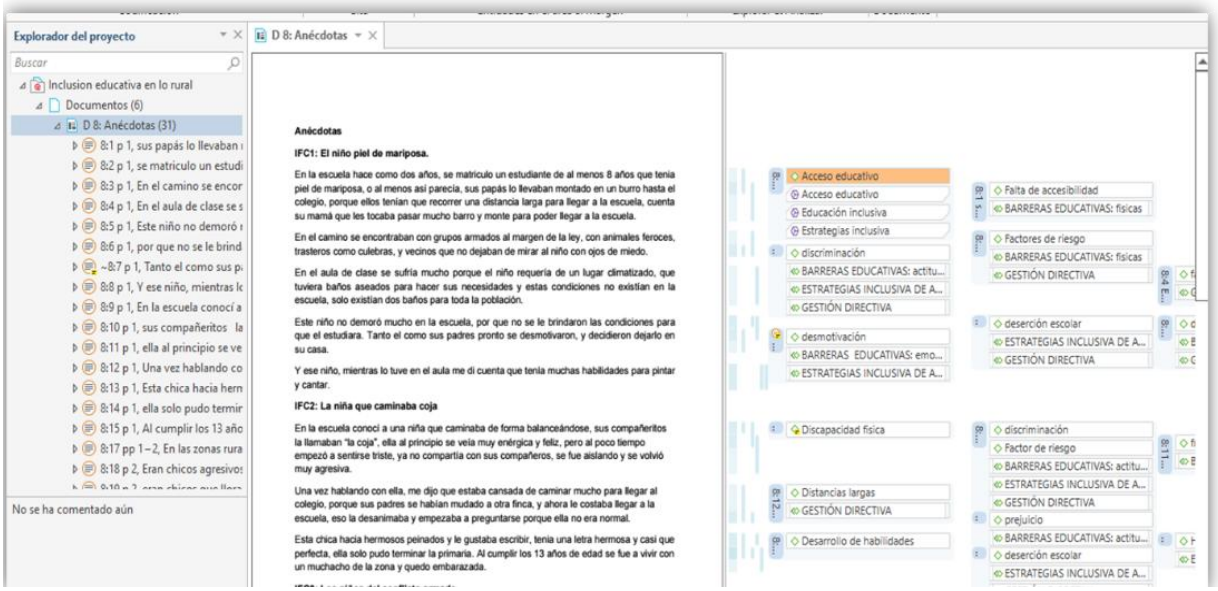
En otras palabras, la sistematización de las informaciones en esta investigación se hace desde un análisis micro que se enmarca en las unidades temáticas esenciales, que pasan a ser temas centrales bajo una perspectiva macro del investigador, quien determinara mediante un análisis el tema fenomenológico, todos estos pasos le brindó al investigador la oportunidad de tener un acercamiento profundo con el objeto en estudio, participando de forma activa en la construcción de los significados contenidos en ellos.

Técnicas de interpretación de la información

La sistematización de los contenidos de las entrevistas se hizo mediante el programa Atlas ti, que ofrece la posibilidad de clasificar y agrupar las frases con significados que se identifican en las anécdotas de los informantes. Desde el mismo programa y haciendo uso de otras opciones se pudo relacionar las unidades temáticas a priori (educación inclusiva, escuela rural, formación docente, prácticas pedagógicas inclusivas, contextualización de la educación inclusiva) y las que emergen de este proceso para estructurar de una forma rigurosa los temas fenomenológicos que se presentaron como producto del análisis macro temático y micro temático, como (acceso educativo, gestión directiva, estrategias inclusivas, barreras inclusivas entre otras), como se muestra a continuación en la siguiente figura 6. Análisis de contenido de las entrevistas en atlas ti.

Fígura 6.

Análisis de contenido de las entrevistas conversacionales en atlas ti



Nota. Análisis elaborado con el programa Atlas ti. Elaboración propia. (2024).

En una primera fase, se llevó a cabo la transcripción literal de la entrevista conversacional, garantizando la fidelidad de la información recolectada. Posteriormente, se procedió a la clasificación abierta, proceso mediante el cual se asignaron códigos a fragmentos de textos que contenían un significado relevante para el fenómeno de estudio. Esta etapa permitió descomponer la información en unidades temáticas favoreciendo una comprensión inicial de la información.

En una segunda fase, se desarrolló un proceso de clasificación axial, en el que los códigos fueron agrupados en unidades temáticas esenciales y centrales a partir de relaciones de similitud, complementariedad o contraste. A través de las herramientas del software como redes semánticas y mapas conceptuales, fue posible establecer vínculos entre los temas emergentes, lo que permitió avanzar hacia una estructura interpretativa más compleja.

Luego, se realizó un análisis temático que integró 2 niveles; el macro temático y el micro temático. El análisis macro temático permitió identificar los grandes núcleos de sentido que estructuran el fenómeno investigado, mientras que el análisis micro temático posibilitó profundizar en los matices, significados y particularidades presente en los discursos de los informantes claves. Esta doble perspectiva favorece una interpretación holística y, al mismo tiempo, detallada de la información.

Asimismo, el proceso interpretativo se apoyó en la construcción de redes de relaciones dentro del software, lo que facilitó visualizar la interconexión entre unidades temáticas, códigos y citas, fortaleciendo la validez interna del análisis. Este ejercicio permitió no sólo organizar la información, sino también generar una comprensión más profunda del fenómeno de una lógica inductiva.

Criterios de rigurosidad científico

Este estudio está fundamentado en diversos criterios de rigurosidad científica que garantizan la calidad, credibilidad y consistencia del conocimiento producido, propio del enfoque cualitativo y el método fenomenológico. En consecuencia, esta investigación se desarrolla bajo los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1994) sobre la confiabilidad a partir de cuatro criterios.

Credibilidad. Las entrevistas fueron aplicadas a docentes que cumplían con los criterios establecidos según el método fenomenológico hermenéutico propuesto por Van Manen (2014), de igual manera, se hicieron las transcripciones de las entrevistas fieles a los discursos narrados, respetando lo expuesto por ellos. Desde esta lógica, y acto seguido, se hizo la triangulación de la información, teniendo en cuenta las narraciones de los informantes, los documentos institucionales y las evidencias observadas.

Analizada y consolidada la información, haciendo uso del método fenomenológico hermenéutico inspirado en Van Manen (2014) - lo cual facilitó la interpretación de la experiencia vivida-, se socializó con el grupo participante y se validó la información, se siguió de cerca el desarrollo del fenómeno para tener una mejor comprensión del fenómeno en el contexto abordado, como se muestra en la figura 7. Socialización de hallazgos obtenidos en la investigación.

Fígura 7.

Socialización de hallazgos obtenidos en la investigación.



Nota. Aula de clases del grado séptimo. Foto tomada por un docente de la Institución educativa nueva vista hermosa. (2025).

La trasnferenciabilidad. Este criterio hace referencia a la posibilidad de que los hallazgos puedan ser comprendido y considerados en contextos similares. En este sentido, se garantizan mediante la descripción detallada de los resultados, lo cual ocurre en los siguientes momentos IV y V de esta tesis.

Dependencia. Enmarca la trazabilidad que se hace del proceso investigativo, mediante la documentación sistemática de cada una de las fases del estudio; diseño, recolección y análisis e interpretación de la información. En este caso el uso del programa Atlas ti contribuyó a este fin.

Confirmabilidad. Garantiza que los hallazgos no estén sesgados por las subjetividades del investigador, sino que, por lo contrario, emergen del mismo proceso, aquí es importante, resaltar que el proceso de análisis de información se hizo a través de software Atlas ti, el cual, permite hacer una trazabilidad del proceso frente al análisis

de la información.

Auditabildiad. El investigador documenta de forma detallada y transparente cada una de las fases del proceso investigativo, conservando evidencia como fotografías, transcripciones de entrevistas conversacionales, matrices de análisis, procesos de categorización, memorando analítico y registro de las decisiones tomadas durante la interpretación de la información. De esta manera, se fortalece la consistencia metodológica del estudio y se facilita la revisión externa del proceso, permitiendo valorar la trazabilidad de los resultados alcanzados.

En síntesis, La rigurosidad de esta investigación no se limita al cumplimiento de procedimientos técnicos, sino que se concibe como un compromiso epistemológico y ético con la producción del conocimiento válido, contextualizado y con gran potencial para transformar el ámbito educativo de la educación inclusiva en la ruralidad.

Sustento bioético

El sustento bioético de la presente investigación doctoral se configura a partir del reconocimiento de la complejidad inherente a las relaciones entre el educador, estudiante, escuela y familia, entendida como escenario donde convergen decisiones, valores y responsabilidades que inciden directamente en la formación humana. Desde esta perspectiva, todo el análisis implica necesariamente un ejercicio de valoración, en el cual se pondera el carácter normativo de los juicios emitidos, dado que estos se orientan por principios que buscan hacer moralmente aceptable las sanciones y prácticas educativas.

En este sentido, cuando el investigador realiza un juicio se ponen en práctica decisiones que tienen como sustento un "deber ser" de la conducta. Es por esto, por lo que se debe ser lo más imparcial posible y valorar cada escenario de aprendizaje para tener unas buenas conclusiones y un buen resultado, es fundamental, tomando en cuenta que lo que está en juego son proyectos de vida, personales y colectivos. La pertinencia de cada resolución, acto y estructuración discursiva dependerá de la claridad de objetivos que se persigan en esta investigación y en la posible construcción de conceptos de sus postulados en beneficio de la comunidad.

MOMENTO IV

Análisis Fenomenológico

En este apartado se describe el fenómeno a partir de las voces de los informantes, reconstruyendo a través del lenguaje, la realidad comprendida desde cada una de sus perspectivas. Este ejercicio interpretativo permite visibilizar tanto los puntos de encuentro como de desencuentro que emergen en sus experiencias, evidenciando la complejidad de una misma vivencia: la que se configure en las escuelas rurales colombianas y es experimentada cotidianamente por diversos docentes y directivos docentes. Todo esto es abordado desde la lógica que orienta el método fenomenológico hermeneútico de Van Manen (2016) desde las siguientes fases.

Primera fase: La orientación al fenómeno de interés

Este apartado se describe como se manifiesta en fenómeno y el interés investigativo que se desea abordar, al igual que se presentan las investigaciones previas, teorías epistémicas y referentes legales que soportan la existencia del vacío epistémico declarado en la investigación, lo cual se abordó con gran amplitud en el momento II.

Segunda fase: Recoger la experiencia vivida

En este apartado, se hace la recolección de experiencias que han vividos y narran los informantes por medio de la anécdota y las entrevistas conversacionales. Según Van Manen (2014), este momento es relevante en el proceso, porque es el primer acercamiento real que tiene el investigador con el fenómeno de estudio, desde la perspectiva del informante y él despojado de todo prejuicio.

Ante estas dos condiciones, se hace la recolección de las experiencias vividas, las cuales no deben estar limitadas a obtener información objetiva, por lo contrario,

debe ser “una inmersión en las percepciones y emociones de los participantes, quienes relatan sus vivencias de manera detallada y auténtica” (p. 69), para este autor, la recolección de las anécdotas es una fase importante en la investigación y debe surgir de manera espontánea en la entrevista, él la comprende como un relato breve que el sujeto hace narra y que está cargado de significado para él Van Manen (2003).

No obstante, en esta investigación se aborda a manera de introducción, como entrada para comprender qué entienden ellos por inclusión y calidad educativa, bajo la indicación, ¿Qué anécdota nos puedes compartir sobre las problemáticas que se ven en las escuelas rurales en cuanto a la inclusión y la calidad educativa?, según Uslenghi y Cabrera (2023) cuando se usa la anécdota como un instrumento metodológico este permite el anclaje narrativo entre lo que el sujeto siente y piensa, confirmando sus posturas o no, bajo esta lógica, se justifica trabajar la anécdota como una primera forma de abordar el objeto de estudio.

En este caso se pueden decir que las anécdotas hacen parte de las experiencias que han vivido los sujetos las cuales están forjadas de significados que guardan una historia que hace parte del contexto donde se desarrolló, en este sentido, cobra importancia porque cada detalle que la integra pone en evidencia un aspecto político, social y cultural de la historia de la comunidad escolar rural. A continuación, se muestra en la siguiente Tabla 8. Relatos de experiencias vividas del informante uno IFC1.

Tabla 5.

Relatos de la experiencia vivida del informante IFC1

Pregunta	***Respuesta***
¿Qué anécdota recuerda al hablar de educación inclusiva?	*En la escuela hace como dos años, se matriculó un estudiante de al menos 8 años que tenía piel de mariposa, … o al menos así parecía, sus papás lo llevaban montado en un burro hasta el colegio, porque ellos tenían que recorrer una distancia larga para llegar a la escuela, cuenta su mamá que les tocaba pasar mucho barro y monte para poder llegar a la escuela.* *En el camino se encontraban con grupos armados al margen de la ley, con animales feroces, trasteros como culebras, y vecinos que no dejaban de mirar al niño con ojos de miedo.* *En el aula de clase se sufría mucho porque el niño requería de un lugar climatizado, que tuviera baños aseados para hacer sus necesidades y estas condiciones no existían en la escuela, solo existían dos baños para toda la población.* *Este niño no demoró mucho en la escuela, porque no se le brindaron las condiciones para que el estudiará. Tanto él cómo sus padres pronto se desmotivaron, y decidieron dejarlo en su casa.*

	Y ese niño, mientras lo tuve en el aula me di cuenta de que tenía muchas habilidades para pintar y cantar.
Desde lo que tú comprendes como inclusión ¿Consideras que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?	*Esto puede ser relativo, porque dentro de la filosofía, la misión y visión consignada en el PEI, la institución expresa su carácter inclusivo. Esto conlleva a que todos nos acojamos a las orientaciones que promueve el ministerio de educación. Sin embargo, los presupuestos no alcanzan para comprar los recursos que se necesitan para lograr brindar un servicio educativo de calidad, para todos y todas.* *Desde las directivas hasta los docentes, emplean todos los recursos disponibles para desarrollar prácticas inclusivas dentro y fuera del aula, sin embargo, debido a las limitaciones de recursos, resalto… es poco lo que se puede hacer…. Y a los que ya están caracterizados, se dificulta la aplicación minuciosa de los DUA y PIAR por la gran población atendida por cada docente.* *Por otra parte, los padres de familia o acudientes no hacen mucho esfuerzo para que los estudiantes sean caracterizados con sus necesidades educativas, ellos se niegan a llevarlos al médico y que se le apliquen los procesos clínicos y/o terapéuticos cuando los estudiantes lo requieran.*
¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?	*Sí, dentro de la institución se han realizado tres charlas sobre la inclusión en el último año, así mismo en los diversos cursos de pedagogía del doctorado en educación que estoy desarrollando, incluso hay un módulo dedicado a la inclusión educativa y en él y otros, cursos manejan este tema como eje transversal en todas las asignaturas. Hemos aprendido que en la escuela no se le niega el acceso a ningún estudiante.*
¿Qué estrategias o metodologías usadas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?	*Desde la coordinación, se atienden los casos y se remiten al área encargada, se hace seguimiento a las estrategias de aulas que implementan los docentes, a los PIAR y manejo de los DUA en clase y se gestionan la articulación con otras empresas para lograr mejorar las condiciones de los estudiantes caracterizados con algún tipo de necesidad educativa. Algunas veces se logran gestionar para que haya el servicio de internet y los estudiantes que no tienen las condiciones para asistir a la escuela puedan recibir sus clases en casa por medio virtual, o por whatsapp*
¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	*De la institución como tal no, por el parte del ministerio de educación, se imparten capacitaciones generales, de distintas normatividades como 1421 del 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa inclusiva para estudiantes con discapacidad.* *Desde mi rol, yo gestiono para que la institución tenga la infraestructura adecuada para recibir a los estudiantes con discapacidad física, visual o auditiva. el acceso no es el problema, este en realidad radica en que ellos solo están sentados en el aula y es poco lo que los docentes hacen por ellos.*
¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al	*La falta de recursos para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales, en verdad desde lo rural*

trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	*esto es muy complejo, ya que los padres de familia al igual que la escuela no tienen los recursos suficientes para crear escenarios apropiados por ejemplo para niños, niñas o jóvenes con problemas de audición o visual.*
Desde tu experiencia, ¿qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?	*La gestión de material didáctico y dispositivos tecnológicos, de talleres de sensibilización y empatía en el aula por parte de los compañeros y promover entre los padres de familia las escuelas de familia para recalcar sus compromisos con sus hijos e hijas. velar por que todos los estudiantes reciban un mejor servicio educativo.* *Porque, para mí, Las necesidades físicas, ellas se pueden atender, pero las visuales, auditivas o cognitivas son las más difíciles, sin mencionar las emocionales o psicológicas.* *Desde mi experiencia, podría decir, que todas las necesidades se deben atender, ya que* *ellas hacen parte de cada estudiante.*

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presentan los relatos de la anécdota del informante 2, en la Tabla 9. Relatos de la experiencia vivida del informante IFC2.

Tabla 6.

Relatos de la experiencia vivida del informante IFC2

Preguntas	***Respuestas***
¿Qué anécdota recuerda al hablar de educación inclusiva?	*En la escuela conocí a una niña que caminaba de forma balanceándose, sus compañeros la llamaban "la coja", ella al principio se veía muy enérgica y feliz, pero al poco tiempo empezó a sentirse triste, ya no compartía con sus compañeros, se fue aislando y se volvió muy agresiva.* *Una vez hablando con ella, me dijo que estaba cansada de caminar mucho para llegar al colegio, porque sus padres se* *Se habían mudado a otra finca, y ahora le costaba llegar a la escuela, eso la desanimaba y empezaba a preguntarse porque ella no era normal.* *Esta chica hacía hermosos peinados y le gustaba escribir, tenía una letra hermosa y casi que perfecta, ella solo pudo terminar la primaria. Al cumplir los 13 años de edad se fue a vivir con un muchacho de la zona y quedo embarazada*
Desde lo que tú comprendes como inclusión ¿Consideras que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?	*Desde mi experiencia, la escuela hace un esfuerzo importante por promover la inclusión, pero aún hay muchas limitaciones. Es verdad que se busca integrar a todos los estudiantes en las actividades del aula, en muchos casos no contamos con los recursos ni con el personal especializado para atender adecuadamente a los niños con necesidades educativas especiales.* *La intención está, pero hace falta mayor apoyo institucional y formación para que la inclusión sea verdaderamente efectiva.* *Desde el área de matemáticas es muy difícil trabajar con los estudiantes en especial cuando llegan a los grados superiores donde se requiere del desarrollo de procesos más autónomos y didácticos.*

¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?	*He recibido algunas capacitaciones generales organizadas por el ministerio de educación y la secretaría departamental, pero han sido más bien teóricas y cortas. Se trataron temas como adaptaciones curriculares, tipos de necesidades especiales y el rol del docente inclusivo, Sin embargo, considero que sería muy útil tener formaciones más prácticas, con ejemplos concretos aplicables al contexto rural y a mi área, que es Matemática.* *La inclusión educativa en las escuelas rurales se evidencia solo en el acceso educativo, porque a los estudiantes no se les puede negar el cupo en el colegio, pero de allí a que se esté brindando una educación de calidad, eso no es una realidad.*
¿Qué estrategias o metodologías usadas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?	*Utilizó varias estrategias, como el trabajo en pequeños grupos, el uso de material concreto especialmente para contenidos abstractos como los números y operaciones, y la retroalimentación personalizada.* *También adaptar las actividades según el nivel de cada estudiante, y cuando es posible, integrar el aprendizaje con situaciones del contexto rural que les sean familiares y significativas.*
¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	*El apoyo es limitado. En algunas ocasiones recibimos orientación de parte del ministerio y la secretaría de educación, pero no es constante. El equipo directivo está dispuesto a apoyar, pero muchas veces no hay presupuesto ni personal especializado. También entre colegas tratamos de compartir ideas y experiencias para ayudarnos entre todos, aprovechando que casi todos tenemos formación en maestrías y algunos cursamos doctorados.*
¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	*Uno de los principales desafíos es la falta de recursos didácticos adaptados…. También, la insuficiente formación que tenemos como docentes en este tema, sumado al hecho de que muchas veces los padres no cuentan con información sobre cómo apoyar a sus hijos desde casa. Además, en zonas rurales hay limitaciones en infraestructura y acceso a tecnología, lo que complica la atención personalizada.* *En cuanto al aprendizaj… Una de las dificultades más frecuentes es la lectura, escritura y razonamiento lógico-matemático. También he tenido estudiantes con déficit de atención y algunos casos de discapacidad intelectual leve.*
Desde tu experiencia, ¿qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?	*Considero que sería muy valioso que tengamos acompañamiento técnico permanente por parte de profesionales especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos o personal de terapia ocupacional, esto sería de gran ayuda para nosotros. Pienso que se debería fortalecer la formación de todos los docentes en materia de inclusión, desde un enfoque práctico, además, que me parece clave, sería involucrar más a las familias en el proceso educativo, con talleres o espacios donde se les oriente sobre cómo apoyar a sus hijos.* *También se puede hacer una adaptación al currículo, y a los materiales que tenemos, ellos deben estar adaptados al contexto rural y a las diversidades que presentan nuestros*

	estudiantes, esto puede marcar una gran diferencia en los procesos que hacemos con ellos.

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 10. Relatos de la experiencia vivida del informante IFC3.

Tabla 7.*Relatos de las experiencias vividas del informante IFC3*

Preguntas	**Respuestas**
¿Qué anécdota recuerda al hablar de educación inclusiva?	*En las zonas rurales el conflicto armado siempre deja muchas experiencias que contar y la mayoría son de tristeza y de dolor, una vez tuve unos estudiantes que eran hijos de miembros de los grupos armados, ellos contaban muchas historias aterradoras de lo que veían o sus padres le contaban, como forma de iniciarlos en esta vida.* *Eran chicos agresivos, mal hablado y con una conducta airosa, ellos generalmente provocaban a sus compañeros para que pelearan de esta manera sentirse poderosos.* *Fue un año difícil, mi experiencia con ellos me marcó significativamente, porque, además de todo, eran chicos que lloraban mucho cuando estaban a solas, repitiendo que se querían morir porque no les gustaba la vida que estaban viviendo.*
Desde lo que tú comprendes como inclusión ¿Consideras que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?	*puedo decir que la escuela tiene la voluntad de ser inclusiva, pero aún enfrenta muchas limitaciones, ya que la inclusión no solo implica aceptar a todos los estudiantes, sino también hacer adaptaciones a los recursos que se tienen, a los contenidos y metodologías que se implementan según las necesidades de los estudiantes, y en ese aspecto aún nos falta bastante.* *Pienso que uno de los principales problemas es la falta de acceso a la tecnología, esto es importante en el proceso de formación, sin embargo, en la ruralidad hay escuelas que no cuentan siquiera con un computador dispuesto para los estudiantes, totalmente, esto complejiza la práctica educativa en el área de informática.*
¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?	*Recibí una capacitación con fundamentos básicos como normatividades y eso, esa capacitación estaba orientada más que todo a la sensibilización sobre la inclusión educativa, pero no tenía un enfoque claro desde el área de Informática.* *Por ejemplo, no aprendí cómo debía trabajar mi asignatura con estudiantes con discapacidad visual, auditiva o cognitiva, especialmente en secundaria, donde hay tanto que aprender en esta época, en especial todo lo que tiene que ver con inteligencia artificial, considero que nosotros los profesores de informática necesitamos una formación más especializada y contextualizada.*
¿Qué estrategias o metodologías usadas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?	*Hay muchas estrategias que uso, pero, con la que más trabajo es el enfoque de aprendizaje personalizado, porque es importante trabajar con los estudiantes de forma individual para comprender más sus puntos débiles o fuertes.* *Desde el área de informática, yo trabajo videos con video beam cuando yo mismo lo traigo de mi casa, también, trato*

	de trabajar programas sencillos con interfaces sencillas, hago uso de tutoriales, en fin, sin embargo, me funciona mucho cuando trabajo en pareja, en pareja los estudiantes aprenden más y trabajo valores entre ellos. *Muchas veces, también adapto mi ritmo de trabajo y los criterios de evaluación que uso para calificar, valorando mucho el proceso y el trabajo final que hacen los chicos con mucha dedicación, pero con pocos recursos.*
¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	*El apoyo que recibo es más bien limitado, la rectora está dispuesta a colaborar, pero en la práctico, no siempre hay recursos, a pesar de que se haga la gestión, algunas veces contamos con la visita del ministerio de educación, pero cuando vienen solo vienen a evaluar y no traen proyectos y presupuestos que ´puedan mermar estas situaciones en la escuela. Ellos vienen a viaticar.* *Nosotros no tenemos personal especializado que pueda orientarnos en el uso de las nuevas tecnologías digitales que puedan adaptarse a las necesidades de los estudiantes, de* *De hecho, ni siquiera tenemos computadoras, y las que están son obsoletas y no soportan programas o aplicaciones educativas más modernas.*
¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	*El mayor desafío, de verdad creo que es la brecha tecnológica, hombre, No todos los estudiantes tienen acceso a una computadora funcional ni a internet en casa, es más ellos no tienen ni un celular muchas veces.* *Y si es en la escuela, acá tampoco hay nada, muchos de los equipos del aula de informática están en mal estado o no cuentan con los programas necesarios para trabajar.* *Por otra parte, tenemos la falta de software o programas educativo accesible y la poca capacitación que tenemos los docentes sobre herramientas inclusivas, como lectores de pantalla, teclados virtuales, o plataformas adaptativas, nada de esto tenemos y tampoco aparece en nuestros planes por ahora.*
Desde tu experiencia, ¿qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?	*Primero, sería mejorar el acceso a la tecnología, comprando equipos nuevos y asegurando una conexión estable a internet, como segundo, se necesita una formación docente específica sobre tecnologías accesibles que ayuden a ser inclusivas, para saber cómo adaptar nuestros contenidos y plataformas a los diferentes tipos de necesidades que presentan los estudiantes.* *También sería muy valioso contar con recursos digitales inclusivos y un plan o ruta institucional que oriente a los docentes a saber cómo integrar la tecnología al servicio de una educación verdaderamente inclusiva y de calidad.* *Ha, pero esto se debe hacer de la mano con la familia, porque de lo contrario no hacemos nada, ellos también deben aprender a usar las tecnologías para ayudar a sus hijos e hijas. He tenido estudiantes con dificultades de aprendizaje relacionadas con la atención, la memoria y el seguimiento de instrucciones, también hay algunos casos de estudiantes con discapacidad visual o auditiva, problemas de motricidad*

	fina, que afectan su manejo del teclado y de otros dispositivos, todo esto, hace que ellos tengan problemas emocionales y tengan una autoestima baja, por eso es importante el apoyo de la familia. Sin embargo, es importante mencionar que, desde la dirección y coordinación académica se gestionan diversos proyectos que integran a la familia. Tanto estudiantes como padres de familia se han esforzado por apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 11. Relatos de la experiencia vivida del informante IFC4.

Tabla 8.

Relatos de las experiencias vividas del informante IFC4

Preguntas	**Respuestas**
¿Qué anécdota recuerda al hablar de educación inclusiva?	*En muchas ocasiones, he tenido estudiantes en condición de desplazamiento, pero en verdad me marcó un grupo de ellos que además eran miembros de la etnia zenués, ellos no se sentían cómodos con su cultura y decían que querían ser normales como sus compañeros. Ellos tejían, cantaban y componían canciones, pero sentían pena al interactuar con los demás, tanto que no querían seguir en la escuela.*
Desde lo que tú comprendes como inclusión ¿Consideramos que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?	*Aún no, aún queda un largo camino por recorrer, pienso, que, en muchas ocasiones, los esfuerzos dependen más del compromiso de cada docente que de una política institucional o nacional que te obligue a hacer algo que deberías hacerlo porque hace parte de tu quehacer pedagógico.*
¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?	*Como docente de Biología, por ejemplo, tengo algunos estudiantes con dificultades de aprendizaje que requieren apoyo diferenciado, pero no siempre contamos con materiales adaptados ni con asesoría especializada para responder adecuadamente a esas necesidades.* *Si, desde el MEN, pero fueron bastante breves y centradas más en la teoría que en la práctica, en ella se habló sobre la necesidad de adaptar nuestras clases y diversificar nuestras estrategias, pero no se nos proporcionaron herramientas concretas para hacerlo desde cada área, como la de Biología.* *Por eso, yo creo que necesitamos formaciones más específicas, sobre todo para aprender a adaptar los contenidos científicos a distintos tipos de necesidades.*
¿Qué estrategias o metodologías usadas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?	*En mi caso, utilizo bastante el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, lo cual ayuda a que los estudiantes puedan apoyarse mutuamente. También usó recursos visuales como esquemas, videos, modelos anatómicos y ejemplos del entorno rural, que son más comprensibles para todos. algunos estudiantes les adaptó*

	los textos, les doy más tiempo para resolver las actividades o les explico de forma más personalizada cuando es necesario.
¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	*Recibo apoyo en la medida de lo posible, pero no es constante. En algunas ocasiones, el equipo directivo busca asesoría con el ministerio de educación o nos motiva a adaptar nuestras clases, pero no tenemos un plan institucional claro sobre inclusión. Tampoco hay recursos específicos para atender a estos estudiantes desde el área de Biología, por lo que muchas veces improvisamos con lo que tenemos.*
¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	*Uno de los mayores desafíos es la falta de materiales adaptados al área de Ciencias, esto también influye en la cantidad de estudiantes por aula, que limita el tiempo para la atención individualizada.* *En las escuelas rurales, además, algunos estudiantes enfrentan barreras sociales y económicas que agravan sus dificultades de aprendizaje, como la desnutrición o el poco acceso a atención médica o psicológica.*
Desde tu experiencia, ¿qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?	*En primer lugar, sería fundamental contar con un plan de acción institucional de inclusión, con orientaciones claras y apoyo especializado. También necesitamos materiales educativos adaptados para Biología, como fichas visuales, maquetas táctiles o recursos digitales accesibles. Además, propongo que se fomente el trabajo en equipo entre docentes para compartir estrategias inclusivas y que se promueva una formación continua, más práctica y contextualizada, enfocada en cómo adaptar nuestras clases desde cada área específica.*

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 12. Relatos de la experiencia vivida del informante IFC5.

Tabla 9.

Relatos de las experiencias vividas del informante IFC5

Preguntas	**Respuestas**
¿Qué anécdota recuerda al hablar de educación inclusiva?	*Un día unos niños abandonados por su madre y por su padre compusieron una canción y la cantaron en público haciéndonos llorar a todos. Ellos habían aprendido en clases a hacer coplas, estrofas y a elaborar canciones y esa fue muy hermosa, recuerdo, que hablaban de su motivación para salir adelante a pesar de todas las adversidades.*
Desde lo que tú comprendes como inclusión ¿Consideras que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?	*Considero que la escuela promueve la inclusión en la medida de sus posibilidades, pero aún existen muchas barreras. En el área de Ciencias Sociales, intentó que todos los estudiantes participen activamente, sin embargo, noto que quienes tienen necesidades educativas especiales a veces quedan rezagados porque no siempre hay adaptaciones específicas para ellos. Faltan recursos y, sobre todo, formación docente para atender la diversidad de manera efectiva.*

¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?	*Sí, he participado en algunas jornadas de capacitación organizadas por el ministerio de educación nacional y la secretaría de educación departamental, pero han sido muy generales, en ella se han hablado de la importancia de la inclusión, se presentaron algunos conceptos clave sobre diversidad, pero no se abordó cómo adaptar los contenidos de Ciencias Sociales, que muchas veces requieren comprensión abstracta, análisis de hechos históricos o trabajo con fuentes. En ese sentido, la formación no fue suficiente para dar respuestas concretas desde mi área.*
¿Qué estrategias o metodologías usadas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?	*Yo hago uso de metodologías participativas, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de mapas conceptuales, líneas de tiempo visuales, dramatizaciones o juegos de roles. Estas actividades permiten que los estudiantes aprendan de distintas maneras. Además, cuando es necesario, adaptar las evaluaciones o reducir la carga de lectura, y doy más apoyo individual a quienes tienen dificultades de comprensión o expresión.*
¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	*El apoyo existe, pero no es constante ni especializado. Desde la dirección hay disposición para ayudarnos, pero muchas veces no contamos con asesoramiento técnico ni materiales adaptados. En algunas ocasiones hemos recibido orientación del equipo del ministerio de educación, pero no de manera permanente. El apoyo entre colegas es fundamental, compartimos estrategias y nos ayudamos mutuamente.*
¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al trabajar con estudiantes con necesidades especiales?	*El mayor reto es adaptar los contenidos teóricos de Ciencias Sociales, que muchas veces son extensos y requieren habilidades de análisis, a estudiantes con dificultades de comprensión o atención. Otro desafío es el manejo del tiempo en el aula, ya que atender a estudiantes con diferentes ritmos implica una planificación más cuidadosa. También influye la falta de materiales accesibles, como textos en lectura fácil o recursos visuales adaptados al contexto rural.*
Desde tu experiencia, ¿qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?	*En una escuela rural donde los recursos no van a aparecer de la noche a la mañana, solo nos queda trabajar de modo transversal con los demás compañeros, hacer y compartirnos los materiales de trabajo y para tratar de sacar a los estudiantes de su estado de ignorancia hacer lo que se puede, con lo que se tiene. Sabiendo, además que, No todos los estudiantes con necesidades educativas especiales están identificados o caracterizados, porque para ello se hace necesario que los padres de familia presenten un diagnóstico médico avalado por la entidad de salud que ellos tengan, y los padres de familia además de no tener tiempo para ello, tampoco muchas veces tienen los recursos para viajar, esto realmente es un gran desafío para trabajar y gestionar proyectos. los estudiantes que tengo en el aula tienen más que todas necesidades económicas.*

Nota. Elaboración propia

Tercera fase: Reflexionar sobre la experiencia vivida

Ampliación y reescritura de la anécdota

En este apartado se presenta el análisis de la experiencia y el significado de las vivencias de los informantes mediante la narración de las anécdotas al inicio de la entrevista, con el objetivo de comprender desde la práctica que vivencias asocian ellos con la educación inclusiva, como se muestra en la Tabla 10. Ampliación y reescritura de la anécdota IFC1.

Tabla 10.

Ampliación y reescritura de la anécdota IFC1

Relato de la experiencia	**Significado de la vivencia**
En la escuela hace como dos años, se matriculó un estudiante de al menos 8 años que tenía piel de mariposa, … o al menos así parecía, sus papás lo llevaban montado en un burro hasta el colegio, porque ellos tenían que recorrer una distancia larga para llegar a la escuela, cuenta su **Tabla 10. (Cont).** *a la mamá que les tocaba pasar mucho barro y monte para poder llegar a la escuela.* *En el camino se encontraban con grupos armados al margen de la ley, con animales feroces, rasteros como culebras, y vecinos que no dejaban de mirar al niño con ojos de miedo.* *En el aula de clase se sufría mucho porque el niño requería de un lugar climatizado, que tuviera baños aseados para hacer sus necesidades y estas condiciones no existían en la escuela, solo existían dos baños para toda la población.* *Este niño no demoró mucho en la escuela, porque no se le brindaron las condiciones para que el estudiará. Tanto él cómo sus padres pronto se desmotivaron, y decidieron dejarlo en su casa.* *Y ese niño, mientras lo tuve en el aula me di cuenta de que tenía muchas habilidades para pintar y cantar.*	*En este relato, que podría titularse, el niño piel de mariposa, el docente resalta el deseo que tiene el niño de recibir una formación educativa pese a los obstáculos geográficos, sociales y políticos que se le presentaban en el camino.* *Se evidencia en la narración que hace el docente directivo que no existen condiciones dignas y apropiadas para que el estudiante reciba un servicio educativo de calidad.* El significado esencial que se puede comprender desde esta narración está enmarcado en el deseo de aprender y el valor de la dignidad en medio de la adversidad. Esto se evidencia al analizar frases como; sus papás lo llevaban montado en un burro; muestran el sacrificio familiar y la precariedad del contexto rural, la falta de condiciones para llegar a la escuela en medio de una geografía adversa que da pie a la exclusión educativa, se encontraban con grupos armados; muestran una realidad de vulnerabilidad social, tenía muchas habilidades para pintar y cantar; se revela la existencia de un talento que es ignorado por el niño, pero visto por el docente.
Esto puede ser relativo, porque dentro de la filosofía, la misión y visión consignada en el PEI, la institución expresa su carácter inclusivo. Esto conlleva a que todos nos acojamos a las orientaciones que promueve el ministerio de educación. Sin embargo, los presupuestos no alcanzan para comprar los recursos que se necesitan para lograr brindar un servicio educativo de calidad, para todos y todas. *Desde las directivas hasta los docentes, emplean todos los recursos disponibles para desarrollar prácticas inclusivas dentro y fuera del aula, sin embargo, debido a las limitaciones de recursos, resalto… es poco lo que se puede hacer…. Y a los que ya están caracterizados, se dificulta la*	*En el relato el directivo docente menciona que los horizontes institucionales están orientados a ser incluido, esto no se logra evidenciar en la realidad, dado que carecen de las condiciones necesarias para atender las necesidades de todos los estudiantes.* *El docente asume que hay una disposición de los docentes para cumplir con esta normatividad y para ello se hace uso de los escasos recursos con los que cuenta.* *Hay que denota la inexistencia de una articulación de la escuela con entes especializados que puedan ayudar a mejorar los procesos educativos que reciben los estudiantes con necesidades educativas especiales.*

aplicación minuciosa de los DUA y PIAR por la gran población atendida por cada docente. *Por otra parte, los padres de familia o acudientes no hacen mucho esfuerzo para que los estudiantes sean caracterizados con sus necesidades educativas, ellos se niegan a llevarlos al médico y que se le apliquen los procesos clínicos y/o terapéuticos cuando los estudiantes lo requieran.*	
Sí, dentro de la institución se han realizado tres charlas sobre la inclusión en el último año, así mismo en los diversos cursos de pedagogía del doctorado en educación que estoy desarrollando, incluso hay un módulo dedicado a la inclusión educativa y en él y otros, cursos manejan este tema como eje transversal en todas las asignaturas. Hemos aprendido que en la escuela no se le niega el acceso a ningún estudiante.	*En el relato se evidencia que el directivo docente asume que no recibe capacitaciones especializadas que puedan satisfacer sus necesidades formativas.*
Desde la coordinación, se atienden los casos y se remiten al área encargada, se hace seguimiento a las estrategias de aulas que implementan los docentes, a los PIAR y manejo de los DUA en clase y se gestionan la articulación con otras empresas para lograr mejorar las condiciones de los estudiantes caracterizados con algún tipo de necesidad educativa. Algunas veces se logran gestionar para que haya el servicio de internet y los estudiantes que no tienen las condiciones para asistir a la escuela puedan recibir sus clases en casa por medio virtual, o por whasaap	*En el relato se denota que el directivo docente tiene conocimiento del manejo de los PIAR y DUA y les hace seguimiento. Considera y hace uso de algunas estrategias pedagógicas para los estudiantes que no pueden asistir a clases presenciales.*
De la institución como tal no, por el parte del ministerio de educación, se imparten capacitaciones generales, de distintas normatividades como 1421 del 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa inclusiva para estudiantes con discapacidad. *Desde mi rol, yo gestiono para que la institución tenga la infraestructura adecuada para recibir a los estudiantes con discapacidad física, visual o auditiva. el acceso no es el problema, este en realidad radica en que ellos solo están sentados en el aula y es poco lo que los docentes hacen por ellos.*	*El directivo docente tiene conocimiento de algunas normatividades que promueven la inclusión educativa de calidad, y desde su rol él gestiona para mejorar las condiciones educativas de todos los estudiantes, garantizando entonces, solo el acceso a la educación más no a la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.*
la falta de recursos para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales, en verdad desde lo rural esto es muy complejo, ya que los padres de familia al igual que la escuela no tienen los recursos suficientes para crear escenarios apropiados por ejemplo para niños, niñas o jóvenes con problemas de audición o visual.	*El directivo docente asume que la escuela no cuenta con los recursos necesarios para brindar una educación inclusiva de calidad.*

La gestión de material didáctico y dispositivos tecnológicos, de talleres de sensibilización y empatía en el aula por parte de los compañeros y promover entre los padres de familia las escuelas de familia para recalcar sus compromisos con sus hijos e hijas. y velar por que todos los estudiantes reciban un mejor servicio educativo. *Porque, para mí, Las necesidades físicas, ellas se pueden atender, pero las visuales,* *auditivas o cognitivas son las más difíciles, sin mencionar las emocionales o psicológicas.* *Desde mi experiencia, podría decir, que todas las necesidades se deben atender, ya que ellas hacen parte de cada estudiante.*	*El directivo docente identifica algunas estrategias que pueden ayudar a fomentar la educación inclusiva y de calidad en la escuela rural, asumiendo que lograr recursos didácticos, tecnológicos, capacitaciones y acompañamiento con los padres de familia mejorará el panorama educativo para los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales.*

Nota: Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 11. Ampliación y reescritura de la anécdota IFC2.

Tabla 11.

Ampliación y reescritura de la anécdota IFC2

Relato de la experiencia	**Significado de la vivencia**
En la escuela conocí a una niña que caminaba de forma balanceándose, sus compañeritos la llamaban "la coja", ella al principio se veía muy enérgica y feliz, pero al poco tiempo empezó a sentirse triste, ya no compartía con sus compañeros, se fue aislando y se volvió muy agresiva. *Una vez hablando con ella, me dijo que estaba cansada de caminar mucho para llegar al colegio, porque sus padres se habían mudado a otra finca, y ahora le costaba llegar a la escuela, eso la desanimaba y empezaba a preguntarse porque ella no era normal.* *Esta chica hacía hermosos peinados y le gustaba escribir, tenía una letra hermosa y casi que perfecta, ella solo pudo terminar la primaria. Al cumplir los 13 años de edad se fue a vivir con un muchacho de la zona y quedó embarazada.*	*En el relato del docente, que se podría titular, la niña que caminaba coja, se evidencian el uso de diversos adjetivos peyorativos que demuestran la existencia de acciones discriminatorias en torno a la estudiante en condición de discapacidad. Tales acciones son generadores de prácticas que terminan aislando a los estudiantes que sufren alguna discriminación por sus condiciones educativas especiales.* *Las condiciones de discapacidad muchas veces terminan por resaltar más que las habilidades que tienen.* *Desde esta anécdota se comprende como significado esencial la discapacidad impuesta socialmente y baja autoestima. Al identificar en la narración la palabra "la coja" se comprende la existencia de una exclusión proveniente de prejuicios sociales y culturales que encasillan a la niña, que la lleva a cambiar su forma de percibirse a sí misma como un ser con capacidad, ella pasa de ser enérgica a estar triste, de tener entusiasmo al*

	aislamiento. La habilidad de escribir y peinar se comprende como una forma de resistencia social que se hace de manera silenciosa.
Desde mi experiencia, la escuela hace un esfuerzo importante por promover la inclusión, pero aún hay muchas limitaciones. Es verdad que se busca integrar a todos los estudiantes en las actividades del aula, en muchos casos no contamos con los recursos ni con el personal especializado para atender adecuadamente a los niños con necesidades educativas especiales. *La intención está, pero hace falta mayor apoyo institucional y formación para que la inclusión sea verdaderamente efectiva.*	*El docente de matemáticas reconoce la existencia de gestiones de parte de la escuela para ofrecer un servicio educativo inclusivo y de calidad, sin embargo, no son suficientes.* *Considera necesario tener una articulación con entidades especializadas que puedan orientar el proceso educativo desde una perspectiva más integral, que los ayude a evolucionar en su proceso cognitivo y metodológico en cuanto al manejo de habilidades propias del área de matemáticas.*
Desde el área de matemáticas es muy difícil trabajar con los estudiantes en especial cuando llegan a los grados superiores donde se requiere del desarrollo de procesos más autónomos y didácticos. *He recibido algunas capacitaciones generales organizadas por el ministerio de educación y la secretaría departamental, pero han sido más bien teóricas y cortas. Se trataron temas como adaptaciones curriculares, tipos de necesidades especiales y el rol del docente inclusivo, Sin embargo, considero que sería muy útil tener formaciones más prácticas, con ejemplos concretos aplicables al contexto rural y a mi área, que es Matemática.* *La inclusión educativa en las escuelas rurales se evidencia solo en el acceso educativo, porque a los estudiantes no se les puede negar el cupo en el colegio, pero de allí a que se esté brindando una educación de calidad, eso no es una realidad.*	*Aquí se pone en evidencia la necesidad de trabajar el pensamiento complejo con los estudiantes que tengan necesidades educativas especiales.* *El docente relata que, si ha recibido alguna formación en materia de inclusión educativa, pero que estas no lograr ser asertivas en cuanto a la construcción y desarrollo de sus habilidades para fomentar escenarios de aprendizajes para todos los estudiantes, dado que estos generalmente no son contextualizados.* *Resalta que la educación inclusiva solo se evidencia en el acceso a la escuela.*
Utilizó varias estrategias, como el trabajo en pequeños grupos, el uso de material concreto especialmente para contenidos abstractos como los números y operaciones, y la retroalimentación personalizada. *También adaptar las actividades según el nivel de cada estudiante, y cuando es posible, integrar el aprendizaje con situaciones del contexto rural que les sean familiares y significativas.*	*El docente de matemáticas menciona que él hace uso de estrategias educativas grupales, material didáctico y procesos de retroalimentación para fomentar la inclusión en sus clases.*
El apoyo es limitado. En algunas ocasiones recibimos orientación de parte del ministerio y la secretaría de educación, pero no es constante. El equipo directivo está dispuesto a apoyar, pero muchas veces no hay presupuesto ni personal especializado. También entre colegas tratamos de compartir ideas y experiencias para ayudarnos entre todos, aprovechando que casi	*El docente de matemáticas en su relato asume que es limitado el apoyo que recibe, solo cuenta con el personal que labora en la escuela.* *Menciona la falta de apoyo en cuanto a la articulación con entidades especializadas que apoyen el proceso de formación educativa de los estudiantes que presentan necesidades educativas especializadas.*

todos tenemos formación en maestrías y algunos cursamos doctorados. *Uno de los principales desafíos es la falta de recursos didácticos adaptados…. También, la insuficiente formación que tenemos como docentes en este tema, sumado al hecho de que muchas veces los padres no cuentan con información sobre cómo apoyar a sus hijos desde casa. Además, en zonas rurales hay limitaciones en infraestructura y acceso a tecnología, lo que complica la atención personalizada.* *En cuanto al aprendizaje… Una de las dificultades más frecuentes es la lectura, escritura y razonamiento lógico-matemático. También he tenido estudiantes con déficit de atención y algunos casos de discapacidad intelectual leve.* *Considero que sería muy valioso que tengamos acompañamiento técnico permanente por parte de profesionales especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos o personal de terapia ocupacional, esto sería de gran ayuda para nosotros. Pienso que se debería fortalecer la formación de todos los docentes en materia de inclusión, desde un enfoque práctico, además, que me parece clave, sería involucrar más a las familias en el proceso educativo, con talleres o espacios donde se les oriente sobre cómo apoyar a sus hijos.* *También se puede hacer una adaptación al currículo, y a los materiales que tenemos, ellos deben estar adaptados al contexto rural y a las diversidades que presentan nuestros estudiantes, esto puede marcar una gran diferencia en los procesos que hacemos con ellos.*	*El docente de matemáticas en su relato considera que la escuela no cuenta con recursos didácticos adaptados a las necesidades de los estudiantes, ve una gran problemática en la falta de formación educativa de los padres de familias que no le hacen un acompañamiento a sus hijos en el proceso educativo y además en la formación docente para atender la inclusión en la escuela.* *Menciona los problemas de infraestructuras en la escuela, acceso a la tecnológicas y desarrollo de habilidades de los estudiantes en cuanto a la escritura y el razonamiento matemáticos.* *El docente de matemáticas menciona diversas estrategias pedagógicas para ser inclusivo, ellas tienen que ver con los recursos, formación docente, articulación con entidades especializadas y formación docente.*

Nota: Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 15. Ampliación y reescritura de la anécdota IFC3.

Tabla 12.

Ampliación y reescritura de la anécdota IFC3

Relato de la experiencia	Significado de la vivencia
En las zonas rurales el conflicto armado siempre deja muchas experiencias que contar y la mayoría son de tristeza y de dolor, una vez tuve unos estudiantes que eran hijos de miembros de los grupos armados, ellos contaban muchas historias aterradoras de lo que veían o sus padres le contaban, como forma de iniciarlos en esta vida. *Eran chicos agresivos, mal hablado y con una conducta airosa, ellos generalmente provocan a sus compañeros para que pelearan de esta manera sentirse poderosos.* *Fue un año difícil, mi experiencia con ellos me marcó significativamente, porque, además de todo, eran chicos que lloraban mucho cuando estaban a solas, repitiendo que se querían morir porque no les gustaba la vida que estaban viviendo.*	*En el relato del docente, el cual es posible titular, los niños del conflicto armado, se pone en evidencia las problemáticas sociales de orden social que se vive en las zonas rurales y que de alguna forma salpican a los estudiantes cambiando su dinámica de vida, fundamentando su identidad, emociones y sentimientos hacia ellos mismos y hacia los demás.* *El significado esencial se condensa en una niñez marcada por la violencia y la búsqueda de sentido frente al dolor heredado, eran chicos agresivos; es una frase que envuelve una realidad rural enmarcada por la violencia que termina convirtiéndose en la forma más común de resolver los conflictos con los demás, lloraban mucho cuando estaban a sola; refleja la esencia del ser mismo de los niños que no se identifican con las acciones que hacen, ocasionando en ellos una fractura emocional interna*
puedo decir que la escuela tiene la voluntad de ser inclusiva, pero aún enfrenta muchas limitaciones, ya que la inclusión no solo implica aceptar a todos los estudiantes, sino también hacer adaptaciones a los recursos que se tienen, a los contenidos y metodologías que se implementan según las necesidades de los estudiantes, y en ese aspecto aún nos falta bastante. *Pienso que uno de los principales problemas es la falta de acceso a la tecnología, esto es importante en el proceso de formación, sin embargo, en la ruralidad hay escuelas que no cuentan siquiera con un computador dispuesto para los estudiantes, totalmente, esto complejiza la práctica educativa en el área de informática.*	*El docente de informática en el relato pone en evidencia la voluntad que tienen los directivos de la escuela por prestar un servicio educativo inclusivo, sin embargo, deja claro que esta voluntad se queda corta, y que solo se evidencia en el acceso educativo, ya que no se hacen las adaptaciones curriculares que se deben hacer o no se tienen los recursos necesarios que ayuden en el proceso.*
Recibí una capacitación con fundamentos básicos como normatividades y eso, esa capacitación estaba orientada más que todo a la sensibilización sobre la inclusión educativa, pero no tenía un enfoque claro desde el área de Informática. *Por ejemplo, no aprendí cómo debía trabajar mi asignatura con estudiantes con discapacidad visual, auditiva o cognitiva, especialmente en secundaria, donde hay tanto que aprender en esta época, en especial todo lo que tiene que ver con inteligencia artificial, considero que nosotros*	*El docente de informática en su relato asume que sí ha recibido capacitaciones, pero no han sido pertinentes porque no son especializadas, y contextualizada en su área.*

los profesores de informática necesitamos una formación más especializada y contextualizada. *Hay muchas estrategias que uso, pero, con la que más trabajo es el enfoque de aprendizaje personalizado, porque es importante trabajar con los estudiantes de forma individual para comprender más sus puntos débiles o fuertes.* *Desde el área de informática, yo trabajo videos con video beam cuando yo mismo lo traigo de mi casa, también, trato de trabajar programas sencillos con interfaces sencillas, hago uso de tutoriales, en fin, sin embargo, me funciona mucho cuando trabajo en pareja, en pareja los estudiantes aprenden más y trabajo valores entre ellos.* *Muchas veces, también adapto mi ritmo de trabajo y los criterios de evaluación que uso para calificar, valorando mucho el proceso y el trabajo final que hacen los chicos con mucha dedicación, pero con pocos recursos.*	*El docente de informática en su relato deja claro la falta de recursos para trabajar la inclusión desde su área, a pesar de esto, el menciona que trabaja diferentes estrategias como trabajo individualizado, en pareja y uso de los recursos tecnológicos con los que cuenta.* *El valora el trabajo que hacen los estudiantes con los recursos que tiene.* *Valora el proceso de formación.*
El apoyo que recibo es más bien limitado, la rectora está dispuesta a colaborar, pero en la práctico, no siempre hay recursos, a pesar de que se haga la gestión, algunas veces contamos con la visita del ministerio de educación, pero cuando vienen solo vienen a evaluar y no traen proyectos y presupuestos que ´puedan mermar estas situaciones en la escuela. Ellos vienen a viaticar. *Nosotros no tenemos personal especializado que pueda orientarnos en el uso de las nuevas tecnologías digitales que puedan adaptarse a las necesidades de los estudiantes, de hecho, ni siquiera tenemos computadoras, y las que están son obsoletas y no soportan programas o aplicaciones educativas más modernas.*	*El docente de informática menciona en su relato que en la escuela existe un apoyo limitado para trabajar la inclusión, la falta de recursos tecnológicos complejiza el desarrollo del proceso de formación educativa inclusiva de calidad.*
El mayor desafío, de verdad creo que es la brecha tecnológica, hombe, No todos los estudiantes tienen acceso a una computadora funcional ni a internet en casa, es más ellos no tienen ni un celular muchas veces. *Y si es en la escuela, acá tampoco hay nada, muchos de los equipos del aula de informática están en mal estado o no cuentan con los programas necesarios para trabajar.* *Por otra parte, tenemos la falta de software o programas educativo accesible y la poca capacitación que tenemos los docentes sobre herramientas inclusivas, como lectores de pantalla, teclados virtuales, o plataformas adaptativas, nada de esto tenemos y tampoco aparece en nuestros planes por ahora.*	*El docente de informática en su relato menciona la existencia de una brecha digital que se evidencia en la falta de recursos tecnológicos que complejiza el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.*

Tabla 15. (Cont).

Primero, sería mejorar el acceso a la tecnología, comprando equipos nuevos y asegurando una conexión estable a internet, como segundo, se necesita una formación docente específica sobre tecnologías accesibles que ayuden a ser inclusivas, para saber cómo adaptar nuestros contenidos y plataformas a los diferentes tipos de necesidades que presentan los estudiantes. También sería muy valioso contar con recursos digitales inclusivos y un plan o ruta institucional que oriente a los docentes a saber cómo integrar la tecnología al servicio de una educación verdaderamente inclusiva y de calidad. *Ha, pero esto se debe hacer de la mano con la familia, porque de lo contrario no hacemos nada, ellos también deben aprender a usar las tecnologías para ayudar a sus hijos e hijas. He tenido estudiantes con dificultades de aprendizaje relacionadas con la atención, la memoria y el seguimiento de instrucciones, también hay algunos casos de estudiantes con discapacidad visual o auditiva, problemas de motricidad fina, que afectan su manejo del teclado y de otros dispositivos, todo esto, hace que ellos tengan problemas emocionales y tengan una autoestima baja, por eso es importante el apoyo de la familia. Sin embargo, es importante mencionar que, desde la dirección y coordinación académica se gestionan diversos proyectos que integran a la familia. tanto estudiantes como padres de familia se han esforzado por apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales.*	*El docente de informática, en su relato menciona algunas estrategias de inclusión tales como, formación docente y la falta de recursos tecnológico que se puedan adaptar a las necesidades de todos los estudiantes.* *El docente considera importante, que los padres de familia también se formen en cuanto al uso de tecnologías para mejorar el acompañamiento de los estudiantes en casa.*

Nota: Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 16. Ampliación y reescritura de la anécdota IFC4.

Tabla 13.

Ampliación y reescritura de la anécdota IFC4

Relato de la experiencia	Significado de la vivencia
En muchas ocasiones, he tenido estudiantes en condición de desplazamiento, pero en verdad me marcó un grupo de ellos que además eran miembros de la etnia zenués, ellos no se sentían cómodos con su cultura y decían que querían ser normales como sus compañeros. Ellos tejían, cantaban y componían canciones, pero sentían pena al interactuar con los demás, tanto que no querían seguir en la escuela.	En el relato del docente, que se podría titular, Los niños desplazados, se sigue marcando la existencia de los problemas y conflictos sociales que vive la región y que ahora involucra a una familia étnica casi extinta como lo son los zenúes, que aun habitan en los departamentos de la región caribe, en especial sucre, Córdoba y Bolívar, obligándolos a renegar de su propia identidad cultural.

	Se evidencia la identidad negada como efectos del desplazamiento y la colonización simbólica, esto aparece en las narraciones cuando el IFC4, refiere la frase, querían ser normales; aquí se evidencia el valor que la sociedad le da al etnocentrismo rechazando así mismo por ser quien era y hacer lo que hace 10) tejer y cantar; estas actividades son invisibilizadas porque son consideradas vergonzosas en el marco de una sociedad colonizada.
Aún no, aún queda un largo camino por recorrer, pienso, que, en muchas ocasiones, los esfuerzos dependen más del compromiso de cada docente que de una política institucional o nacional que te obligue a hacer algo que deberías hacerlo porque hace parte de tu quehacer pedagógico. *Como docente de Biología, por ejemplo, tengo algunos estudiantes con dificultades de aprendizaje que requieren apoyo diferenciado, pero no siempre contamos con materiales adaptados ni con asesoría especializada para responder adecuadamente a esas necesidades.*	El docente de biología en su relato expone que no existe inclusión en la escuela donde labora, y deja en claro que estos procesos dependen más de la voluntad del docente que de la obligatoriedad de cumplir una ley. La docente dice que tiene en sus prácticas pedagógicas atiende una población de estudiantes diversos.
Si, desde el MEN, pero fueron bastante breves y centradas más en la teoría que en la práctica, en ella se habló sobre la necesidad de adaptar nuestras clases y diversificar nuestras estrategias, pero no se nos proporcionaron herramientas concretas para hacerlo desde cada área, como la de Biología. *Por eso, yo creo que necesitamos formaciones más específicas, sobre todo para aprender a adaptar los contenidos científicos a distintos tipos de necesidades.*	*El docente de biología considera que las pocas capacitaciones que recibes no son suficientes y asertivas para desarrollar habilidades que les permita escenarios de formación inclusiva.*
En mi caso, utilizo bastante el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, lo cual ayuda a que los estudiantes puedan apoyarse mutuamente. También uso recursos visuales como esquemas, videos, modelos anatómicos y ejemplos del entorno rural, que son más comprensibles para todos. algunos estudiantes les adapto los textos, les doy más tiempo para resolver las actividades o les explico de forma más personalizada cuando es necesario.	*El docente de biología en su relato menciona que trabaja el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo como estrategia de inclusión, la contextualización y flexibilización de los contenidos y tiempo.*
Recibo apoyo en la medida de lo posible, pero no es constante. En algunas ocasiones, el equipo directivo busca asesoría con el ministerio de educación o nos motiva a adaptar nuestras clases, pero no tenemos un plan institucional claro sobre inclusión. Tampoco hay recursos específicos para atender a estos estudiantes	*El docente de biología en su relato expone que no recibe apoyo constante de la institución,* *afirmando que no existe un plan institucional y que tampoco existen recursos suficientes para trabajar la inclusión en clases.*

desde el área de Biología, por lo que muchas veces improvisamos con lo que tenemos. *Uno de los mayores desafíos es la falta de materiales adaptados al área de Ciencias, esto también influye en la cantidad de estudiantes por aula, que limita el tiempo para la atención individualizada.* *En las escuelas rurales, además, algunos estudiantes enfrentan barreras sociales y económicas que agravan sus dificultades de aprendizaje, como la desnutrición o el poco acceso a atención médica o psicológica.*	*El docente de biología en su relato, que los desafíos más importantes son, la falta de recursos didácticos, la atención individualizada, y superar las brechas sociales y económicas propias de las zonas rurales.*

Nota: Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 17. Ampliación y reescritura de la anécdota IFC4.

Tabla 14.

Ampliación y reescritura de la anécdota IFC5

Relato de la experiencia	Significado de la vivencia
Un día unos niños abandonados por su madre y por su padre compusieron una canción y la cantaron en público haciéndonos llorar a todos. Ellos habían aprendido en clases a hacer coplas, estrofas y a elaborar canciones y esa fue muy hermosa, recuerdo, que hablaban de su motivación para salir adelante a pesar de todas las adversidades.	*En este relato, que se podría titular, Los niños abandonados por sus padres, el docente expone una situación de abandono por parte de los padres de familia de un menor de edad, que además tiene unas habilidades para componer y hacer música, que deben potencializarse desde la escuela.* En este punto, la narrativa muestra como significado esencial la creatividad como un camino de reparación del abandono, ante la frase, unos niños abandonados por su madre y por su padre compusieron una canción y la cantaron en público haciéndonos llorar a todos, se evidencia la existencia de una catarsis emocional que surge del abandono de sus padres, pero también de la habilidad o aprendizajes que los estudiantes desarrollaron en clase, ellos encuentran en el canto una forma de resiliencia efectiva.
Considero que la escuela promueve la inclusión en la medida de sus posibilidades, pero aún existen muchas barreras. En el área de Ciencias Sociales, intento que todos los estudiantes participen activamente, sin embargo, noto que quienes tienen necesidades educativas especiales a veces quedan rezagados porque no siempre hay adaptaciones específicas para ellos. Faltan recursos y, sobre todo, formación docente para atender la diversidad de manera efectiva.	*El docente de sociales en su relato menciona que aún no existe una inclusión en la escuela, porque no se dan los escenarios de participación activa para construcción de los aprendizajes de los estudiantes.*
Sí, he participado en algunas jornadas de capacitación organizadas por el ministerio de educación nacional y la secretaria de educación	*El docente de biología en su relato se evidencia la necesidad de tener jornadas de capacitaciones más asertivas y contextualizadas.*

departamental, pero han sido muy generales, en ella se han hablado de la importancia de la inclusión, se presentaron algunos conceptos clave sobre diversidad, pero no se abordó cómo adaptar los contenidos de Ciencias Sociales, que muchas veces requieren comprensión abstracta, análisis de hechos históricos o trabajo con fuentes. En ese sentido, la formación no fue suficiente para dar respuestas concretas desde mi área.	
Yo hago uso de metodologías participativas, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de mapas conceptuales, líneas de tiempo visuales, dramatizaciones o juegos de roles. Estas actividades permiten que los estudiantes aprendan de distintas maneras. Además, cuando es necesario, adaptar las evaluaciones o reducir la carga de lectura, y doy más apoyo individual a quienes tienen dificultades de comprensión o expresión.	*El docente de sociales en su relato menciona que hace uso de estrategias inclusivas como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de esquemas grafios de aprendizajes.*
El apoyo existe, pero no es constante ni especializado. Desde la dirección hay disposición para ayudarnos, pero muchas veces no contamos con asesoramiento técnico ni materiales adaptados. En algunas ocasiones hemos recibido orientación del equipo del ministerio de educación, pero no de manera permanente. El apoyo entre colegas es fundamental, compartimos estrategias y nos ayudamos mutuamente.	*El docente de sociales en su relato menciona que el apoyo que recibe no es suficiente, que hay gestión, pero que aún falta más trabajo por hacer. Para él se hace necesario lograr tener capacitaciones especializadas permanentes y trabajo en equipo.*
El mayor reto es adaptar los contenidos teóricos de Ciencias Sociales, que muchas veces son extensos y requieren habilidades de análisis, a estudiantes con dificultades de comprensión o atención. Otro desafío es el manejo del tiempo en el aula, ya que atender a estudiantes con diferentes ritmos implica una planificación más cuidadosa. También influye la falta de materiales accesibles, como textos en lectura fácil o recursos visuales adaptados al contexto rural.	*El docente de sociales en su relato menciona que los desafíos que enfrenta al trabajar con estudiantes con necesidades especiales está en la adaptabilidad y flexibilización de los contenidos de sociales, también, se puede mencionar la falta de recursos y materiales didácticos.*
En una escuela rural donde los recursos no van a aparecer de la noche a la mañana, solo nos queda trabajar de modo transversal con los demás compañeros, hacer y compartirnos los materiales de trabajo y para tratar de sacar a los estudiantes de su estado de ignorancia hacer lo que se puede, con lo que se tiene. Sabiendo, además que, No todos los estudiantes con necesidades educativas especiales están identificados o caracterizados, porque para ello se hace necesario que los padres de familia presenten un diagnóstico médico avalado por la entidad de salud que ellos tengan, y los padres de familia además de no tener tiempo para ello, tampoco muchas veces tienen los recursos para viajar, esto realmente es un gran desafío para	*El docente de sociales en su relato menciona que la transversalización de los contenidos es una estrategia que podría implementarse para mejorar la inclusión educativa en la escuela, bajo las condiciones que tiene.*

trabajar y gestionar proyectos. los estudiantes que tengo en el aula tienen más que todas necesidades económicas.

Nota: Elaboración propia

Análisis macro temático y micro temáticos.

En este apartado, se hace un análisis profundo de las narrativas de los informantes, con el propósito de identificar los temas que surgen de sus relatos, clasificándolos como lo designa Van Manen (1990) en; macro temas y micro temas, entendiendo desde sus mismas palabras, “Los temas nos muestran la estructura interna de la experiencia; son el intento de dar sentido a lo que hace que una experiencia sea lo que es”. (P. 87).

En efecto, son los temas los que nos muestran cómo perciben los sujetos la realidad de forma general (macro temas) o específica (micro temas), los primeros se pueden ver como unas estructuras amplias que recogen en su descripción las vivencias que experimentan los sujetos. En este sentido, se comprende que las experiencias vividas se nutren de los micro temas, los cuales se entienden como pequeñas unidades de sentidos más pequeñas, que se comprenden como frases que ellos expresan en sus relatos.

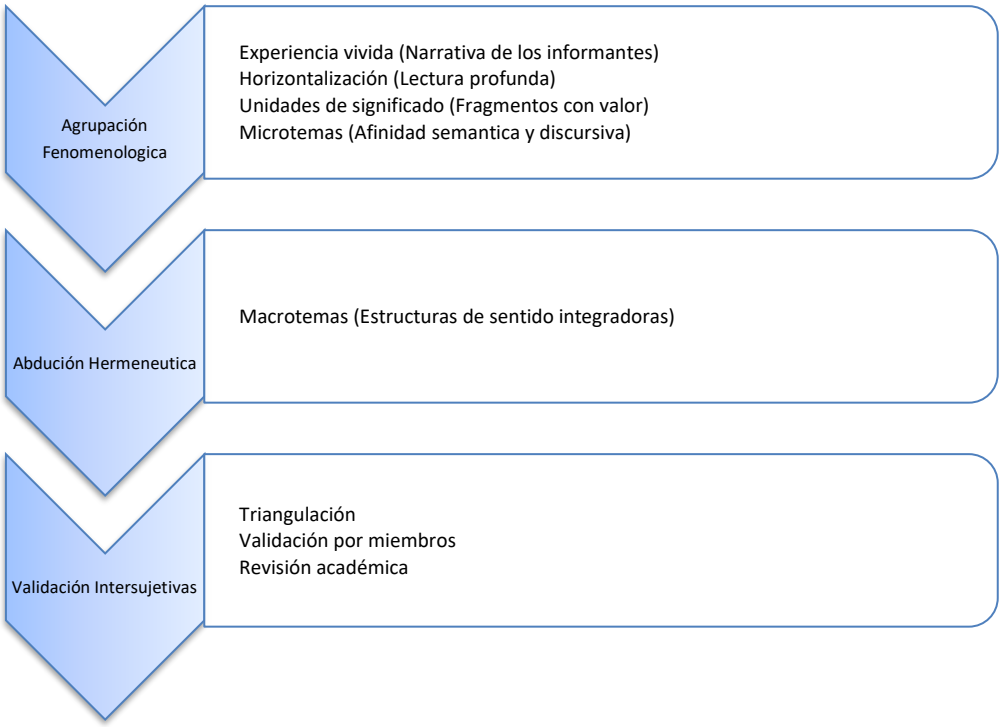
Seguidamente se presentan las redacciones de transformación lingüísticas, en donde se hace una interpretación de las frases que componen las narraciones de los informantes, de este modo, se cumple con lo expuesto por Van Manen (1990) quien explica que: “La tarea del investigador fenomenológico consiste en transformar la experiencia vivida en una expresión textual que revele su significado en el mundo humano.” (p. 36), en estas redacciones, de alguna manera se van tejiendo las experiencias de los sujetos con las interpretaciones que el investigador hace de ellas, para ser consolidada y mostrada como Transformación macro somática (ver tabla 24), al final del apartado.

En coherencia con lo anterior y el método fenomenológico hermenéutico de la praxis educativa de Van Manen que caracteriza la investigación, el proceso de análisis de la información se desarrolló mediante una ruta metodológica rigurosa que permitió garantizar que los hallazgos emergieron de la experiencia vivida en los informantes,

evitando la imposición de preconceptos por parte del investigador. En este sentido, la fase de análisis temático y micro temáticos se sustentó en 3 procesos fundamentales: Agrupación Fenomenológica, Abducción Hermenéutica y Validación Intersubjetiva. Como se presenta en la Figura. 5. Procesos emergentes de construcción de significados en el análisis fenomenológico hermenéutico.

Figura 8.

Procesos emergentes de construcción de significados en el análisis fenomenológico hermenéutico de la praxis educativa de Van Manen



Nota. elaboración propia.

Proceso de agrupación. Se definió a partir del proceso de validación de la información, donde todas las unidades de significado fueron inicialmente consideradas con igual valor. Luego, se identificaron las expresiones significativas mediante una lectura reiterada y profunda de las transcripciones, lo que permitió delimitar unidades temáticas preliminares, las cuales fueron agrupadas en función de su afinidad semántica, recurrencia discursiva y densidad experiencial, de aquí, surgieron los micro temas.

Proceso de Abducción hermenéutica. Acto seguido al anterior proceso, se procede a desarrollar el análisis que orientó la abducción hermenéutica, a partir de la

información empírica, la información consolidada en el marco teórico y la comprensión del investigador. Este proceso no se limitó a una sistematización inductiva ni a la aplicación deductiva de teorías previas, sino que implicó una construcción progresiva de sentido en la que los significados emergentes fueron constantemente contrastados, reinterpretados y refinado, para garantizar que los macro temas no fueran predefinidos, sino que fueran producto de las configuraciones interpretativas que integraran y explicaran las múltiples dimensiones del fenómeno estudiado.

Proceso de validación subjetiva. En este espacio se buscó la comprobación de los hallazgos con diferentes instancias. Por una parte, se realizó la validación de perspectiva entre informantes, identificando las convergencias y divergencias en su discurso. Por otra parte, se llevó a cabo la socialización de los resultados preliminares con algunos participantes, quienes validaron la pertinencia y coherencia de las interpretaciones realizadas.

Aunado a esto, se mantuvo un ejercicio constante de reflexión que permitió explicar y controlar los posibles sesgos, la influencias de su experiencia y posicionamiento en el proceso interpretativo.

Atendiendo a lo anterior, se presentan los temas mencionados en las siguientes Tabla 15. Identificación de micro y macro informante IFC1

Tabla 15.

Identificación de micro y macro temas informante IFC1

Segmentación de frases sentenciosas	***Microtemas***	***Macrotemas***
En la escuela hace como dos años, se matriculó un estudiante de al menos 8 años que tenía piel de mariposa, IFC1 (1-2)	Estrategias Inclusivas institucionales	*Prácticas pedagógicas inclusivas*
La gestión de material didáctico y dispositivos tecnológicos, de talleres de sensibilización y empatía en el aula por parte de los compañeros y promover entre los padres de familia las escuelas de familia para recalcar sus compromisos con sus hijos e hijas. y velar por que todos los estudiantes reciban un mejor servicio educativo. IFC 1 (54-57).	*Estrategias inclusivas del aula*	

Tabla 18. (Cont).		
sus papás lo llevaban montado en un burro hasta el colegio, porque ellos tenían que recorrer una distancia larga para llegar a la escuela, cuenta su mamá que les tocaba pasar mucho barro y monte para poder llegar a la escuela. IFC1 (2 -5)	*Barrera emocional*	*Barreras educativas*
En el camino se encontraban con grupos armados al margen de la ley, con animales feroces, trasteros como culebras, y vecinos que no dejaban de mirar al niño con ojos de miedo. IFC1 (L.5-7)	*Barreras contextuales*	
Y ese niño, mientras lo tuve en el aula me di cuenta de que tenía muchas habilidades para pintar y cantar. IFC1 L(13-14).	*Barrera actitudinal*	
Este niño no demoró mucho en la escuela, porque no se le brindaron las condiciones para que el estudiara. Tanto el cómo sus padres pronto se desmotivaron, y decidieron dejarlo en su casa. IFC1 (L.10-12)		
Esto puede ser relativo. IFC1. (L:15)	*inclusión como desafío social*	*Concepciones*
en la escuela no se le niega el acceso a ningún estudiante…IFC1 (L 33-34)	*Inclusión como derecho*	
por el parte del ministerio de educación, se imparten capacitaciones generales… IFC1(L.43)	*Capacitación docente generales*	*Formación y capacitación docente*
en el último año, así mismo en los diversos cursos de pedagogía del doctorado en educación que estoy desarrollando, incluso hay un módulo dedicado a la inclusión educativa y en él y otros, cursos manejan este tema como eje transversal en todas las asignaturas. Hemos aprendido que en la escuela IFC1 (L.30-33)	*Autogestión del aprendizaje profesional*	
"y velar por que todos los estudiantes reciban un mejor servicio educativo. IFC1 (L. 57)	*Directiva*	*Gestión del aprendizaje profesional*
yo gestiono" IFC1(L.48)		
Tabla 18. (Cont).	*Rol de los padres de familia*	*Participación comunitaria y gestión escolar*
Por otra parte, los padres de familia o acudientes no hacen mucho esfuerzo para que los estudiantes sean caracterizados con sus necesidades educativas, ellos se niegan a llevarlos al médico y		

que se le apliquen los procesos clínicos y/o terapéuticos cuando los estudiantes lo requieran. IFC1(L. 25-28)		
para recibir a los estudiantes con discapacidad física, visual, auditiva o con otro tipo de necesidad. IFC1(L.46-48)	*Tipos de necesidades educativas especiales*	*Necesidades educativas especiales*
Las necesidades físicas, ellas se pueden atender, pero las visuales, auditivas o cognitivas son las más difíciles, sin mencionar las emocionales o psicológicas. Desde mi experiencia, podría decir, que todas las necesidades se deben atender, ya que ellas hacen parte de cada estudiante. IFC1 (L-58- 61)		
Algunas veces se logran gestionar para que haya el servicio de internet y los estudiantes que no tienen las condiciones para asistir a la escuela puedan recibir sus clases en casa por medio virtual, o por WhatsApp IFC1 (L.39-41)	*Barreras estructurales (acceso tecnológico)*	*Barreras educativas*

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 19. Identificación de micro y macro temas informantes IFC2

Tabla 16.

Identificación de micro y macro temas informante IFC2

Segmentación de frases sentenciosas	Microtemas	Macrotemas
ya no compartía con sus compañeros, se fue aislando y se volvió muy agresiva. IFC2 (L.3-4)	*Barrera emocional*	*Barrera inclusiva*
sus compañeritos la llamaban "la coja IFC2 (L.1-2)	*Barrera actitudinal*	
estaba cansada de caminar mucho para llegar a la escuela. IFC2 (L. 5-6)	*Barrera Física*	
la escuela hace un esfuerzo importante por promover la inclusión, pero aún hay muchas limitaciones … IFC2 (L. 12-13)	*Inclusión como desafío social*	*Concepciones*
En las escuelas rurales se evidencia solo en el acceso educativo. IFC2 (L. 29-30)		

	Inclusión como derecho	
El apoyo es limitado. En algunas ocasiones recibimos orientación de parte del ministerio y la secretaria, pero no es constante IFC2 (L. 38-39)	*Capacitación docente generales*	*Formación y capacitación docente*
El equipo directivo está dispuesto a apoyar IFC2 (L. 39-40)	*Directiva*	*Gestión de aprendizaje profesional*
También adapto las actividades según el nivel de cada estudiante, y cuando es posible, integro el aprendizaje con situaciones del contexto rural que les sean familiares y significativas IFC2 (L. 35-37) *Si bien busco integrar a todos los estudiantes en las actividades en el aula. IFC2(L. 13-14)*	*Estrategias Inclusivas del aula*	*Prácticas pedagógicas inclusivas*
También entre colegas tratamos de compartir ideas y experiencias IFC2 (L. 41-42).	*Estrategias Inclusivas institucionales*	

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 20. Identificación de micro y macro temas informantes IFC3

Tabla 17.

Identificación de micro y macro temas informante IFC3.

Segmentación de frases sentenciosas	**Microtemas**	**Macrotemas**
una vez tuve unos estudiantes que eran hijos de miembros de los grupos armados, ellos contaban muchas historias aterradoras de lo que veían o sus padres le contaban, como forma de iniciarlos en esta vida. IFC3 (L.3-5)	*Estrategia inclusiva*	*Inclusión educativa*
He tenido estudiantes con dificultades de aprendizaje relacionadas con la atención, la memoria y el seguimiento de instrucciones, también hay algunos casos de estudiantes con discapacidad visual o auditiva, problemas de motricidad fina, que afectan su manejo del teclado y de otros dispositivos, todo esto, hace que ellos tengan	*Tipos de Necesidades educativas especiales*	*Necesidades educativas*

Tabla 20. (Cont).

problemas emocionales y tengan una autoestima baja. IFC3 (L.63-68)		
la escuela tiene la voluntad de ser inclusiva, pero aún enfrenta muchas limitaciones…IFC3 (L.12-13)	*inclusión como desafío social*	*Concepciones*
Recibí una capacitación con fundamentos básicos como normatividades y eso, esa capacitación estaba era orientada más que todo a la sensibilización sobre la inclusión educativa, pero no tenía un enfoque claro desde el área de Informática. IFC 3(L.16-18)	*Capacitación docente: generales*	*Formación y capacitación docente*
"La rectora está dispuesto a colaborar" ICF3(L.35) *"Desde la dirección y coordinación académica se gestionan diversos proyectos que integran a la familia" IFC3 (L.69-70)*	*directiva*	*Gestión del aprendizaje profesional*
tanto estudiantes como padres de familia se han esforzado por apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales IFC3 (L. 70-72)	*Rol de la familia*	*Participación comunitaria y gestión escolar*
Hay muchas estrategias que uso, pero, con la que más trabajo es el enfoque de aprendizaje personalizado, porque es importante trabajar con los estudiantes de forma individual para comprender más sus puntos débiles o fuertes. IFC3 (L.24-26)	*Estrategia inclusiva en el aula*	*Estrategias inclusivas*

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 21. Identificación de micro y macro temas informantes IFC4.

Tabla 18.

Identificación de micro y macro temas informante IFC4

Segmentación de frases sentenciosas	**Microtemas**	**Macrotemas**
En muchas ocasiones, he tenido estudiantes en condición de desplazamiento, IFC4 (L. 1).	*Estrategias inclusivas institucional*	*Inclusión educativa*

miembros de la etnia zenués, ellos no se sentían cómodos con su cultura y decían que	*Barreras emocionales*	*Barreras educativas*

Tabla 21 (Cont).

querían ser normales como sus compañeros. IFC4 (L.2-4)		
Si, pero fueron bastante breves y centradas más en la teoría que en la práctica, en ella se habló sobre la necesidad de adaptar nuestras clases y diversificar nuestras estrategias, pero no se nos proporcionaron herramientas concretas para hacerlo desde cada área, como la de Biología IFC (15-18)	*Directiva*	*Gestión del aprendizaje profesional*
Pero no tenemos un plan claro sobre la inclusión IFC4 (L.29-30)	*Estrategias inclusivas institucionales*	*Prácticas pedagógicas inclusivas*

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 22. Identificación de micro y macro temas informantes IFC5

Tabla 19.

Identificación de micro y macro temas informante IFC5

Segmentación de frases sentenciosas	**Microtemas**	**Macrotemas**
Considero que la escuela promueve la inclusión en la medida de sus posibilidades, pero aún existen muchas barreras" IFC5 (L.6-7)	*inclusión como estrategias*	*Concepciones*
Sí, he participado en algunas jornadas de capacitación organizadas por el ministerio de educación y la secretaria de educación departamental, pero han sido muy generales. En ella se ha hablado de la importancia de la inclusión se presentaron algunos conceptos clave sobre diversidad, pero no se abordó cómo adaptar los contenidos de Ciencias Sociales, que muchas veces requieren comprensión abstracta, análisis de hechos históricos o trabajo con fuentes. IFC5 (L.17-15).	*Capacitación docente: generales*	*Formación y capacitación*
Sabiendo, además que, No todos los estudiantes con necesidades educativas especiales están identificados o caracterizados, porque para ello se hace	*Rol de la familia*	*Participación comunitaria y gestión escolar*

necesario que los padres de familia presenten un diagnóstico médico avalado por la entidad de salud que ellos tengan, y los padres de familia además de no tener tiempo para ello, tampoco muchas veces tienen los recursos para viajar, esto realmente es un gran desafío para trabajar y gestionar proyectos. IFC5 (L.42-47)		
porque para ello se hace necesario que los padres de familia presenten un diagnóstico médico avalado por la entidad de salud que ellos tengan, y los padres de familia además de no tener tiempo para ello, tampoco muchas veces tienen los recursos para viajar, esto realmente es un gran desafío para trabajar y gestionar proyectos. IFC5 (L.43-47)	Barreras contextuales	Barreras educativas
los estudiantes que tengo en el aula tienen más que todas necesidades económicas ICF5 (L.48-49)		
solo nos queda trabajar de modo transversal con los demás compañeros IFC5 (L.39)	*Estrategias Inclusivas institucionales*	*Estrategias inclusivas*

Nota. Elaboración propia

Redacción de transformaciones lingüísticas

A continuación, se presenta la Tabla 23. Transformación lingüística IFC1

Tabla 20.

Transformación lingüística del IFC1

Transformación lingüística del informante IFC1

En la narración se deja ver una profunda tensión que se teje entre el derecho a la educación y la realidad existente caracterizada por la exclusión en el contexto rural, que se da a partir de lo que implica tener condiciones de participación en la construcción de los aprendizajes, queda claro, que el ingreso como tal al sistema educativo se da, y se evidencia en el relato cuando el IFC1 menciona, "*En la escuela hace como dos años, se matriculó un estudiante de al menos 8 años que tenía piel de mariposa" (L1-2-5), en la escuela no se le niega el acceso a ningún estudiante…"IFC1 (L 33-34) en este sentido, se promueve el derecho al acceso educativo, aunque esto signifique un desafío social motivado por el deseo de la familia y del estudiante en especial por aprender, dado que las condiciones no están dada para que el estudiante con "piel de mariposa" desarrolle sus habilidades en la escuela, este niño, simboliza lo fragilidad de la vida y la resistencia ante la adversidad.*
Ante la narrativa, La gestión de material didáctico y dispositivos tecnológicos, de talleres de sensibilización y empatía en el aula por parte de los compañeros y promover entre los padres de familia las escuelas de familia para recalcar sus compromisos con sus hijos e hijas. y velar por que todos los estudiantes reciban un mejor servicio educativo. IFC 1 (54-57), se comprende que el

docente aplica diversas estrategias pedagógicas que complementan el desarrollo del aprendizaje desde lo tecnológico, didáctico y ético.

Cuando se relata todas las adversidades que tiene que vivir diariamente el estudiante para llegar a la escuela, sus papás lo llevaban montado en un burro hasta el colegio, porque ellos tenían que recorrer una distancia larga para llegar a la escuela, cuenta su mamá que les tocaba pasar mucho barro y monte para poder llegar a la escuela. IFC1 (L. 3 -6) se pone en evidencia la inexistencia de las condiciones dignas para lograr la anhelada educación, educarse para este niño no es un derecho es un desafío que lo reta cada día de su vida, ya que no todos los días son soleados en la zona rural, en épocas invernales, esta situación puede complejizarse aún más, y al igual que, en épocas de actividades democráticas (políticas) donde ellos deben enfrentar con más frecuencia la presencia de grupos armados, como lo relata el IFC1, "En el camino se encontraban con grupos armados al margen de la ley, con animales feroces, trasteros como culebras, y vecinos que no dejaban de mirar al niño con ojos de miedo". (L.5-7).

Muchas veces, el deseo de aprender y la resiliencia de los estudiantes, no demora mucho, y terminan por desertar del proceso educativo, "Este niño no demoró mucho en la escuela, porque no se le brindaron las condiciones para que el estudiara. Tanto el cómo sus padres pronto se desmotivaron, y decidieron dejarlo en su casa. IFC1 (L.10-12)" esta es una realidad que engrosa los índices de deserción escolar en Colombia.

En este sentido, el rol del docente juega un papel importante, su experiencia debe convertirse en una herramienta de transformación de entornos en medio de estas adversidades, que le permita identificar y fomentar sus habilidades, "Y ese niño, mientras lo tuve en el aula me di cuenta de que tenía muchas habilidades para pintar y cantar. IFC1 L(13-14), esto es lo que se espera que haga la escuela y el docente en ella, que dejen de ver la discapacidad como una limitación individual para revelarse como una imposibilidad socialmente construida, de esta manera se invita a reconocer que la verdadera inclusión nace del encuentro sensible con el otro.

En cuanto a la gestión de las acciones inclusivas en la escuela este infórmate la asume como algo relativo, Esto puede ser relativo" IFC1. (L.15), ya que, si existen algunas acciones que se gestionan desde la coordinación como capacitaciones docentes, sin embargo, no lograr ser las más asertivas dado su generalización de contenidos y contextualización de realidades, por el parte del ministerio de educación, se imparten capacitaciones generales…"IFC1(L.43).

El IFC1 asume su rol como directivo docente, yo gestiono" IFC1(L.48) y "velar por que todos los estudiantes reciban un mejor servicio educativo. IFC1 (L. 37) hace parte de sus acciones.

Sin embargo, es importante mencionar, que "*los padres de familia o acudientes no hacen mucho esfuerzo para que los estudiantes sean caracterizados con sus necesidades educativas, ellos se niegan a llevarlos al médico y que se le apliquen los procesos clínicos y/o terapéuticos cuando los estudiantes lo requieran. IFC1(L. 25-28),* y l*a función de ellos en el proceso de formación educativa inclusiva es importante, ya que les da herramientas a los directivos docentes para avanzar en la gestión de los proyectos encaminados a mejorar la infraestructura de la escuela, teniendo en cuenta las necesidades que tienen los estudiantes con necesidades educativas especiales, que en general son; discapacidad física, visual, auditiva o con otro tipo de necesidad. IFC1(L.46-48), no obstante, según el IFC1*, Las necesidades físicas, ellas se pueden atender, pero las visuales, auditivas o cognitivas son las más difíciles, sin mencionar las emocionales o psicológicas. Desde mi experiencia, podría decir, que todas las necesidades se deben atender, ya que ellas hacen parte de cada estudiante. IFC1 (L-58-61).

En este sentido, la escuela se enfrenta al desafío de mejorar las condiciones en las que los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben el servicio educativo contemplando los aspectos tecnológicos, que según IFC1, "Algunas veces se logran gestionar para que haya el servicio de internet y los estudiantes que no tienen las condiciones para asistir a la escuela puedan recibir sus clases en casa por medio virtual, o por WhatsApp" (L.39-41), esto pone en evidencia la necesidad de gestionar no solo recursos para la mejora física de la escuela sino también para obtener recursos de tipo tecnológico.

Por otra parte, cuando un docente narra que, en el último año, así mismo en los diversos cursos de pedagogía del doctorado en educación que estoy desarrollando, incluso hay un módulo dedicado a la inclusión educativa y en él y otros, cursos manejan este tema como eje transversal en todas las asignaturas. Hemos aprendido que en la escuela IFC1 (L.30-33) está dejando en evidencia su

voluntad y compromiso social que tiene desde su rol como maestro porque se está formando para mejorar sus prácticas pedagógicas y a la vez ofrecer un mejor servicio educativo.

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 24. *Transformación lingüística IFC2*

Tabla 21.

Transformación lingüística del IFC2

Transformación lingüística del informante IFC2
Los estudiantes en la escuela desarrollan más que conocimientos cognitivos, ellos también desarrollan habilidades emocionales que fundamentan su propia identidad, aislarse o compartir con compañeros son dos acciones que forman dos personalidades opuestas, que generan grandes cambios en los estudiantes cuando asumen una de estas acciones, "ya no compartía con sus compañeros, se fue aislando y se volvió muy agresiva". IFC2 (L.3-4) a partir de esta narración, se evidencia este cambio, que lleva a la estudiante a tener acciones agresivas como consecuencia de las decisiones que toma basadas en sus experiencias de frustración debido a la discapacidad socialmente impuesta, sus compañeritos la llamaban "la coja IFC2 (L.1-2). *A esto se unen otros factores de tipo económico, cultural o político que complejizan el desarrollo de sus procesos de formación educativa, como lo relata el IFC2, "estaba cansada de caminar mucho para llegar a la escuela. IFC2 (L. 5-6), esta situación refleja el abandono del estado en la mejora de las condiciones estructurales de las escuelas rurales frente que obliga a muchos estudiantes a hacer un esfuerzo mayor para lograr llegar a ellas.* *"la escuela hace un esfuerzo importante por promover la inclusión… IFC2 (L.12- 13) este relato pone en evidencia que, aunque se hacen las gestiones para mejorar las condiciones de las escuelas, si se comprende que no son suficiente, ya que,* *En las escuelas rurales se evidencia solo en el acceso educativo" IFC2 (L. 22), dado que El apoyo es limitado. En algunas ocasiones recibimos orientación de parte del ministerio y la secretaria, pero no es constante IFC2 (L. 35-36).* *En el desarrollo de una educación inclusiva en la ruralidad, se hace necesario no solo el apoyo del equipo directivo como lo asume el IFC2. "El equipo directivo está dispuesto a apoyar" (L. 39-40) sino también, el equipo docente, quien debe garantizar que desde las aulas de clase también se gestionan diversas estrategias de formación inclusiva, como la que asume el IFC2 al mencionar que, También adapto las actividades según el nivel de cada estudiante, y cuando es posible, integro el aprendizaje con situaciones del contexto rural que les sean familiares y significativas IFC2 (L. 35-37), si bien busco integrar a todos los estudiantes en las actividades en el aula. IFC2(L. 13-14). En este sentido, se puede decir que la contextualización de saberes y la flexibilización de los contenidos son una estrategia importante en la fundamentación de la educación inclusiva en las escuelas rurales.* *Al narrar, También entre colegas tratamos de compartir ideas y experiencias IFC2 (L. 41-42), se evidencia la existencia de algunas estrategias institucionales que con su aplicación buscan aportar a la reflexión y construcción de la educación inclusiva de calidad.*

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 25. Transformación lingüística IFC3

Tabla 22.

Transformación lingüística del IFC3

Transformación lingüística del informante IFC 3
La inclusión educativa se refleja en el acceso a la educación de todos los niños y niñas sin importar sus condiciones sociales, una vez tuve unos estudiantes que eran hijos de miembros de los grupos armados, ellos contaban muchas historias aterradoras de lo que veían o sus padres le contaban, como forma de iniciarlos en esta vida. IFC3 (L. 5-7), sin embargo, es importante tener en cuenta el *contexto familiar y social que los rodea para atender sus necesidades educativas y fomentar de forma éticas sus habilidades en los contextos adversos en los que ellos se desenvuelven.* *He tenido estudiantes con dificultades de aprendizaje relacionadas con la atención, la memoria y el seguimiento de instrucciones, también hay algunos casos de estudiantes con discapacidad visual o auditiva, problemas de motricidad fina, que afectan su manejo del teclado y de otros dispositivos, todo esto, hace que ellos tengan problemas emocionales y tengan una autoestima baja. IFC3 (L.28-31), esta narrativa sigue reafirmando el compromiso de la escuela en el desarrollo de una educación inclusiva, sin embargo, los obstáculos para el desarrollo de sus habilidades se hacen corto, complejizando el proceso de formación inclusiva. Al decir, "la escuela tiene la voluntad de ser inclusiva, pero aún enfrenta muchas limitaciones" …"IFC3 (L.14) se hace un reconocimiento de las gestiones y limitaciones que tiene la escuela como un ente transformador de realidades que pretenden brindar un servicio de calidad en torno a la educación inclusiva.* *Dentro de estas gestiones se reconoce las que se hacen entorno a la formación y capacitación de los docentes; "Recibí una capacitación con fundamentos básicos como normatividades y eso, esa capacitación estaba era orientada más que todo a la sensibilización sobre la inclusión educativa, pero no tenía un enfoque claro desde el área de Informática. IFC3 (L.16-18), las de gestión desde las directivas,* *la rectora está dispuesta a colaborar ICF3(L.35) y "Desde la dirección y coordinación académica se gestionan diversos proyectos que integran a la familia" IFC3 (L.69-70) y las de los padres de familia, "tanto estudiantes como padres de familia se han esforzado por apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales IFC3 (L. 25-26) Trato de aplicar el enfoque de aprendizaje personalizado tanto como puedo. IFC3 (L.31). y voluntad del docente, Hay muchas estrategias que uso, pero, con la que más trabajo es el enfoque de aprendizaje personalizado, porque es importante trabajar con los estudiantes de forma individual para comprender más sus puntos débiles o fuertes.IFC3 (L. 24-26)*

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se presenta la Tabla 26. *Transformación lingüística IFC4*

Tabla 23.

Transformación lingüística del IFC4

Transformación lingüística del informante IFC4
En muchas ocasiones, he tenido estudiantes en condición de desplazamiento, IFC4 (L. 1). Esta narración confirma la gestión de la escuela en promover la educación inclusiva, sin embargo, no basta con solo poder brindar la posibilidad de acceso educativo a cualquier estudiante, se hace necesario también, satisfacer sus necesidades educativas sin importar sus condiciones culturales, sociales y políticas. Generalmente la escuela debe estar preparada para trabajar con niños de cualquier cultura o grupo étnico y garantizar que ellos tengan las condiciones dignas para formarse, el IFC4 menciona en su relato que "miembros de la etnia zenués, ellos no se sentían cómodos con su cultura y decían que querían ser normales como sus compañeros (L.2-4), lo cual pone en evidencia, que algunas escuelas rurales no tienen estrategias instituciones o de aula asertivas que puedan aplicarse para evitar o manejar situaciones de discriminación o etnocentrismo entre los estudiantes.

Ante la narrativa; Si, desde el MEN, pero fueron bastante breves y centradas más en la teoría que en la práctica, en ella se habló sobre la necesidad de adaptar nuestras clases y diversificar nuestras estrategias, pero no se nos proporcionaron herramientas concretas para hacerlo desde cada área, como la de Biología IFC (15-18), Se comprende, que la formación que reciben desde diversas instituciones de formación superior promovida por el ministerio de educación o sus entes encargados no está siendo suficiente para que los docentes desarrollen habilidades asertivas que puedan fomentar sus aprendizajes sobre la educación inclusiva. *Pero no tenemos un plan claro sobre la inclusión. IFC4 (L.29-30). Aquí se resalta que la escuela no es promotora de estos ambientes de formación, por lo tanto, se pone en duda su efectividad en la práctica. La falta de recursos se hace evidente, Si bien se busca integrar a todos los estudiantes en las actividades del aula no contamos con los recursos y personal especializado IFC4. (L. 9), sin embargo, si se cuenta con algunas estrategias institucionales como, contar con un plan institucional de inclusión institucional IFC4. (L34).* *Algunas de las dificultades que se presenta para trabajar la inclusión en el aula son el número de estudiantes en ellas, y se reflejan en comentarios que se hacen como; que hacemos con los 39 que regulares, que esperan que también orienten IFC4 (L.17)*

Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 27. Transformación lingüística IFC5

Tabla 24.

Transformación lingüística del IFC5

Transformación lingüística del informante IFC5
solo nos queda trabajar de modo transversal con los demás compañeros IFC5 (L.42) *Considero que la escuela promueve la inclusión en la medida de sus posibilidades, pero aún existen muchas barreras" IFC5 (L.6-7), desde esta narrativa se comprende, la aceptación de la gestión que hace la escuela por ser inclusiva a pesar de los obstáculos que se les presente, no obstante, se evidencian situaciones que la reta como, la formación profesional de los docentes frente a la inclusión educativa y la participación de la comunidad educativa en ella. Los docentes afirman que, Sí, he participado en algunas jornadas de capacitación organizadas por el ministerio de educación y la secretaria de educación departamental, pero han sido muy generales. En ella se ha hablado de la importancia de la inclusión se presentaron algunos conceptos clave sobre diversidad, pero no se abordó cómo adaptar los contenidos de Ciencias Sociales, que muchas veces requieren comprensión abstracta, análisis de hechos históricos o trabajo con fuentesIFC5 (L.17-15). pero asumen que las capacitaciones desarrolladas requieren de un manejo más profundo orientado desde sus propias realidades.* *En cuanto a la participación o rol de la familia es posible mencionar que es de inmensa importancia, porque ella permite que se logren procesos y acciones de gestión que se hagan de acuerdo con los soportes médicos que respalden las necesidades de infraestructura que tenga la escuela por la demanda de sus estudiantes. No todos los estudiantes con necesidades educativas especiales están identificados o caracterizados, porque para ello se hace necesario que los padres de familia presenten un diagnóstico médico avalado por la entidad de salud que ellos tengan, y los padres de familia además de no tener tiempo para ello, tampoco muchas veces tienen los recursos para viajar… IFC5 (L.18). este debe ser el primer paso que deben hacer los padres de familia para evidenciar su compromiso con la escuela y aún más con la formación de sus hijos.* *Los estudiantes que asisten a las escuelas rurales generalmente son de estratos bajos, ellos no cuentan con buenas situaciones económicas, los estudiantes que tengo en el aula tienen más que todas necesidades económicas ICF5 (L.48-49), esto se convierte muchas veces en problema para el logro de diagnósticos tempranos en los estudiantes, ...porque para ello se hace necesario que los padres de familia presenten un diagnóstico médico avalado por la entidad de salud que ellos tengan, y los padres de familia además de no tener tiempo para ello, tampoco muchas veces tienen los recursos para viajar a Sincelejo hacer estos procesos, IFC5 (L.39).*

Nota. Elaboración propia

Transformación macro temática

Finalmente, se presenta la transformación macro temática entendida como el lugar de encuentro entre lo vivido y lo expresado mediante el relato de los sujetos que viven la experiencia, aquí, las expresiones toman forma y sentido desde su propia naturaleza, en ella, la experiencia del sujeto se transforma en una comprensión colectiva que revela significados universales, como se muestra en la siguiente Tabla 28. Transformación macro temática de la educación de calidad en las escuelas rurales.

Tabla 25.

Transformación macro temática de la educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales

Tema esencial	Macrotemas	Microtemas	Códigos
La educación inclusiva en las escuelas rurales es una experiencia humana marcada desde lo social, político, cultural y pedagógico.	Concepciones	Inclusión como estrategias	*IFC5 (L.6-7)*
		Inclusión como desafío social	*IFC1. (L:15)* *IFC2 (L. 12-13)* *IFC3 (L.12-13)*
		Inclusión como derecho	*IFC1 (L 33-34)* *IFC2 (L. 29-30)*
	Formación y Capacitación docente	Capacitación docente: generales	*IFC1(L.43)* *IFC2 (L. 38-39)* *IFC 3(L.16-18)* *IFC5 (L.17-15)*
		Autogestión del aprendizaje profesional	*IFC1 (30-33)*
	Gestión del aprendizaje profesional	Directiva	*IFC1 (L. 57)* *IFC2 (L. 39-40)* *ICF3(L.35)* *ICF3(L.69-70)* *IFC4 (15-18)*
	Participación comunitaria y gestión escolar	Liderazgo Institucional	*IFC 1 (L.48)*
		Rol de la Familia	*IFC1(L. 25-28)* *IFC3 (L. 70-72)* *IFC5 (L.42-47)*
	Prácticas pedagógicas inclusivas	Estrategias Inclusivas del aula	*IFC1 (L.54-57)* *IFC2 (L. 35-37)* *IFC2(L. 13-14)* *IFC3 (L.3-5)* *IFC3 (L.24-26)*
		Estrategias Inclusivas institucionales	*IFC1 (1-2)* *IFC2(L. 41-42)* *IFC4 (L. 1).* *IFC4 (L.29-30)*

Tabla 28. (Cont).		*IFC5 (L.39)*
Barreras educativas	Barreras contextuales	*IFC1 (L.5-7)* *IFC5 (L.43-47)* *ICF5 (L.48-49)*
	Barreras estructurales (acceso tecnológico)	*IFC1 (L.39-41)*
	Barreras emocionales	*IFC1 (2 -5)* *IFC2 (L.3-4)* *IFC4 (L.2-4)*
	Barreras actitudinales	*IFC1 (L.10-12)* *IFC1 L (13-14)* *IFC2 (L.1-2)*
	Barreras físicas	*IFC2 (L. 5-6)*
Necesidades educativas	Tipos de Necesidades educativas especiales	*IFC1(L.46-48)* *IFC1 (L-58- 61)* *IFC3 (L.63-68)*

Nota. Elaboración propia

De todo lo anterior se puede establecer diferentes reflexiones que parten de los macros temas y los micros temas, de los primeros se pueden establecer 6, cada uno de ellos, contienen alrededor de 3 a 5 micro temas como se muestra en la siguiente Tabla 29. Descriptores de los macro temas y micro temas.

Tabla 26.

Descripciones de los macro temas y micro temas

Macro temas	Micro temas	Descripción
Concepciones	- Inclusión como un derecho - Inclusión como estrategia pedagógica - Inclusión como un desafío social	Desde estos tres puntos de vista se comprende la inclusión educativa en las escuelas rurales.
Formación y capacitación docente	- Capacitación docente generales - Autogestión del aprendizaje profesional	La formación docente se percibe como las habilidades y saberes que pone en evidencia el docente en su quehacer pedagógico.
Participación comunitaria y gestión escolar	- Rol de la familia - Liderazgo institucional	En ella la gestión aparece como una acción relevante pero muchas veces inoperante desde el contexto familiar e institucional (escolar).
Prácticas pedagógicas inclusivas	- estrategias inclusivas institucionales - estrategias inclusivas en el aula	Enmarcan las acciones pedagógicas que se diseñan e implementan dentro y fuera del aula de clases.
Barreras educativas	- Barreras Contextuales y estructurales	Hace referencias a todas las situaciones o contextos que complejizan el desarrollo de la formación educativa en las estudiantes.
Necesidades educativas	- Necesidades educativas especiales	Se reconocen las condiciones físicas, emocionales y actitudinales puede tener un estudiante frente a su proceso de formación educativa.

Nota. Datos que emergen del análisis de los macro y micro temas de la investigación en desarrollo. Elaboración propia

Concepciones

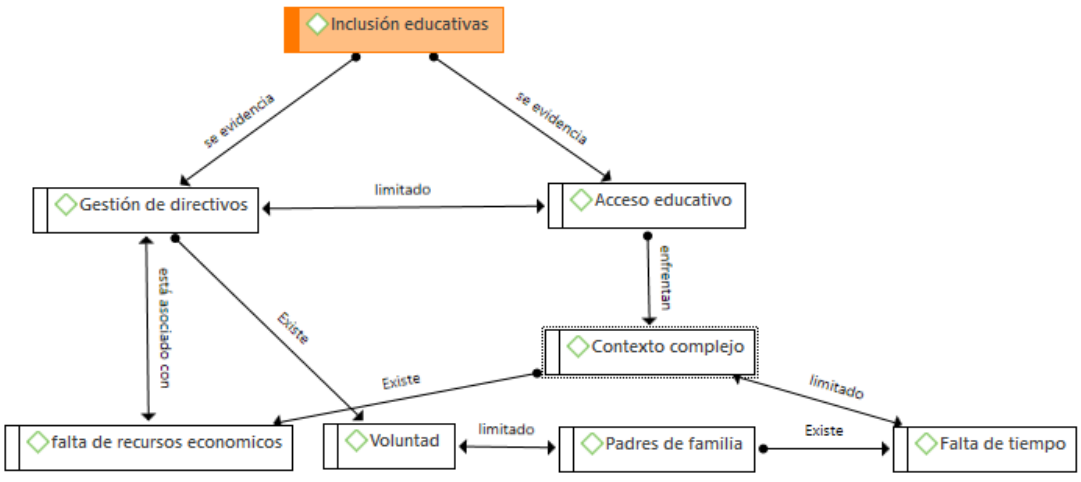
Inclusión como un derecho. En este apartado, se logró evidenciar dos micro temas, que fueron nombradas como; existencia de la gestión y acceso educativo,

ellas a manera general guardan una estrecha relación, que pone en evidencia, la iniciación de un proceso de gestión por parte de las directivas de las instituciones y docentes que laboran allí *IFC1 (L 33-34) y IFC2 (L. 29-30)*, que muchas veces solo se ve reflejado en la posibilidad que tienen los estudiantes de ingresar a una institución educativa sin ninguna garantía del cumplimiento del derecho a la educación como tal.

Inclusión como una estrategia pedagógica. Desde la mirada holística de los informantes, en especial, el informante cinco, "la escuela promueve la inclusión en la medida de sus posibilidades" *IFC5 (L.6-7)*, esto conlleva a pensar, que los procesos educativos inclusivos y de calidad en las escuelas rurales están sujetas a sus condiciones estructurales *IFC2 (L. 5-6)*, ya sea en cuanto a lo físico, de recursos humanos, pedagógicos, didácticos o tecnológicos *IFC1 (L.39-41)* , a pesar de existir una voluntad o intención de que existan las condiciones educativas para que todos los estudiantes puedan formarse teniendo en cuenta sus necesidades educativas, como se muestra en la siguiente Figura 6. Inclusión educativa.

Fígura 9.

Inclusión educativa



Nota: Análisis elaborado con el programa Atlas ti. Elaboración propia.

Inclusión como desafío social. El acceso educativo está condicionado a la voluntad y disponibilidad de recursos económicos y tiempo que tengan los padres, madres de familia o cuidadores de los estudiantes en especial, aquellos que tienen alguna necesidad educativa especial o discapacidad *IFC5 (L.43-47)* y *ICF5 (L.48-49)*, dado, que las escuelas rurales por la naturaleza de su contexto o geografía compleja generalmente se encuentran en lugares apartados para algunos estudiantes ellos en el recorrido deben caminar una distancia significativa para llegar a las escuelas IFC1 (L.4-5), y en algunos casos, según los informantes claves 1 IFC 1 (L.5-7) y 2 IFC2 (L.6-7), corren diversos riesgos, algunos propios de la naturaleza y otros relacionados con problemáticas de orden social.

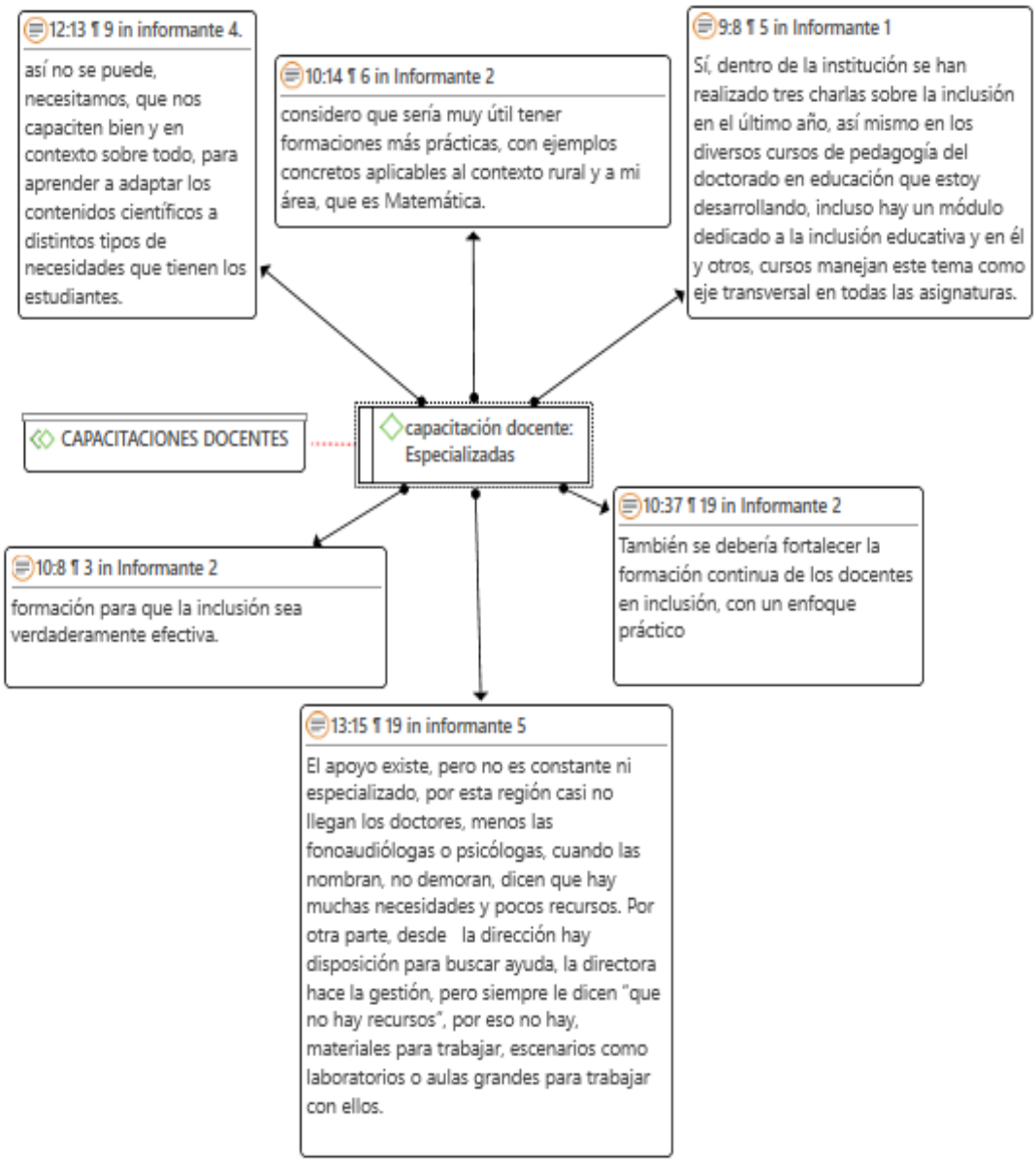
En síntesis, se puede decir, que las concepciones que surgen desde la comprensión de la educación inclusiva en los contextos rurales están relacionados a la percepción del fenómeno como un derecho fundamental; que muchas veces es vulnerado por distintas razones, ella se percibe como una estrategia; que busca brindar a los estudiantes la oportunidad de participar en el desarrollo educativo, pero que generalmente se queda en la gestión IFC2 (L. 39-40) y poco se visibiliza en la escuela porque cuenta con pocos recursos humanos y materiales, y como un desafío social; que no trasciende su visión desde lo asistencial.

Formación y Capacitación docente

Capacitación docente generales. La formación docente es un tema de gran relevancia en las instituciones educativas rurales, ellas son gestionadas y desarrolladas por los directivos con ayuda del personal profesional de la secretaría de educación departamental o el ministerio de educación nacional *IFC2 (L. 38-39)*, sin embargo, estas capacitaciones al parecer no logran satisfacer las necesidades formativas de los docentes *IFC1(L.43)*, quienes sugieren, que ellas se hagan de forma práctica y contextualizadas IFC2 (26-27) , *IFC5 (L.17-15) y IFC 3(L.16-18)*, pensadas en las necesidades propias de los estudiantes que tienen en la escuela, en especial en las aulas de clase, ellos suelen solicitar, que estas capacitaciones sean especializadas, como se muestra en la siguiente figura 7. Capacitaciones docentes.

Fígura 10.

Capacitaciones Docente



Nota: Análisis elaborado con el programa Atlas ti. Elaboración propia.

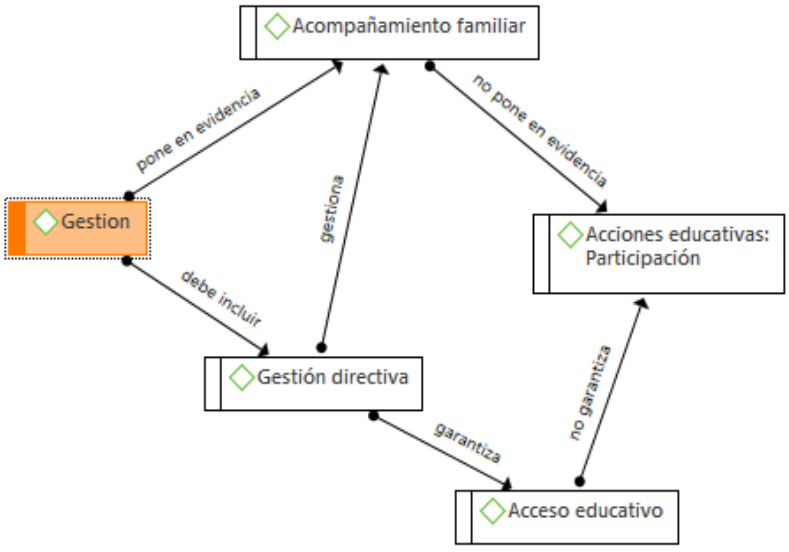
Autogestión del aprendizaje profesional. Las capacitaciones especializadas se pueden considerar como una necesidad fundamental que tienen los docentes de las escuelas rurales IFC1 (L.4-5), asumiendo que sus contextos escolares guardan unas características especiales, que deben ser reflexionadas e intervenidas desde lo pedagógico y didáctico por todas y todos los docentes que laboran en las escuelas rurales, quienes también, solicitan que se haga una articulación entre la escuela y diversas entidades estatales o privadas especializadas que puedan apoyar en los

procesos de formación.

De esta manera, la gestión como tal, se evidencia desde las directivas y en cuanto, al acompañamiento familiar *IFC1(L. 25-28)*, sin embargo, es considerable pensar que, por ninguna de las dos formas se ha logrado un avance significativo en materia de inclusión y calidad educativa. Por una parte, aunque, los directivos gestionen acciones que buscan mejorar la calidad de vida del estudiante en las escuelas rurales, para garantizar sus aprendizajes, esto solo se traduce en intenciones, según los informantes claves existe por parte de las directivas de las escuelas "una gestión" IFC1*(L. 57)*, IFC2, *(L. 39-40)* IFC3 *(L.35) (L.69-70)* y IFC4, *(15-18)*, que se presenta ante los entes pertinentes, sin embargo, no se concretan o evidencian en la realidad, como se muestra en la siguiente Figura 8. Gestión.

Fígura 11..

Gestión



Nota: Análisis elaborado con el programa Atlas ti. Elaboración propia.

Por otra parte, las gestiones que se hacen en aras de lograr un acompañamiento de la familia en los procesos de formación educativa tampoco reflejan acciones significativas IFC3(L.70). El acompañamiento que hacen la familia a los estudiantes con necesidades educativas especiales se traduce muchas veces en

facilitarle su ingreso a la escuela, en los tiempos y condiciones que se puedan dar, estas condiciones IFC1 (L.2-5), están sujetas a sus situaciones particulares de tipo social, económica o cultural, solo después de que la familia supere todo prejuicio frente a estas problemáticas se podría esperar un esfuerzo mayor en cuanto al acompañamiento en los procesos de formación.

Participación comunitaria y gestión escolar

Rol de las familias. Se hace importante mencionar que, muchas veces los padres, madres de familia, cuidadores o familia en general entienden por acompañamiento familiar, solo la responsabilidad de llevar el niño, niña o joven a la escuela y proporcionarles los recursos materiales que se pidan y que, además, estén a su alcance, olvidando o posponiendo, la caracterización de los estudiantes, proceso que toma fuerza o se consolida a partir de los diagnósticos que ellos puedan proporcionar de la mano de los profesionales de la salud.

Algunos informantes, como el IFC1 y IFC5 mencionan que los padres de familia o acudientes no hacen mucho esfuerzo para que los estudiantes sean caracterizados con sus necesidades educativas, ellos se niegan a llevarlos al médico y que se le apliquen los procesos clínicos y/o terapéuticos cuando los estudiantes lo requieran IFC1(L. 25-28). No todos los estudiantes con necesidades educativas especiales están identificados o caracterizados, porque para ello se hace necesario que los padres de familia presenten un diagnóstico médico avalado por la entidad de salud que ellos tengan, y los padres de familia además de no tener tiempo para ello, tampoco muchas veces tienen los recursos para viajar… IFC5 (L.42-47)

Esto permite evidenciar, el rol relevante que cumplen los procesos de diagnósticos en el desarrollo de los procesos de formación educativa inclusiva y de calidad, los cuales deben ser gestionados por la familia y compartido en la escuela, para que desde lo directivo y académico se gestionen e implementen acciones pertinentes que apoyen y garanticen la educación como un derecho fundamental a los estudiantes que presenten algún tipo de necesidad especial o alguna barrera que complejiza su proceso de formación.

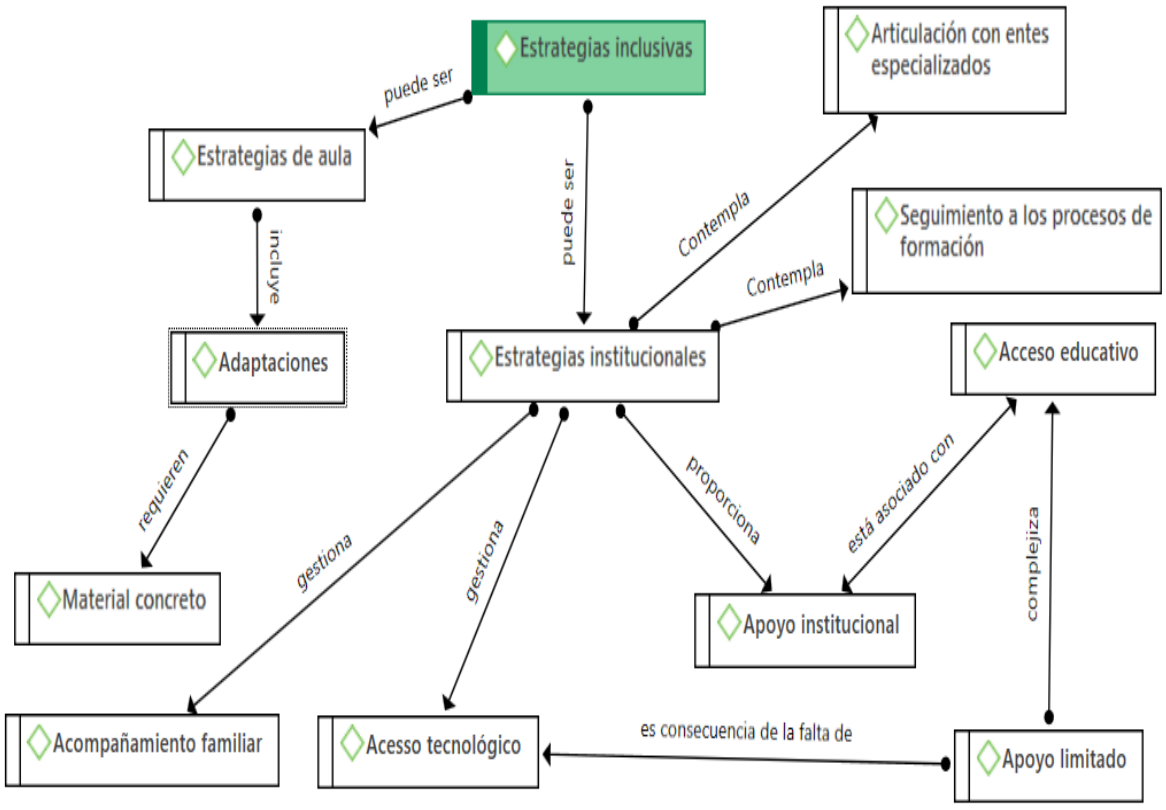
Liderazgo Institucional. La labor de la escuela trasciende y se evidencia en la transformación de los contextos escolares, familiares y sociales del estudiante, por

lo que es importante, no solo la gestión de las acciones educativas sino la materialización de ellas en las dinámicas escolares, que se evidencie en la realidad, para que no se dude de la gestión de los docentes IFC 1 (L.48), la escuela es un eje de transformación que actúa sobre la vida de la comunidad y en consecuencia, ella debe marcar los parámetros o protocolos a seguir en el desarrollo de una educación inclusiva de calidad a la luz del ODS-4.

Prácticas pedagógicas inclusivas. Este macro tema enmarca dos micro temas que son; estrategias inclusivas institucionales y estrategias inclusivas en el aula, como se muestra en la siguiente Figura 9. Estrategias inclusivas.

Fígura 12.

Estrategias Inclusivas



Nota: elaboración propia

En esta figura se evidencia que las estrategias inclusivas institucionales obedecen a la gestiones que realizan los directivos IFC1(L.45), comprendiendo

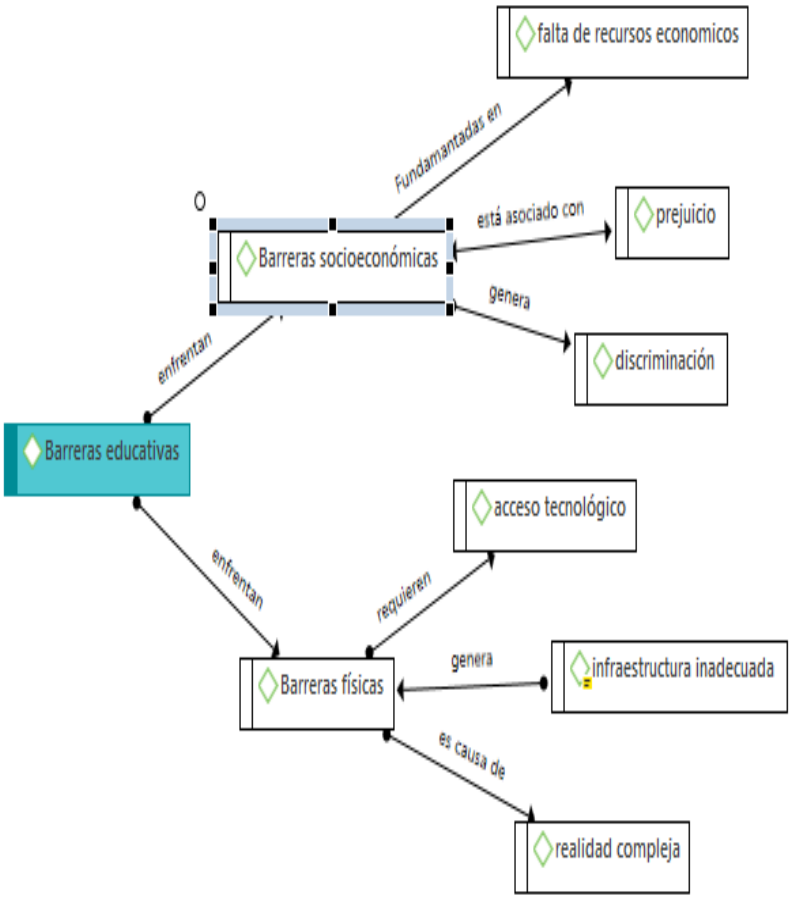
cambios o ajustes que se propongan desde lo académico y pedagógico, esto implica, mejoras en la infraestructura *IFC2 (L. 5-6)*, gestiones en la implementación de programas que fomenten los saberes de los docentes (capacitación docente especializadas) IFC 3(L.16-18), articulación con entes que puedan brindar las condiciones necesarias para atender a las población estudiantil caracterizada con algún tipo de necesidad educativa especial y con los padres de familia, y hacer seguimiento de los procesos de inclusión que se maneje en las escuelas como los requeridos por el ministerio de educación bajo el decreto 1421 del 2017, como PIAR y DUA.

Por otra parte, el segundo micro tema son las estrategias en el aula, y comprenden todas las acciones que hace el docente en el aula de clase para garantizar el aprendizaje de los estudiantes desde sus propias condiciones, lo que implica la aplicación de diversas estrategias, ante esto, el IFC1 *(L.54-57)* y ICF2*(L. 35-37) y (L. 13-14)*, menciona el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo o trabajo en pequeños grupos, por el contrario, el IFC3 *(L.3-5)*, hace uso del enfoque de aprendizaje personalizado.

Así mismo, se comprende la importancia que juega el uso de material concreto, contextualizado en el desarrollo de las actividades escolares para la consolidación de una educación inclusiva y de calidad ICF2*(L. 32-34)*. La adaptación curricular y, en consecuencia, los procesos de flexibilización y ajustes en las actividades de aula son un elemento determinante en la construcción de los saberes en los estudiantes, apoyados en la contextualización y articulación de los contenidos escolares con sus aprendizajes previos de los mismos de forma personalizada IFC3 (L.24-26).

Barreras educativas. En el macro tema denominado barreras educativas, subyacen dos subcategorías que han sido nombradas como; Barreras estructurales (socioeconómicas) y Barreras contextuales (físicas) las cuales se pueden evidenciar en la siguiente Figura 10. Barreras educativas.

Fígura 13.
Barreras educativas



Nota: Análisis elaborado con el programa Atlas ti. Elaboración propia.

Las barreras Contextuales o socioeconómicas ponen en evidencia las implicaciones que tienen en los estudiantes los aspectos emocionales *IFC1 (2 -5)*, *IFC2 (L.3-4)* y *IFC4 (L.2-4)* y económicos IFC5 (L:48-49), ellos son determinantes en los procesos de formación educativa desde lo inclusivo, en lo socioemocional los prejuicios que se tengan de ellos frente al proceso de aprendizajes es relevante, al igual que de sus condiciones físicas (apariencias) IFC2 (L.2) o comportamientos, esto muchas veces ejerce una influencia en sus propios comportamientos o conceptos de autoestima que ellos tengan de sí mismo *IFC2 (L.3-4)*.

En cuanto, al micro tema barreras estructurales o físicas (acceso tecnológico-infraestructura), se hace necesario, aclarar que, se pueden evidenciar desde lo institucional, como el acceso a los recursos tecnológicos en el aula de clase y en la institución *IFC1 (L.39-41)*, la infraestructura de las escuelas *IFC2 (L. 5-6)*, la falta de

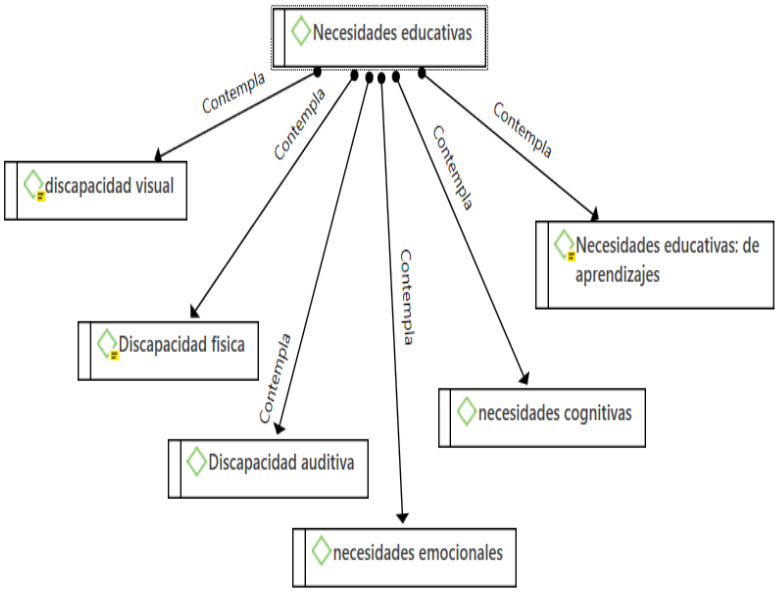
materiales didácticos IFC2 (L.14-15) y la organización de las aulas de clase en cuanto al número de estudiantes, que se acerca a 39, lo que complejiza el manejo de estrategias generales de tipo inclusiva.

Necesidades educativas

En este micro tema nombrado necesidades educativas especiales (visuales, auditivas, cognitivas, físicas, emocionales) se evidencian los diferentes tipos de necesidades que presentan los estudiantes y complejizan el desarrollo de un proceso de formación educativa inclusiva de calidad IFC1(L.46-48), IFC1 (L-58- 61) y IFC3 (L.63-68). Estas necesidades educativas, requieren de maneral de un diagnóstico médico, excepto, algunas condiciones físicas que se puedan evidenciar de manera visual y a primera vista, pero que tampoco escapa a la necesidad de un diagnóstico médico que determine las condiciones específicas de la enfermedad en cada estudiante que la presente y que muchas veces los padres de familia no proporcionan *IFC1(L. 25-28)*, *IFC3 (L. 70-72)* y *IFC5 (L.42-47)* como se muestra en la siguiente Figura 14. Necesidades educativas.

Fígura 14.

Necesidades educativas



Nota: Análisis elaborado con el programa Atlas ti. Elaboración propia.

Para finalizar, las escuelas rurales generalmente no tienen las condiciones necesarias para atender a los estudiantes que presentan una o varias necesidades educativas especiales de tipo visual, auditiva, cognitivas, físicas y/o emocionales, dado, que existe una falta de materiales didáctico, acceso tecnológico, articulación con la familia y entes especializados, capacitaciones docentes especialistas y una infraestructura adecuada que garantice, no lo solo el acceso a la educación sino también, la inclusión educativa de los estudiantes rurales que asisten a ellas. Por consiguiente, el desafío de la inclusión educativa en los entornos rurales desborda la simple garantía del acceso a la escolaridad obligatoria. No basta con escolarizar los cuerpos en las aulas; es imperativo transformar el ecosistema escolar en su totalidad. Mientras el diseño de las políticas públicas de inclusión carezca de un enfoque de pertinencia territorial y no asegure una asignación presupuestaria equitativa que dote a estas escuelas de infraestructura, capacitación continua y redes de apoyo interdisciplinario, el sistema educativo seguirá operando como un dispositivo reproductor de desigualdades, limitando severamente los proyectos de vida y el desarrollo integral de la niñez y juventud rural con discapacidad.

Reducción eidética y reducción heurística

La reducción eidética se comprende desde Van Manen (1990) como la forma de alcanzar la esencia invariable del fenómeno vivido, extrayendo lo más importante de él, al separarlo en la narrativa de los aspectos que lo nutren y definen desde el centro de su naturaleza, lo cual conlleva a comprender lo más esencia que enmarca la educación inclusiva, que se muestra como un fenómeno que alejado de las manifestaciones políticas relacionadas con las normatividades y funcionamiento del sistema educativo, permite comprenderla como un acto humano y ético digno del reconocimiento del otro, configurándose como una práctica de resistencia ante las adversidades del contexto social, natural, cultural, político y pedagógico, como lo muestra Tabla 30. Reducción y heurística.

Tabla 27.

Reducción eidética y heurística

Reducción eidética	Reducción heurística

Educación inclusiva contextualizada	El sentido pedagógico y humano de la formación educativa desde lo propio
Inclusión educativa humanizada	Comprensión profunda de la inclusión como camino hacia el ODS-4 desde un sentido humano.
Prácticas pedagógicas Inclusivas	El rol del docente en la formación de una comunidad educativa inclusiva.

Nota. Elaboración propia

Texto fenomenológico hermenéutico de la praxis educativa según Van Manen

La educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales es comprendida desde una hondura eidética como una experiencia humana que es vivida por un colectivo, en medio de las vivencias del fenómeno los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia desde sus distintos roles contribuyen a la formación de la realidad que los envuelve, y que está orientada por la acción de orientar, ya sea desde la escuela, las aulas o la propia casa, en cada contexto, se deben desarrollar acciones que permitan la construcción de una educación inclusiva humanista que responda a las necesidad que tiene el gobierno nacional de alcanzar el 4 ODS para el 2030, que se evidenciará cuando se logré brindar un servicio educativo inclusivo de calidad, que dignifique a los estudiantes en su labor de aprendizaje.

En este sentido, se comprende la educación inclusiva como un acto de reconocimiento ético del otro, como sujeto importante que trasciende las normativas para dejarse ver como un ser humano vulnerable antes las adversidades que rodean la escuela rural, y que desde sus narrativas gritan con aliento fuerte sus experiencias en el clamor de la desigualdad social que los invade y complejiza su proceso de formación educativa, ante esto, es relevante mencionar, que para Van Manen (1990), la fenomenología no busca la explicación de la realidad, por lo contrario, se trata evidenciar desde lo humano, sin lugar a duda, en este estudio afloran realidades cargadas de resistencia, empatía y deseo por ser parte de algo mejor.

En efecto, en las diversas narrativas los sujetos desde su rol como informante plasmaron parte de su ser, despojándose a viva voz de las realidades que encarnan sus pensamientos , sentimientos y emociones, aquellas, que desde lo más profundo

renacen en el hecho de educar a un niño con miel de mariposa, a una niña “coja”, a niños en condición de desplazamiento, en abandonos, pertenecientes a otras culturas entre otras condiciones sociales, culturales, físicas, emocionales que también tienen su existencia en las aulas de clase, pero que por límites de tiempo o de medios son contadas aquí.

El compromiso, el amor y el deseo de salir adelante son herramientas presentes en los relatos de los informantes, ellas se hacen evidentes en las narrativas de las diversas situaciones que hacen parte de la realidad de las dinámicas escolares rurales, y que deben ser miradas desde un enfoque humano bajo la lupa de los ODS 4, que buscan mejorar la calidad de la educación a nivel mundial. Desde la UNESCO (2026) se exhorta al logro de alcanzar para el 2030 la educación de calidad, sin embargo, en Colombia las realidades que se evidencian en las escuelas rurales están muy lejos de conseguir avances significativos, ellas, tienen ganado la existencia de mecanismos que garantizan el acceso al sistema educativo, desde allí en adelante, la inclusión es todo es un desafío social, dado, que los procesos de caracterización de los estudiantes con necesidades educativas especiales es truncado al no tener una forma efectiva de lograr los diagnósticos tempranos de los estudiantes debido a las voluntad de hacerlo o las precarias situaciones económicas de los padres o acudientes de los estudiantes.

En el plano heurístico, el investigador reconoce la importancia que tiene el desarrollo del fenómeno en su propia dinámica de vida que afecta de alguna manera sus proyecciones hacia el futuro, desde su rol como observador y conocedor del fenómeno, él ya está involucrado, lo que lo hace engendrar una responsabilidad social de ser parte de la transformación de la realidad que los envuelve, sentimientos como la empatía, la solidaridad y autocomprensión renacen en él, abandonando cualquier sentimiento de desidia o lejanía que haya querido tener frente al fenómeno.

Es un hecho, que al escuchar las narraciones de los informantes el investigador se permite reconocer la influencia de ellas en su propia historia, transformando su forma de percibir el fenómeno, de este modo, es posible decir que la escuela rural es más que un objeto de estudio, es pensarla como un reflejo de la docencia desde un carácter ético, para Veitia y otros (2024) comprender la

experiencia educativa desde lo fenomenológico “implica dejarse afectar por la palabra del otro hasta que se vuelva pensamiento y compromiso pedagógico” (p.34).

Todo lo anterior conlleva a ser testigo del entramado que se teje entre la experiencia vivida comprendidas como un fenómeno y las propias reflexiones que se hacen en torno a ella por parte del investigador, en él se confabulan todas estas narraciones para serlo parte ellas con la esperanza de transformarlo y transformarse a sí misma como realidad en estudio. En esencia, se comprende que la inclusión educativa se devela como una forma de ser en el mundo superando sus condiciones políticas y mostrándose como un ente en su propia existencia, que se enriquece o no de las acciones de sus actores principales.

En el marco del desarrollo de las diversas reflexiones que aquí se exponen, se hace necesario resaltar que la mediación del docentes desde su práctica pedagógica configura una nueva realidad desde un carácter inclusivo, lo que lo hace responsable ante la sociedad de ser un ente activo en la transformación del fenómeno en estudio mediante su quehacer pedagógico Bravo y León (2023), dicho en otras palabras, la inequidad en los contextos rurales que rodean la escuela solo podrán superarse desde el accionar del docente como un mediador del sentido y no como un ejecutor de currículos que desde el enfoque tradicional se aleja o deja de contemplar las necesidades educativas que tienen los estudiantes en la actualidad.

Desde la reducción eidética se pone en evidencia diferentes estructuras esenciales comunes, tales como; las barreras inclusivas de diversos tipos que complejizan el desarrollo de la educación inclusiva cuando al ser identificadas no son abordadas desde lo pedagógico mediante la aplicación de estrategias institucionales o de aula que ayuden a superarlas, la formación del docente quien pide a voz viva de forma exasperada capacitaciones especializadas y contextualizadas que puedan ayudarles a desarrollar diversas habilidades para trabajar desde la normativa en las escuelas rurales, fomentando a la vez acciones pedagógicas encaminadas a la resistencia y superación de las adversidades que puedan vivir los estudiantes desde lo emocional, de este modo lo pedagógico impacta la vida de los niños ofreciéndoles posibilidades de resignificación social, cultural y personal, como un acto de humanización Herrera (2024).

Por otra parte, la reducción heurística lleva al investigador a reconocerse como un ente transformador de realidades desde un enfoque pedagógico que trasciende las aulas de clases, sin dejar de lado su propia vulnerabilidad ante las problemáticas sociales que pueda generar sus acciones en los contextos rurales que rodean estas escuelas. La sostenibilidad de una cultura educativa inclusiva si bien pone al docente en medio de ella, no lo deja ver como un ente solitario, él está rodeado de los demás miembros de la comunidad escolar deben cumplir con determinadas responsabilidades que respalden el proceso educativo desde un carácter inclusivo, por lo tanto, según González y Ramírez (2022) es en la efectividad y compromiso de toda la comunidad educativa que recae en verdad la responsabilidad del sostenimiento de una cultura inclusiva en las escuelas rurales.

Confrontación de la investigación con otras fuentes referenciales

En este apartado se presenta la confrontación de los hallazgos de la investigación con las fuentes teóricas y metodológicas que sustentan el análisis del fenómeno estudiado. Para ello, se aborda la educación inclusiva en las escuelas rurales contextualizada desde la perspectiva de la organización de las naciones unidas (2015), Marco (2024) y Escobar y otros (2020). Asimismo, se integra la visión de la educación Humanista enmarcada en el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS 4), junto con el análisis de las prácticas educativas inclusivas, considerando el papel de cada uno de los actores de la comunidad escolar.

La educación inclusiva contextualizada en las escuelas rurales

La educación inclusiva surge como una respuesta a la necesidad de reconocer y valorar la diversidad humana, comprendiendo que todas las personas son diferentes, sin embargo, comparten el derecho a vivir dignamente y a desarrollar sus potencialidades para contribuir al desarrollo de la sociedad. Este modelo de educación tiene el propósito de superar los modelos educativos tradicionales que durante muchos siglos concebía la educación como privilegio al que poco tenían derecho, excluyendo de esta forma a un gran número de personas que, por distintas razones sociales, económicas, políticas, físicas, cognitivas y emocionales, no cabían en el molde de los privilegiados.

En pleno desarrollo del siglo XX y XXI, se ha evidenciado un auge del deseo

profundo de lograr una sociedad democrática, la cual se caracteriza por generar oportunidad para todos y todas sus integrantes, sin embargo, en la actualidad, la educación inclusiva en las escuelas rurales no abandera estos procesos inclusivos, lejos de eso, en ellas se evidencia un atraso en materia de igualdad y equidad para el cumplimiento de la educación como un derecho fundamental como es propuestos por organizaciones internacionales como la ONU (2015) y nacionales como el ministerio de educación nacional mediante la constitución política de 1991.

Ante esto, Marcos (2024) recuerda que, la educación inclusiva es un derecho de todo los niños, niñas y jóvenes a nivel mundial, lo que implica unas nuevas formas de dinamizar las estructuras sociales que buscan la construcción de un mundo con oportunidades para todos y todas sin importar sus diferencias, en consecuencia, se propone trabajar una educación inclusiva contextualizada que pueda ofrecer la oportunidad de repensar la formación educativa de los estudiantes rurales

No obstante, para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva, resulta indispensable superar la indiferencia y los prejuicios que aún persisten en distintos actores del sistema educativo (desde las instancias gubernamentales hasta las familias, docentes, directivos y estudiantes), estas concepciones , arraigadas en la cultura, han llevado a pensar erróneamente que la educación es un derecho reservado solo para quienes poseen todas las capacidades físicas, cognitivas y emocionales necesarias para el aprendizaje, tal concepción es excluyente y aunada a los sacrificios y limitaciones que enfrentan las comunidades escolares, terminan convirtiéndose en un número más que engrosan los índices de deserción escolar. El contexto rural, según Escobar y otros (2020)

> Es un espacio social, geográfico y ambiental en la periferia de lo considerado urbano, con menos oportunidades para satisfacer las necesidades e intereses de la población escolar diversa, si se tiene en cuenta, los espacios y ambientes de aprendizaje, la infraestructura, los materiales y recursos educativos, las herramientas y equipos tecnológicos, los servicios públicos, las redes de conectividad a la internet, la disponibilidad del docente, la distancia entre la residencia y la escuela, el transporte, la condición de vulnerabilidad de ciertas poblaciones, la pobreza, el conflicto y la violencia, son entre otros factores que llevan a proyectar e implementar escuelas inclusivas que respondan a las necesidades de cada uno de los estudiantes rurales (p.53).

En efecto, todas estas condiciones dificultan el acceso y el desarrollo pleno de los procesos educativos en las zonas rurales, donde la escuela se convierte muchas veces en un espacio distante y de difícil alcance, ellas suelen estar ubicadas en

territorios apartados a los que se llega sólo después de largas travesías que implican superar caminos extensos, terrenos montañosos, selváticos o desérticos, e incluso la presencia de animales que ponen en riesgo la seguridad de los estudiantes.

Estas realidades coinciden con lo planteado por Trujillo (2022) quien señala que la escuela rural se inserta en un entramado sociocultural y territorial que condiciona significativamente experiencia educativa, así como los aportes de Carreño y Montiel (2022) al destacar cómo las limitaciones geográficas y estructurales afectan las oportunidades educativas en estos contextos, que podrían transformarse en oportunidades, si se diseñan proyectos educativos que reconozcan y aprovechen el entorno natural como parte del proceso formativo, lo cual conlleva a pensar, la naturaleza como una barrera para convertirse en un aliado pedagógico capaz de fortalecer el aprendizaje y el vínculo entre escuela, comunidad y territorio.

Superada la dificultad del acceso físico a la escuela, emerge otro desafío igualmente significativo: la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos y de comunicación, esta carencia impide que docentes, padres, madres y cuidadores mantengan una comunicación fluida y oportuna, esencial para la toma de decisiones relacionadas con el bienestar, la seguridad y la salud de los estudiantes, por lo que se propone establecer algunos canales de comunicación que respondan a esta necesidad a la vez que potencialicen las habilidades de los estudiantes y padres de familia, teniendo en cuenta que muchos de ellos tienen un bajo nivel escolar, como la radio escolar, las comunidades de aprendizajes, sistemas de mensajerías rápidos y eficaces codificados teniendo en cuenta los recursos naturales de la zona.

En los contextos o escuelas rurales, la inclusión como tal, adquiere un sentido particular, pues se enfrenta a condiciones históricas de desigualdad, dispersión territorial, limitaciones tecnológicas y escasos recursos, pero también a una riqueza humana y comunitaria que constituye su mayor potencial transformador, que pone a prueba las habilidades y destrezas de los miembros de la comunidad escolar que la hacen parte de esta realidad. Desde esta lógica, es posible comprender que trabajar la inclusión educativa contextualizada implica reconocer la diversidad que existe en cada escuela rural, la cual, tiene sus propias problemáticas, valores y características que forjan su identidad.

Todo lo anterior desafía al docente rural a entender el carácter trascendental que tiene él en la comunidad educativa como actor principal en la transformación del entorno, su compromiso ético y pedagógico debe llevarlo a trabajar en la construcción de prácticas pedagógicas contextualizada que sean significativas para todos los estudiantes, por lo tanto, la inclusión no debe entenderse como una forma de integración simple de los niños, limitándose al acceso educativo que se tiene desde una visión asistencial de la misma.

Finalmente, se puede decir que los hallazgos emergentes no se limitan a describir la experiencia vivida de los actores educativos, sino que establecen un diálogo crítico con la literatura abordada en el marco teórico y las concepciones empíricas del investigador frente a la educación inclusiva en contextos rurales, permitiendo confirmar, matizar y complejizar los postulados teóricos propuestos en la investigación.

Por lo tanto, los resultados confirman lo planteado por diversos autores en torno a la persistencia de brechas estructurales entre la educación rural y urbana, particularmente en lo relacionado con infraestructura, formación docente y acceso a recursos pedagógicos. Los discursos de los informantes evidencian que la inclusión educativa continúa siendo más un ideal normativo que una práctica consolidada, lo que coincide con los planteamientos de Bravo y León 2023 y Carreño y Montiel (2022).

En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Moreno y Vigo (2024), quienes evidencian que en la escuela rural las prácticas pedagógicas adquieren un sentido en su relación con el contexto y la vida cotidiana, lo que permite comprender la inclusión no sólo como una aplicación normativa, según González (2024) esta es una construcción situada desde la práctica docente, donde este actúa como mediador creativo frente a la escasez de recursos. Esta perspectiva amplía la comprensión de la educación inclusiva, desplazándose de un enfoque centrado exclusivamente en las condiciones materiales hacia una visión de un enfoque que reconoce la agencia pedagógica y cultural de los actores educativos.

Por otra parte, se hace necesario mencionar que los resultados refutan parcialmente la concepción homogénea de la inclusión educativa frente a algunos

enfoques normativos, según Trujillo (2022), la escuela rural es un escenario sociocultural complejo donde las prácticas pedagógicas se construyen desde la experiencia vivida de los docentes, lo que implica que la inclusión no puede entenderse como una aplicación uniforme de política, sino como una construcción contextual, esto demuestra que en la ruralidad la inclusión adquiere significados diversos, asociados a las dinámicas socioculturales del territorio. En este sentido, la inclusión no se reduce a la tensión de la discapacidad, sino que se configura como un proceso relacional vinculado a la participación, el reconocimiento y la pertenencia.

De esta manera, los hallazgos complejizan el campo teórico a evidenciar tensiones entre el discurso y la práctica, donde coexisten imaginarios inclusivos con prácticas excluyentes, lo que da cuenta de la inclusión en transición. Esta categoría emergente aporta una nueva comprensión del fenómeno, al situarlo como un proceso inacabado, dinámico y profundamente contextual.

Educación humanista pensada desde el ODS-4

La educación de calidad es el cuarto objetivo propuesto por la organización de las naciones unidas planteada en el año 2015 como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y aprobada al año siguiente, como una iniciativa para superar las problemáticas más importantes en el mundo y que son de afectación general, lo cual implica que cada gobierno perteneciente a esta entidad debe promover el cumplimiento de los 17 ODS.

Ante esto, en materia educativa el gobierno nacional ha promovido diversas estrategias, proyectos y normativas que permitan el cumplimiento del cuarto objetivo de desarrollo sostenible, que han mostrado unos resultados de avances en los últimos años, sin embargo, aún no se ha logrado el desarrollo de una educación de calidad especialmente en las escuelas rurales, siendo el acceso educativo, uno de los indicadores más relevante para medir el proceso.

La accesibilidad educativa es considerado por la UNESCO-UIS (2018) como la forma de garantizar a las personas el derecho a la educación independientemente de sus capacidades o circunstancias, teniendo las mismas oportunidades para acceder y participar en sus procesos de formación educativa, en otras palabras, contempla el ingreso físico a las escuelas o institución más cercanas al sitio de

permanencia de los niños, niñas o jóvenes, esto implica, que los padres, madres de familia o cuidador proporcionan dos condiciones básicas para el ingreso de los estudiantes a la escuela.

La primera condición es proporcionar los documentos necesarios, esta situación se complejiza un poco para las madres, padres de familia o cuidador de los estudiando cuando, ellos están en situación de desplazamiento, son extranjeros, no cuentan con los recursos económicos necesarios para movilizarse y brindarle los servicios médicos o legales necesarios a sus acudidos que le permitan formalizar sus diversas situaciones de discapacidad o necesidad educativa, esto, se agudiza aún más cuando , las personas que hacen los roles de cuidadores de los niños, niñas o jóvenes no tienen un nivel educativo que les permita hacer las gestiones necesarias para lograr una mejor atención del menor, ya sea de manera presencial o por el sistema (plataformas).

La segunda condición es garantizar la asistencia constante del menor a la escuela, estas situaciones, en las escuelas rurales significa una problemática significativa, debido a la diversos obstáculos que debe superar tanto los estudiantes con sus respectivo acudiente, teniendo en cuenta , que en muchos casos las escuelas rurales están alejadas de sus lugares de permanencia u hogar, la condiciones del camino que deben atravesar ellos para llegar a las escuelas, lo que muchas veces interfiere con los objetivos de grupos armados al margen de la ley envueltos en diferentes conflictos políticos y sociales propios de la zona.

Ante esto, para Caicedo y Lillo (2024) confirma que las escuelas situadas en las zonas rurales cuentan con diversas limitaciones, entre las cuales se pueden mencionar, la accesibilidad, la conectividad y la infraestructura, lo cual es de gran interés para el desarrollo del ODS-4, quien en el indicador 4.a.1, (entorno escolar) busca lo siguiente.

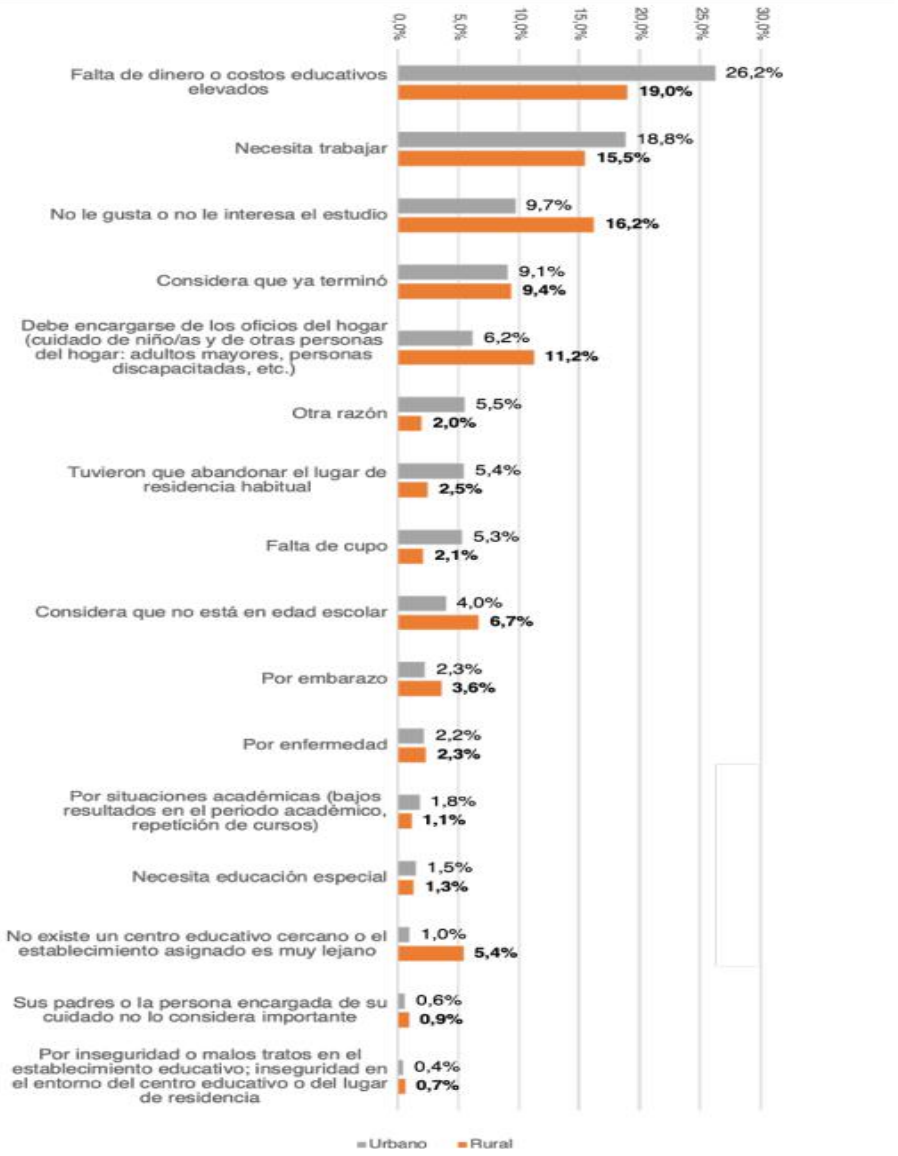
> Proporción de escuelas con acceso a: a) electricidad; b) Internet con fines pedagógicos; c) computadoras con fines pedagógicos; d) infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad; e) suministro básico de agua potable; f) instalaciones de saneamiento básicas segregadas por sexo; y g) instalaciones básicas para lavarse las manos (según las definiciones de los indicadores de WASH) UNESCO-UIS (p.21)

Lo anterior indica, que el primer paso para hablar de inclusión en las escuelas rurales debe contemplar la superación de estas condiciones, lo que implica que los

estudiantes cuenten con la posibilidad de tener una escuela más humana, y se empieza por superar la distancia entre ellos y la escuela, es decir deben tener una escuela cercana o en su efecto, un medio de transporte seguro en el que puedan trasladarse a los sitios de estudios, en Colombia según el informe del Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE (2022), una de las razones por la que las personas en edad escolar (5 a 21 años) no asisten a instituciones educativas, “es que no existe un establecimiento cercano o el establecimiento asignado está muy alejado” (p.6) , según el 5.4% de las personas encuestadas en las zonas rurales, frente al 1% de personas encuestadas en las zonas urbanas, lo que permite comprender la incidencia que tiene la cercanía de una institución en materia de garantía de acceso educativo y cumplimiento del ODS-4 para el año 2030, como se muestra en la siguiente Figura 15. Razones por las cuales las personas en edad escolar (5 a 21) no asisten a instituciones educativas.

Fígura 15.

Razones por las cuales las personas en edad escolar (5 a 21 años) no asisten a instituciones educativas.



Nota: tomado del Informe análisis estadístico LEE No. 79, de la universidad javeriana (2 de octubre de 2023. p.6).

Por todo lo anterior, es posible considerar que la educación de calidad vista desde la óptica internacional de la UNESCO-UIS (2018) implica el cumplimiento de diversos indicadores que convergen en acciones que requieran del financiamiento de recursos que mejoren el entorno escolar en especial las condiciones de los estudiantes en las escuelas, lo que va desde la infraestructura, elementos didácticos y pedagógicos que pueden ser considerados como barreras educativas.

Articulación de los hallazgos con el ODS 4 (metas)

En relación con la agenda 2030, los resultados de la investigación permiten

establecer una vinculación directa con las metas específicas del ODS 4, Educación de Calidad, superando su mención declarativa y avanzando hacia una operacionalizacion en contexto rural, la cual se presenta en la siguiente Tabla.31. Articulación de los hallazgos con el ODS 4.

Tabla 28.

Articulación de los hallazgos con el ODS 4

Hallazgo emergente	**Relación con la literatura (confirma/ matiza /refuta complejiza)**	**Articulación con el ODS 4. Metas**	**Operacionalización en contexto rural**
Persistencia de brechas estructurales (infraestructura, recursos, formación docente)	confirma el planteamiento sobre desigualdad entre lo rural y lo urbano y limitaciones estructurales de la inclusión.	4.1, 4.5, 4. a	Evidencia limitaciones en calidad de aprendizaje, desigualdad de acceso a recursos y entornos educativos no inclusivos.
Inclusión como ideal normativo más que práctica consolidada.	Confirma y complejiza la distancia entre la política educativa y la realidad escolar.	4.1, 4.c	Muestra que la inclusión no se traduce en prácticas pedagógicas sistematizadas, evidenciando necesidad de formación docente.
Prácticas pedagógicas situadas y creatividad docente	Matiza la literatura al destacar la agencia del docente en contextos adversos.	4.c	Los docentes compensan carencias estructurales mediante estrategias contextualizadas e innovadoras.
Inclusión entendida como proceso relacional (participación, pertenencia, reconocimiento)	Refuta parcialmente enfoque reduccionista centrados en discapacidad	4.5	Ampliar la inclusión hacia dimensiones socioculturales promoviendo equidad más allá del acceso.
Tensiones entre discurso inclusivo y prácticas excluyentes	complejiza la teoría al evidenciar contradicciones internas del sistema educativo.	4.1, 4.5	Identifica consistencia de avances normativos y prácticas tradicionales que limitan la inclusión.
Barrera pedagógica y vacío en formación docente	confirma la necesidad de profesionalización en educación inclusiva.	4c	Evidencia debilidad en competencias docentes para atender la diversidad.
Emergencia de la inclusión contextualizada desde la ruralidad	complejiza y amplía el campo teórico al incorporar la dimensión territorial.		Permite territorializar el ODS cuatro mediante prácticas y significados situados.

Nota. Elaboración propia a partir del proceso de análisis del capítulo en desarrollo de la presente tesis.

Todo lo anterior, permite comprender que existen desafíos significativos que deben ser superados para lograr una educación de calidad pensadas en las metas propuestas desde el ODS 4. Educación de calidad. Por lo tanto, a continuación, se

presenta un análisis profundo sobre cómo deben ser las prácticas pedagógicas inclusivas y la inclusividad en las escuelas rurales, desde esta perspectiva.

Prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas rurales están condicionadas a diversas variables o factores , tales como; la formación y creatividad del docente, a los recursos que disponga para el desarrollo de sus planeaciones, la flexibilización curricular, la asistencia de los estudiantes y ante todo, la motivación de aprender que tenga o se despierte el en estudiante, una vez se logren estas condiciones se puede desarrollar las actividades que permitan que los estudiantes participen de forma activa en el desarrollo de sus aprendizajes.

Por lo tanto, es importante reconocer y trabajar para fomentar las particularidades de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades y superando aquellas situaciones o condiciones que pudieran convertirse en una barrera de aprendizajes, en este sentido, se comprende que en las prácticas pedagógicas es que se estructuran la educación inclusiva y de calidad asegurando la construcción de unas bases sociales, políticas y culturales que fundamentan la participación de todas y todos en una misma sociedad, en la escuela se aprende a ser inclusivo mediante el desarrollo de diversas estrategias pedagógicas y didácticas.

Ante esto, Espinoza (2023) propone que las prácticas pedagógicas inclusivas deben ser personalizadas, flexibles y trabajadas en forma cooperativa, lo que garantiza la oportunidad de participación y construcción de los aprendizajes de todos los estudiantes, lo cual es pertinente, en las escuelas rurales porque se cuenta con un menor número de estudiantes por grado, con los que se pueden trabajar de forma casi-personalizada y al mismo tiempo de forma cooperativa, atendiendo la diversidad de cada estudiante.

Pensar en un escenario pedagógico inclusivo está muy lejos de concebir la idea de unas prácticas tradicionales que se limitan a la integración de los estudiantes con necesidad educativa especial en el aula de clase. La metodología tradicional en los contextos escolares inclusivos no es muy aceptada porque limita a los estudiantes al desarrollo de sus saberes, y al docente no le permite la identificación y fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes desde sus propios estilos de

aprendizajes, ocasionando, que no se tenga en cuenta las diversidades que caracteriza cada estudiante.

Por otra parte, la diversidad educativa según (Lizcano y otros, 2022) trasciende las condiciones de discapacidad de los estudiantes, ellas no son el único aspecto diferencial, existen otros que deben ser tenidos en cuenta porque hacen parte de la identidad de cada niño, niña o joven que asiste a una escuela rural. Estos aspectos son de tipo étnico, lingüístico, cultural, de género y socioeconómica, los cuales, dan lugar al desarrollo de lo que Sosa y Villafuerte (2022) llama cultura inclusiva, tema relevante a trabajar en pleno siglo XXI donde constantemente se mantienen diálogos reflexivos sobre la identidad, diferencias e igualdad entre todos y todas las personas, desde diferentes aspectos étnicos, lingüísticos, cultural, de género y socioeconómicos.

Inclusividad en la comunidad escolar rural

La inclusividad en la comunidad rural está fundamentada por diversos factores que la estructuran y caracterizan, garantizando que todos los estudiantes tengan igual oportunidades en sus procesos de formación educativa sin importar sus condiciones limitantes o necesidades educativas especiales. Para ello, es relevante la superación de las barreras educativas a la vez que se fomentan espacios de formación donde todos los estudiantes se sientan incluidos, respetados y con derecho de participación

La educación inclusiva debe ser de calidad y preparar para la vida, lo que garantizará la transformación social en los contextos sociales en las zonas rurales. En este sentido, cuando se habla de comunidad rural inclusiva es posible asumir que este tipo de comunidad comparte con sus miembros más que un origen, un sentir humano que fortalece sus propios lazos de fraternidad basado en el respeto mutuo.

Escuela inclusiva

La escuela es inclusiva, cuando, según Escobar y otros (2020) contempla tres aspectos importantes: presencia, aprendizaje y participación, el primero de ellos, está relacionado con el acceso educativa y este se evidencian desde la aplicación de acciones no excluyentes, clasificatorias o de discriminación con los estudiantes y padres, madres de familia o cuidadores desde el mismo momento en el que hacen

contacto por primera vez, en consecuencia, es posible apreciar que cada rincón que compone la escuela, brinda una oportunidad de aprendizaje para cada uno de los niños, niñas y jóvenes que asisten o quieren asistir a ella, lo que implica que la escuela disponga de diversas de políticas inclusivas claras y coherentes con el contexto rural donde está ubicada, empezando, porque que sus horizontes institucionales y currículo respondan a las condiciones de diversidad y necesidades educativas especiales que tengan los estudiantes.

En este orden de idea, al trabajar los aspectos de aprendizaje y participación, se hace necesario de mencionar, que las escuelas en su afán de ser inclusivas deben contar con un currículo adaptado y flexibilizado, para que todos los estudiantes puedan tener las mismas oportunidades de participar de forma activa en la construcción desde sus propios aprendizajes, desde sus diversidades de condiciones políticas, sociales, culturales, educativas, cognitivas, emocionales, físicas y psicológicas. El currículo debe ser pensado desde el contexto de los estudiantes y el de la escuela misma, él debe contemplar la articulación de los elementos, acciones y recursos propio de las escuelas rurales, es decir, debe partir de sus propias realidades, por lo que, Manghi y otros (2022) sugiere que se integre a la familia como un factor relevante en los procesos de formación de los estudiantes.

Ante esto, Tamayo y otros (2024) consideran que es una necesidad que la escuela promueva una educación basada en valores como el respeto y la tolerancia ante las diferencias ,que caracterizan a cada ser humano que converge en la escuela, lo cual permite, que los estudiantes puedan fundamentar sus aprendizajes académicos desde unas éticas y morales que los formen como personas sociales y empáticas, capaces de aportar a la construcción futura de sociedades más democráticas en las que todos y todas tengan las mismas oportunidades de desarrollar sus habilidades y talentos.

Por otro lado, la escuela debe contar con una infraestructura escolar adecuada, pensada como un espacio de gran movilidad para todos los estudiantes, además debe contar con adecuaciones como; rampas, servicios básicos, salones climatizados, baños funcionales y lugares de recreación o zonas comunes para todos y todas. Para Lucernario y Olivencia (2022) las escuelas deben implementar canales

de comunicación asertiva, tanto humanos como tecnológicos y digitales, lo que implica disponer de diversas herramientas y recursos accesibles para toda la comunidad educativa, así como garantizar su adecuada formación para el uso efectivo.

El docente directivo rural inclusivo

El directivo docente tiene entre sus funciones, gestionar y en lo posible lograr conseguir recursos para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes que asisten a la escuela que tiene a cargo, entre estos recursos, se hace necesario contemplar, la formación especializada de los docentes en materia de educación inclusiva, la adecuación de la infraestructura de la escuela pensada desde las necesidades de acceso y movilidad de sus estudiantes, la adecuación de espacios didácticos y tecnológicos necesarios para que los docentes puedan propiciar espacios pedagógicos inclusivos y el accionar adecuado de todos los programas y proyectos que lleguen a la institución educativa en especial, aquellos que son orientados desde el ministerio de educación nacional.

Por todo lo anterior, es relevante mencionar, que el directivo docente según García y Durán (2023) tiene una mejor percepción de la educación inclusiva que los docentes y demás miembros de la comunidad escolar, lo que lo obliga a mantener una actitud constante de buscada de mejora en materia de educación inclusiva en su institución educativa. La mirada holística que hace el directivo docente de su realidad, le permite contar y hacer uso de diversos recursos legales, pedagógicos y humanos para el logro de una mejora en los procesos y gestiones que proyecte, en aras de ofrecer un servicio educativo más inclusivo en la escuela que administra.

El docente rural inclusivo

En las escuelas inclusivas los docentes deben estar motivados a fomentar una educación con posibilidades de formación integral para todos y todas, este es sin duda, la primera condición para generar procesos reales inclusivos en ella, para Meléndez y otros (2021) un docente motivado tiene la capacidad de transformar escenarios educativos hostiles, en contextos extraordinarios de aprendizaje para todas y todos sus estudiantes sin importar las diferencias o limitantes que ellos presenten, consciente de muchos factores que complejizan la participación activa en

sus procesos de aprendizajes, el docente inclusivo motivado se convierte en un agente de cambio clave en el desarrollo y éxito de una educación inclusiva.

Sin embargo, esta primera condición, debe estar aunada a la formación profesional del docente, dado, que él debe contar con unos saberes especializados y habilidades que le permitan promover los procesos de inclusión en las escuelas rurales colombianas donde labora. El docente que se forma constantemente en materia de educación inclusiva según Rocío y Alba (2023), adquiere aprendizajes que le permiten la planeación, la aplicación y evaluación de diversas estrategias pedagógicas inclusivas que promueven la participación constante de todas y todos los estudiantes con los que trabaja. Superando de esta manera, cualquier acción discriminatoria o excluyente que pueda complejizar el proceso de formación educativa de ellos.

En la actualidad, un docente inclusivo se inclina por pensar sus procesos educativos bajo la mirada holística de diversos modelos pedagógicos de tipo constructivistas, donde, es el estudiante el centro de todo el proceso de formación y constructor de sus propios aprendizajes según Vargas (2024), sin dejar a un lado, todas las bondades que ofrecen los métodos tradicionales como el conductismo por ejemplo, dado, que la diversidad de estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes lo obliga al uso constante y asertivo de diversas estrategias de aprendizajes y enseñanza.

En este sentido, el docente inclusivo debe ser también un promotor del trabajo cooperativo y colaborativo, en donde primen estrategias inclusivas que fomenten una educación en valores basadas en la construcción de relaciones sociales fundamentada en el respeto y la empatía por el otro, creando escenarios asertivos y de aprendizaje social que generan oportunidades de participación de todos los niños, niñas y jóvenes que ven la escuela como un centro de formación para la vida, donde son respetados y valorados por sí mismo.

Finalmente, el docente inclusivo debe tener habilidades tecnológicas, que le permitan hacer uso de diversas herramientas digitales y plataformas que facilitan su labor en el aula de clase, sin duda alguna, autores como Lucena y Olivencia (2022) considera que la educación debe responder a los nuevos desafíos que le impone la

sociedad y que están inmerso en las condiciones propias de una cultura digital, que orienta los diferentes procesos y espacios sociales en los que se desenvuelven las personas en la actualidad, ante esto, estos autores manifiestan su preocupación frente a la necesidad de resignificar los aprendizajes y modos de aprender en las escuelas.

Todo lo anterior, obliga a los docentes a formarse en cuanto a las nuevas tecnológicas y su aplicación en las prácticas pedagógicas, permitiéndose, fomentar sus habilidades como profesional que brinda un servicio educativo de calidad, que innova en las aulas del saber, a la vez que genera la posibilidad de construir espacios de aprendizajes acorde a los tiempos actuales, que respondan a las necesidades y estilos de aprendizajes de todas y todos los estudiantes.

En este sentido, el docente debe diseñar e implementar diversas estrategias como alternativas para suplir la ausencia de los elementos didácticos y pedagógicos que le permiten crear escenarios de participación de todos los estudiantes, una de estas estrategias es la implementación constante del diseño universal de aprendizaje, propuestos por Alba (2014) que son: principios I. proporcionar múltiples formas de representación, principio II. Múltiples formas de expresión y Principio III. Múltiples formas de implicación.

Con la implementación de estos principios, los docentes van generando una cultura inclusiva en sus prácticas pedagógicas, trabajando de forma articulada lo pedagógico y lo didáctico, a la vez que respetan la diversidad de los estudiantes teniendo en cuenta la realidad de sus contextos.

El estudiante rural inclusivo

El estudiante es un sujeto que asiste a la escuela con la finalidad de aprender, de formarse y vivir en sociedad con sus semejantes, este proceso generalmente se da en las primeras tres décadas de su vida como un proceso básico que fundamenta y estructura sus acciones y modos de pensar de una manera propia que lo lleva a definir su identidad (de allí en adelante la asistencia e un centro educativo adquiere otro sentido en él), y en las dos primeras década el acceso educativo de los niños, niñas y jóvenes es de gran importancia para toda la comunidad en general, en especial para el estado, el cual, contempla que , “La educación es un derecho de

la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y los demás bienes y valores de la cultura" (Const. 1991, Art. 67).

En consecuencia, los tres niveles educativos; primaria, secundaria y educación superior, son considerados obligatorios en Colombia, y las experiencias y aprendizajes que él adquiere los estudiantes en la escuela, en este tiempo, marcan de forma significativa sus vidas, en especial, en los primeros dos niveles donde generalmente inician y terminan la educación básica primaria y secundaria.

Por todo lo anterior, se hace relevante, que los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela reciban una educación inclusiva de calidad, porque eso les permite generar aprendizajes y habilidades para la vida, que en tiempo venideros serán los fundamentos que estructuran las sociedades, que formarán otras sociedades para dar continuidad a la generación de la especie humana en el planeta, a la vez que comparten experiencias de vida interactuando entre ellos mismos.

Para que un estudiante sea inclusivo, él debe sentir o experimentar primero lo que es ser incluido en los diferentes grupos sociales que frecuenta, en ellos debe tener una participación e importante en la construcción de sus propias experiencias de aprendizajes y ser parte de las experiencias de los demás, bajo esta lógica, ellos podrán aprender a valorarse y valorar a las demás personas que hacen parte de su contexto.

El estudiante rural según Bravo y León (2023), está rodeado de un contexto complejo y singular que lo caracteriza y diferencia del estudiante urbano él a diario debe enfrentar diversos obstáculos para lograr asistir a la escuela, donde espera vivir experiencias educativas que les permita aprender el funcionamiento del mundo que lo rodea y la sociedad que lo asiste, de este modo, al sentirse parte de ella, aprende a generar acciones propias inclusivas que permiten forjarse como un estudiante inclusivo

En materia de derecho y reconocimiento de estos, desde la óptica internacional y nacional, Marcos (2024) recuerda, que la educación inclusiva no es un privilegio para los estudiantes, por lo contrario, es una obligación del estado y por ende, de todos los actores activos en el plano educativo, que deben promoverlo

desde sus distintos roles, es un deber moral velar por el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva y de calidad como un principio esencial que permite fomentar el desarrollo sostenible y equitativo en las distintas sociedades en la que los estudiantes se desenvuelven.

MOMENTO V

Cuarta fase: Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida del fenómeno a la teoría
Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)

Emerge de la comprensión fenomenológica de las experiencias docentes rurales analizadas en la tesis doctoral y la comprensión fenomenológica de la educación inclusiva en escuelas rurales: hacia un corpus pedagógico inclusivo contextualizado para el logro del ODS 4. Tiene como propósito resignificar la enseñanza desde un enfoque inclusivo humanizador capaz de responder a los retos planteados por la UNESCO (2016) mediante el ODS 4 nombrada calidad educativa, la cual se enfoca en trabajar por una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

Este corpus pedagógico inclusivo y contextualizado concibe la enseñanza como una experiencia de encuentro humano, donde los docentes son los mediadores del reconocimiento, la equidad y la transformación social, basada en la construcción de diversas acciones que se configuran como una cultura inclusiva que perdure en el tiempo, abandonando la visión tradicionalista y asistencial de la enseñanza en una comunidad diversa. Basado en la filosofía Vanmaneana (1990-2014) el modelo comprende los procesos de enseñanza inclusiva como un acto de cuidado, diálogo y presencia, lo cual caracteriza la población rural y permite el desarrollo humano de quienes asisten a la escuela para construir nuevos aprendizajes que les permitan hacer de ellos su mejor versión.

Las escuelas rurales en Colombia, en especial las del departamento de Sucre que están reconocidas por la secretaría de educación como instituciones oficiales rurales de difícil acceso, se enfrentan a grandes desafíos sociales, culturales,

políticos, educativos y ante todo de geográficos. Toda la comunidad educativa que hace parte de estas instituciones comprende la educación no común derecho que se debe recibir o un servicio que se debe ofrecer, sino como un reto que deben superarse.

En la comunidad cada miembro debe superar los retos que socialmente se le han asignado según su rol, ya sea como docente, directivo docente, acudiente o estudiante, cada uno de asumir con responsabilidad sus funciones dentro del proceso educativo, al hacerlo, crean las condiciones para el desarrollo de la formación de los estudiantes. Pues bien, desde el Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) ellos deben asumir sus funciones de una forma más humana que garantice los procesos de inclusión en la escuela.

Propósitos

Develar un marco teórico reflexivo que oriente la enseñanza para la inclusión en las escuelas rurales, articulando los principios del ODS 4 con una pedagogía del cuidado, la equidad y la sostenibilidad.

Descripción del modelo

El Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) pone en evidencia una visión humanista y contextualizada de la enseñanza inclusiva, entendida como una experiencia existencial y relacional, desde este enfoque se comprende la educación como un proceso teórico-práctico enmarcado en el ser humano como persona que se transforma desde sus aprendizajes. Se asume que el sujeto que aprende lo hace desde sus intereses y construirá sus aprendizajes desde sus vivencias, dándole significado a partir del valor que estas experiencias tengan para él en su contexto. De este modo, la educación inclusiva implica más que ser reproductor de los saberes o información, este modelo contempla una forma de pensar al estudiante como un ser que emerge de sus propias condiciones sociales, familiares, educativas, políticas, culturales, económicas y demás.

La contemporaneidad que viven las escuelas rurales no se asemeja con las condiciones temporales de las escuelas urbanas, y en medio de estas condiciones no es posible pensarla de la misma manera que en las escuelas urbanas. Por tanto, se complejiza la implementación de forma significativa de las políticas educativas y

normativas colombianas en miras de lograr la calidad educativa desde ellas. No obstante, se gestiona para ello, y en medio de estas gestiones nacen proyectos y modelos educativos que buscan responder a las necesidades educativas que tienen los estudiantes que se desarrollan en estos contextos.

Desde esta lógica, el Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) se entiende como un modo de estar en el mundo educativo comprendiendo y transformándolo desde lo pedagógico, desde donde se resignifica la práctica pedagógica que se desarrolla en medio de desigualdad social, condiciones de vulnerabilidad frente a los desafíos sociales, geográficos y contextos de exclusión social. Así como Van Manen (1990) busca comprender la experiencia o el fenómeno desde su esencia, asimismo se debe comprender el acto educativo como un fenómeno que desde su esencia natural se devela ante los estudiantes y que se hace comprender por ellos como una consecuencia de su propio ser.

Ante esto, se debe aclarar que las vivencias que experimentan los estudiantes frente a su proceso de formación educativa serán los recursos que les permitirá construir sus propios aprendizajes, es decir, es desde la práctica que ellos construirán lo teórico, esto de alguna manera, les permitirá tener una mayor participación en la gestión de sus propios saberes. A la luz del ODS 4, se dignifica los procesos de enseñanza como un acto de justicia y dignidad humana para ellos, creando condiciones asertivas para que cada estudiante genere desde su singularidad y potencial sus propios aprendizajes.

Este Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) es pensado desde el método fenomenológico hermenéutico de la praxis educativa de Van Manen y contempla la enseñanza como un acto que revela el sentido de ser docente y la responsabilidad social que tiene frente a la formación de las nuevas generaciones de estudiantes, que serán quienes construyan las sociedades futuras. En este sentido, el modelo articula cinco dimensiones principales:

Dimensión humana. Fundamentada en el cuidado, la empatía y la comprensión del otro como ser único, desde ella se busca que los actores educativos se muestran desde su rol como personas dadas hacia el otro, cuyas acciones se

orienten hacia el cuidado de los demás como lo hacen desde sí mismo en aras de participar de forma activa en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes, generando las condiciones asertivas para ello.

***Dimensión pedagógica*.** Orientada al diseño de estrategias de enseñanza inclusivas, cooperativas y contextualizadas, desde esta dimensión se concibe al docente como mediador entre los saberes y los estudiantes, adquiriendo la responsabilidad social del desarrollo de los escenarios pedagógicos que garanticen la participación de los estudiantes en su proceso de formación educativa.

Dimensión comunitaria. Reconoce el papel de la familia, la comunidad y el entorno en la formación integral del estudiante, desde esta dimensión toda la comunidad educativa desde sus distintos roles cumple con las acciones pertinentes para que se generen las condiciones asertivas que permitan el desarrollo de una educación inclusiva de calidad.

Dimensión sostenible. Promueve la armonía entre educación, medio ambiente y desarrollo social, desde esta dimensión se establece una relación del medio rural con la comunidad, se hace un reconocimiento del entorno como medio para desarrollar unas dinámicas culturales inclusivas que resignifique de forma positiva la geografía que rodea las escuelas rurales y hace parte de la identidad de los miembros de la comunidad rural, que participa en el desarrollo de los procesos de formación educativa.

Dimensión Tecnopedagógica. Esta dimensión reconoce la tecnología como una herramienta mediadora fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizajes en los contextos rurales. Su propósito es favorecer la inclusión educativa mediante el uso pertinente, accesible y contextualizado de los recursos digitales que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. Esta dimensión promueve la integración de herramientas tecnológicas que faciliten la participación, la comunicación y la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Orientaciones conceptuales

El Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) se apoya en los siguientes constructos teóricos y conceptuales:

Educación inclusiva. Desde la perspectiva de la UNESCO (2020) se

comprende como un proceso que busca eliminar las barreras que impiden o complejizan el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes bajo la premisa de que se debe transformar el sistema educativo para que responda a las necesidades propias de una comunidad diversa, que no al estudiante como sujeto que aprende, sino como una persona que se forma desde un enfoque ético.

Enseñanza fenomenológica. Permite comprender el acto de enseñar como experiencia vivida de cuidado, presencia y diálogo según Van Manen (2014) permite comprender el proceso educativo como una sucesión de experiencias integradas humanizadas donde los estudiantes experimentan acciones de aprendizajes desde su propio contexto rural entendiendo su realidad como una dinámica de vida que los envuelve. La inclusión se comprende como un acto sensible del docente más que un requisito metodológico impuesto por políticas gubernamentales que muchas veces enmascaran las realidades propias de los contextos rurales complejizando el desarrollo real de los procesos de formación educativa dándoles prioridad al cumplimiento de ellas.

***Pedagogía del cuidado*.** Concibe la enseñanza como una relación ética sustentada en la sensibilidad hacia el otro. En este sentido, Noddings (2013) Tenía que educar implica reconocer al estudiante como un sujeto de experiencia, lo que orientó al desarrollo de prácticas pedagógicas centradas en la ética del cuidado. Estas prácticas buscan identificar y construir condiciones de aprendizajes acorde con las necesidades, intereses y estilos de cada estudiante, apoyándose en el diálogo y la experiencia como herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la enseñanza inclusiva se entiende como una oportunidad para fortalecer la relación entre docente y estudiante, basada en la sensibilidad, el respeto y la valoración de las experiencias vividas.

Educación rural contextualizada. Este aspecto es visto como el desarrollo de una práctica educativa vinculada al territorio, la cultura y los saberes locales (MEN, 2020) donde el contexto rural se convierte en el laboratorio de exploración de los saberes, jugando un rol relevante en la construcción de los aprendizajes, dado que se torna significativo en la vida de los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela motivados por aprender, en el proceso se valoran los conocimientos previos

de los estudiantes, sus intereses y necesidades educativas en relación con los recursos geográficos, sociales, culturales y políticos que ofrece la ruralidad.

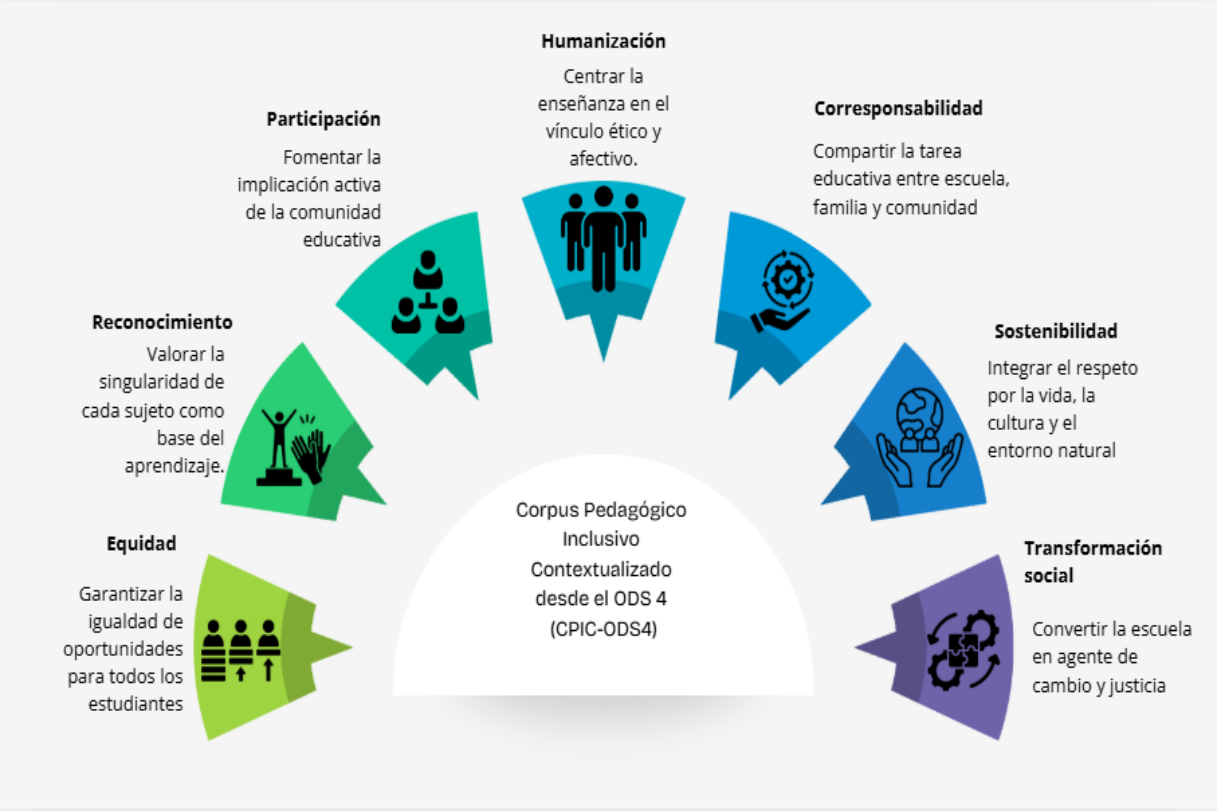
Sostenibilidad educativa: se contempla la integración de la equidad, la justicia social y la preservación ambiental, para González y Ramírez (2022) estos tres elementos parte del ejercicio de reflexionar sobre la importancia de generar acciones de cuidado, que perduren en el tiempo convirtiéndose en legados culturales que mutan de generación en generación pero que prevalece en ellos la esencia del cuidado del otro y de su entorno, bajo el deseo de aprender para mejorar sus condiciones de vida.

Principios

Los principios del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) se comprenden como los criterios fundamentales que sustentan la propuesta de aprendizajes para la inclusión educativa, ellos están articulados a la visión general que se tiene del modelo desde el enfoque conceptual y metodológico del mismo, ellos se exponen en la siguiente Figura 16. Principios del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)

Fígura 16.

Principios del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)



Nota. Basada en el análisis de la tesis mediada por la OpenAI (2025).

Los anteriores principios del como fundamentos rectores del proceso educativo inclusivo están llamados a orientar las acciones educativas de todos los miembros de la comunidad escolar rural, respetando la autonomía docente y las cosmovisiones de cada uno de sus miembros, su funcionalidad debe ser transversal en el desarrollo de sus acciones y funciones dentro del proceso de formación escolar que gira en torno a los estudiantes.

Reconocimiento. El principio de reconocimiento sitúa al estudiante como un sujeto único, portador de una historia, identidad y contexto particular. Implica valorar la singularidad de cada persona como base del aprendizaje, promoviendo prácticas pedagógicas que respeten las diferencias y potencien las capacidades individuales. Desde esta perspectiva enseñar no es homogeneizar, sino comprender la diversidad como una riqueza que fortalece los procesos educativos.

Desde esta lógica el docente y directivo docente se reconocen como sujetos que valoran la diversidad, por lo que gestiona, planifica e implementa acciones pedagógicas teniendo en cuenta las diversidades y subjetividades de cada

estudiante, favoreciendo ambientes de aprendizajes inclusivos, respetuosos y participativos.

De igual manera, el padre de familia se reconoce como un actor fundamental en el proceso educativo, capaz de aportar conocimientos significativos sobre la historia de vida, fortalezas, necesidades y potencialidades de sus hijos. Su participación favorece la construcción de relaciones de confianza entre la familia y la escuela, permitiendo el acompañamiento permanente de los procesos formativos.

Participación. La participación se entiende como la implicación activa de toda la comunidad educativa en los procesos de enseñanza, aprendizaje y toma de decisiones. Este principio promueve escenarios democráticos donde los estudiantes, docentes, directivos docentes y familias dialogan, intercambian experiencias y construyen colectivamente conocimientos y soluciones a las problemáticas del contexto. La participación fortalece el sentido de pertenencia, la autonomía, el liderazgo y la corresponsabilidad favoreciendo una cultura escolar inclusiva.

Desde esta lógica, los estudiantes son protagonistas de su proceso formativo, expresan sus ideas, intereses y necesidades, participan en la construcción de acuerdos de convivencia, desarrollan habilidades para el trabajo colaborativo.

Asimismo, los docentes diseñan estrategias pedagógicas que promueven la interacción, el diálogo y la participación de todos los estudiantes, reconociendo sus diferentes formas de aprender y expresarse. Los directivos docentes generan espacios institucionales de participación, garantizando que las voces de todos los actores sean escuchadas y consideradas en la toma de decisión, y finalmente, los padres de familia se vinculan activamente a los procesos educativos, aportando conocimiento, experiencia y propuestas que enriquecen la formación integral de los estudiantes.

Humanización. La humanización centra la enseñanza en el vínculo ético y afectivo entre los actores educativos. Este principio reconoce que el aprendizaje no es sólo un proceso comunitario sino también emocional y relacional. La educación humanizada prioriza el cuidado, la empatía y el respeto, generando ambientes donde el estudiante se siente valorado y motivado para aprender.

En este marco, los estudiantes son reconocidos como seres únicos, con

historia, sentimientos y potencialidades que deben ser respetadas y valoradas. Los docentes asumen una práctica pedagógica basada en la escucha activa, la comprensión y el acompañamiento, fortaleciendo vínculos de confianza que favorecen el aprendizaje. Los directivos docentes promueven una cultura institucional fundamentada en el respeto, la convivencia pacífica y el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa. Así mismo, la familia contribuye al fortalecimiento de relaciones afectivas y valores humanos, acompañando los procesos formativos desde el fortalecimiento de valores como el amor y respeto por las diferencias.

Corresponsabilidad. Implica que la educación no es tarea exclusiva de la escuela, sin un compromiso compartido entre familia, comunidad y entorno social. Este principio resalta la importancia del trabajo articulado entre los distintos actores, reconociendo que el aprendizaje se construye en múltiples espacios y requiere del apoyo conjunto para su desarrollo integral.

Desde esta lógica, los estudiantes asumen una actitud activa y comprometida con su aprendizaje participando responsablemente en actividades escolares y comunitarias. Los docentes desarrollan acciones pedagógicas que favorecen la vinculación de la familia y la comunidad en los procesos educativos. Los directivos docentes lideran estrategias de articulación institucional que fortalecen el trabajo colaborativo entre la escuela y su entorno. Por su parte, la familia acompaña permanentemente el proceso educativo de sus hijos, fortaleciendo hábitos, valores y actitudes que favorecen el aprendizaje y la convivencia escolar.

Sostenibilidad. El principio de sostenibilidad integra el respeto por la vida, la cultura y el entorno natural dentro de los procesos educativos. Busca formar unos ciudadanos conscientes del impacto en el mundo, promoviendo prácticas responsables y una relación armónica con el medio ambiente. La educación sostenible trasciende el aula y se proyecta hacia la construcción de un futuro más justo y equilibrado.

Los estudiantes participan en experiencias de aprendizaje que les permiten comprender la importancia de preservar los recursos naturales y valorar los saberes culturales de su contexto. Los docentes incorporan contenidos y estrategias

pedagógicas orientadas a la educación ambiental, el desarrollo sostenible y la protección de la biodiversidad. Los directivos docentes impulsan proyectos institucionales que promueven prácticas sostenibles y fortalecen el compromiso de la comunidad educativa con el cuidado del entorno. Finalmente, las familias contribuyen mediante la transmisión de conocimientos, valores y prácticas culturales que favorecen el uso responsable de los recursos y la conservación del patrimonio natural y social del territorio.

Transformación social. Concibe la educación como una herramienta para generar cambios significativos en la sociedad. Este principio plantea que la escuela debe formar sujetos críticos, capaces de cuestionar su realidad y actuar para transformarla, así, la educación se convierte en un motor de justicia social, equidad y desarrollo comunitario.

Desde esta perspectiva, los estudiantes desarrollan pensamiento crítico, capacidad de análisis y compromiso con la solución de problemas de su entorno. Los docentes orientan procesos pedagógicos que favorecen la reflexión sobre la realidad social y promueven la participación en iniciativas de transformación comunitaria. Los directivos docentes lideran proyectos institucionales que fortalecen la relación entre la escuela y la Comunidad impulsando procesos de cambio social, y las familias participan como agentes de transformación, aportando experiencia, conocimientos y valores que fortalecen el desarrollo comunitario y la construcción de una sociedad más inclusiva.

Equidad. La equidad garantiza la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes reconociendo que no todos parten de las mismas condiciones. Este principio implica ajustar las prácticas pedagógicas, los recursos y las estrategias para responder a las necesidades específicas de cada estudiante, asegurando que todos puedan acceder participar y aprender en igualdad de condiciones.

Los estudiantes son reconocidos desde sus particularidades, capacidades, intereses y necesidades recibiendo los apoyos necesarios para alcanzar su máximo potencial. Los docentes implementan estrategias metodológicas flexibles, adaptaciones curriculares y recursos diversificados que respondan a las necesidades presentes en el aula. Los directivos docentes gestionan recursos, políticas y acciones

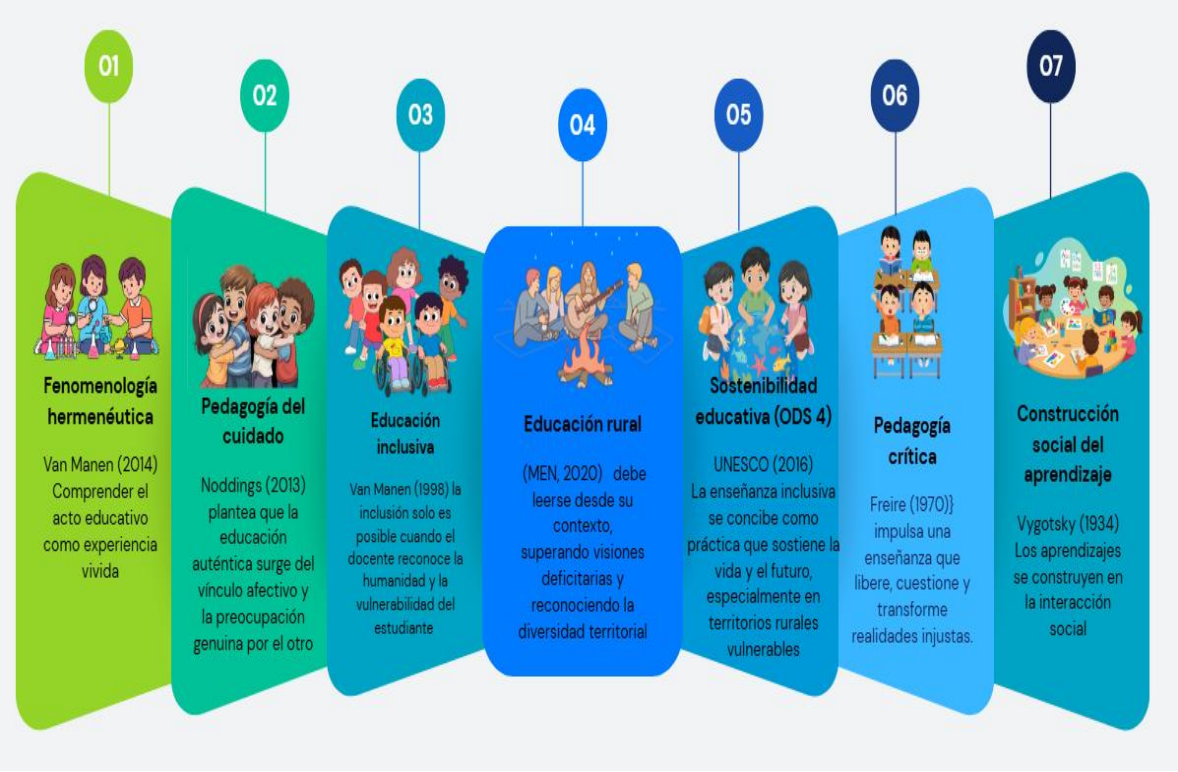
institucionales orientadas a garantizar condiciones de inclusión y accesibilidad para todos. Finalmente, las familias colaboran activamente en la identificación de necesidades y fortalezas de los estudiantes, fortaleciendo los procesos de apoyo y acompañamiento requeridos para asegurar una educación inclusiva de calidad.

Fundamentales teóricos

Las orientaciones conceptuales del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4), se estructuran en torno a 7 pilares teóricos fundamentales como lo muestra la siguiente figura 17. Fundamentación teórica del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4).

Figura 17.

Fundamentación teórica del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)



Nota. Elaboración propia

En el desarrollo de una educación inclusiva rural se hace necesario pensar la práctica pedagógica como un espacio donde el estudiante experimente los aprendizajes desde su subjetividad, en este sentido, Van Manen (2014) propone ver el acto educativo como una experiencia vivida, que se piensa y reflexiona desde la misma esencia del fenómeno, donde el docente y el estudiantes en una relación interpersonal pedagógica crean vínculos afectivos que les permiten construir las condiciones para la construcción de los aprendizajes, el docente bajo el rol de mediador de los saberes y orientador de la acción pedagógica y el estudiantes como ser que aprende y da significado a su experiencia.

Por todo lo anterior, se comprende como condición necesaria para la inclusión el reconocimiento de la humanidad y vulnerabilidad del estudiante por parte del docente Van Manen (1989), estas condiciones que enmarcan la esencia del estudiante deben ser reflexionada desde lo pedagógico por los docentes para diseñar e implementar diversas estrategias que atiendan sus necesidades educativas en la construcción de sus aprendizajes.

Aunado a esto, se presenta el reto de pensar la inclusión en los contextos rurales, que por sí solo ya tiene en sí mismo una serie de desafíos que complejizan la labor docente entendida esta como un servicio meramente asistencial de obligatorio cumplimiento, sin embargo, desde la visión, constructivista-fenomenológica se percibe la educación inclusiva rural como la oportunidad de formar estudiantes a partir de la experiencia vivida en sus propios contexto haciendo un reconocimiento de ellos en aras de superar las barreras educativas que puedan presentarse y que son propias de su diversidad territorial (MEN. 2020).

Por otra parte, se propone trabajar la educación inclusiva rural desde lo que enmarca la sostenibilidad desde la óptica ODS 4, propuesta por la UNESCO (2016), que ve la enseñanza inclusiva como una práctica que sostiene la vida y el futuro, especialmente en territorios rurales vulnerables, en este sentido, la pedagogía crítica inspira la dimensión transformadora del modelo, invitando a los docentes a ser facilitadores del pensamiento reflexivo y la conciencia social, como señala Freire (1970), para quien, educar es un acto político y liberador que debe despertar en los

estudiantes la capacidad de cuestionar su realidad y participar en su transformación social.

Finalmente, El Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) considera, la construcción social del aprendizaje como eje central en la implementación y fortalecimiento de la educación inclusiva rural, se nutre desde pedagógicos como Vygotsky (1934) que tras décadas de estudio ha perpetuado la idea de que los aprendizajes se construyen en la interacción social, esto no es diferente en los contextos rurales.

Contrario a lo anterior, se fortalece la idea, dado, que existe una condición especial en este contexto que le permite a sus miembros establecer una conexión social fuerte debido a la práctica cultural que tienen entre sí de ayudarse mutuamente, como un llamado a la solidaridad, quizás producto de vulnerabilidad de la que generalmente son consciente.

Fundamentos legales

Los fundamentos legales que sustentan este Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) están orientados desde las políticas internacionales, nacionales y los decretos nacionales que son promulgados en el marco de ambas políticas, como lo muestra la siguiente figura 18. Fundamentos legales.

Fígura 18. *Fundamentos legales*



Nota. Elaboración propia

Lo anterior, sustenta en un sólido marco legal que garantiza su pertinencia y legitimidad dentro del sistema educativo colombiano e internacional.

A nivel internacional, el Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) se articula con los marcos normativos de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que impulsa la inclusión educativa como principio de justicia social, y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en especial el ODS 4, que plantea asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos. De igual forma, el informe “Replantear la educación: hacia un nuevo contrato social” (UNESCO, 2023) enfatiza la necesidad de transformar los sistemas educativos desde una mirada humanista, ecológica y comunitaria.

A nivel nacional, El Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) promueve las políticas colombianas en cabeza de la Constitución Política de Colombia (1991) la cual, establece en sus artículos 44 y 67 la educación como un derecho fundamental y un servicio público que debe promover la equidad, la inclusión y la calidad, a partir de este principio, la Ley General de Educación 115 de 1994 dispone que la educación debe ser integral, flexible y adaptada a las condiciones de cada comunidad.

En este sentido, el modelo se alinea con los fines de la educación colombiana, promoviendo el desarrollo armónico de todas las dimensiones del ser humano, en especial en los territorios rurales donde históricamente han existido mayores brechas educativas, en concordancia a esto, el Decreto 1421 de 2017 establece directrices específicas para garantizar la atención educativa de personas con discapacidad, consolidando la educación inclusiva como una política pública.

Validación del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)

El Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) puede evaluarse desde una perspectiva cualitativa fenomenológica- hermenéutica, mediante un proceso de triangulación interpretativa de la información, orientado a comprender la coherencia existente entre las experiencias vividas por los docentes rurales, los fundamentos teóricos del corpus y las dinámicas contextuales presentes

en las escuelas rurales donde éste pueda ser comprendido y analizado. En consonancia con lo planteado por Van Manen (2003), La validación no se concibe como un procedimiento experimental o de comprobación positivista, sino como un ejercicio de profundización comprensiva e interpretación reflexiva de las vivencias narradas por los participantes.

En este sentido, la validación fenomenológica y modelo implica reconocer cómo las dimensiones, principios y relaciones que lo constituyen emergen de manera coherente a partir de los relatos, experiencias y significados construidos por los docentes rurales en contexto educativo. Para ello, se recurre a una triangulación hermenéutica entre los testimonios de los participantes, las categorías del análisis fenomenológico y los referentes teóricos que dialogan con la comprensión de la educación rural inclusiva.

De igual manera, se propone una validación teórica sustentada en la revisión continua de la correspondencia entre las categorías emergentes del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) y las perspectivas epistemológicas que fundamentan la investigación, procurando mantener la coherencia entre la interpretación fenomenológica de las vivencias y los desarrollos conceptuales asociados a la educación inclusiva rural.

Representación gráfica

Fígura 19.

Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)


Develar un marco teórico reflexivo que oriente la enseñanza para la inclusión en las escuelas rurales, articulando los principios del ODS 4 con una pedagogía del cuidado, la equidad y la sostenibilidad.
OBJETIVO GENERAL
PRINCIPIOS
Equidad
Reconocimiento
Participación
Humanización
Corresponsabilidad
sostenibilidad
Transformación social
CORPUS PEDAGÓGICO INCLUSIVO CONTEXTUALIZADO DESDE EL ODS 4 (CPIC-ODS4)
Dimensión humana
Dimensión pedagógica
Dimensión comunitaria
Dimensión sostenible
Dimensión tecnopedagogica
DIMENSIONES
FUNDAMENTOS
CONCEPTUALES
Educación inclusiva.
Enseñanza fenomenológica.
Pedagogía del cuidado.
Educación rural contextualizada.
Sostenibilidad educativa
LEGALES
Políticas Internacionales
Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)
UNESCO (2016) ODS4 Educación de calidad
Replantear la educación: hacia un nuevo contrato social"
(UNESCO, 2023)
Políticas nacionales
Constitución política de Colombia 1991
Ley General de Educación 115 de 1994
Ministerio de Educación Nacional de Colombia
(MEN, 2022).
Política Nacional de Educación Rural (MEN, 2020)

MOMENTO VI

Reflexiones finales

Consideraciones generales del fenómeno de estudio en la investigación

Esta investigación resulta ser un gran insumo conceptual y pedagógico para los docentes que trabajan en la escuelas rurales, ya que la educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales es un proceso complejo debido a los múltiples condiciones que convergen en su desarrollo, sin embargo, como se promueve desde las diversas normativas colombianas en el marco de la constitución política de 1991 y los diversos leyes y decretos que la promueven la ley 115 de 1994, como el Decreto 366 de 2009, 1421 del 2017 y la Ley 2216 de 2022.

En este sentido, se comprende que la educación es un derecho fundamental que deben recibir todas y todos los niños, niñas y jóvenes que habitan el país, mediante escenarios pedagógicos que garanticen la participación de ellos en la construcción de sus propios aprendizajes, los cuales deben responder a las necesidades educativas inmersas en los diferentes contextos en los que se desenvuelva.

Desde esta lógica, los escenarios educativos rurales desafían las habilidades y saberes de los directivos docentes y los docentes en particular, imponiéndose grandes retos que deben ser superados desde el uso mismo de la creatividad y motivación de enseñar, las cuales se fortalecen desde la formación educativa especializada en materia de educación inclusiva que reciban ellos desde diversas instituciones o entidades que trabaja la inclusión con la población rural.

Uno de los grandes desafíos que se presentan en las escuelas rurales es el acceso educativo, no desde la acción de matricular, sino desde la asistencia continua de los estudiantes, que deben superar distintos obstáculos de tipo físico, cultural, políticos, social, emocionales y geográficos propios de la ruralidad para lograr llegar a la escuela. Este desafío es asumido desde la escuela por el directivo docente quien debe gestionar los recursos para garantizar no solo el acceso a la educación de sus estudiantes sino también, garantizar que existan las condiciones pedagógicas para que todos los niños, niñas y jóvenes reciban un servicio educativo inclusivo y de calidad.

Por otra parte, y como un segundo desafío que se presenta en las escuelas rurales en aras de lograr una educación inclusiva de calidad, es la participación continua de los estudiantes en su proceso de aprendizajes y el acompañamiento de los padres, madres de familia o sus cuidadores, por lo que es, importante mencionar que el docente de aula es retado a lograr la construcción de diversos espacios de formación pedagógica asertivos para todas y todos los estudiantes que converjan en una aula de clase, respetando sus diversidades y potencializando sus saberes y habilidades acorde a sus estilos aprendizajes de forma contextualizada.

Todo lo anterior, conlleva a pensar en la necesidad y función que cumple cada miembro de la comunidad escolar en el desarrollo de la formación educativa inclusiva de calidad que deben recibir los estudiantes en los contextos rurales como evidencia de garantía de su derecho a la educación, ante lo cual, es imperante la superación de las barreras educativas que puedan evidenciarse entre ellos y los saberes que complejizan el proceso de formación educativa que deben recibir.

En consecuencia, es posible decir que la educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales en la segunda década del siglo XXI es percibida por la comunidad escolar como un procesos complejo que aún no logra evidenciarse como una realidad entre sus miembros, aunque no se desconoce la gestión que realizan los directivos docentes para que el proceso de formación educativa sea inclusivo y de calidad, la labor del docente que busca educar de forma asertiva a todos sus estudiantes, las acciones que realizan los padres, madres de familia o cuidadores de los estudiantes en aras de cumplir con los requerimientos que les corresponde para

que sus hijos e hijas reciban una educación inclusiva y de calidad, ante todo, las acciones mismas de los estudiantes que desean aprender desde sus propias diversidades.

En otras palabras, la educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales vistas desde la óptica propuesta desde el ODS-4, sigue siendo un objetivo que no se ha superado, pero que se trabaja en ello, siendo el acceso educativo uno de los indicadores que cuentan con mayor gestión por parte de los directivos docentes, a pesar de las complejidades del contexto. La mayor preocupación se evidencia en la participación de los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes, debido a que, por la naturaleza mismo del contexto rural se dificulta la superación de algunas condiciones pedagógicas, didácticas, de comunicación y acompañamiento a todas y todos los estudiantes que lograr asistir cada día a la escuela.

Consideraciones generales de la investigación frente a los propósitos planteados.

En relación con cada uno de los propósitos planteados en el trabajo de investigación cabe mencionar que acorde al propósito 1. Comprender las concepciones sobre la educación inclusiva en los contextos rurales, la comprensión de las concepciones sobre la educación inclusiva nos contestó rurales permitió develar que esta no se configura como una categoría homogénea ni plenamente consolidada en el imaginario de los actores educativos, sino que emerge como un constructo en tensión, atravesando por experiencias, limitaciones estructurales y representaciones socioculturales.

En este sentido, más que asumirse como un enfoque pedagógico sistemático, la inclusión es interpretada desde prácticas fragmentadas que oscilan entre la integración y la atención diferencial, evidenciando vacíos conceptuales y formativos. Esta situación revela que las concepciones no sólo responden a marcos normativos, sino que se configura desde la cotidianidad escolar, donde influyen factores como la precariedad de recursos, la formación docente insuficiente y las creencias sobre la diversidad. Por lo tanto, comprender estas concepciones implica reconocerlas como producciones simbólicas situadas, que requieren ser resignificadas desde procesos formativos críticos que articulen teoría y práctica en función de una inclusión

auténtica y contextualizada.

En cuanto al propósito 2. Interpretar la pertinencia de las prácticas pedagógicas inclusivas del sistema de educación de calidad en las escuelas rurales, se puede decir que la interpretación de la pertinencia de las prácticas pedagógicas inclusivas permitió evidenciar una brecha significativa entre los discursos educativos y las realidades pedagógicas que se desarrollan en las escuelas rurales. Se entiende que muchas veces los esfuerzos docentes orientados a atender la diversidad no suelen estar mediado por estrategias intuitivas, sino que están fundamentados por acciones tradicionales que limita su impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En este sentido, la pertinencia no puede ser evaluada únicamente desde criterios estandarizados, sino desde su capacidad de responder a las particularidades del contexto, reconociendo la diversidad cultural, social y cognitiva de los estudiantes rurales. Esta reflexión conduce a replantear la noción de calidad educativa desplazándose de indicadores cuantitativos hacia una perspectiva más humanista e inclusiva, donde las prácticas pedagógicas se configuran como procesos dinámicos flexibles y contextualizados que promuevan la participación, el reconocimiento y el aprendizaje de todos los sujetos.

Finalmente, el propósito 3. Concebir constructos para un modelo teórico de educación inclusiva de calidad en las escuelas rurales colombianas, representó un ejercicio de síntesis crítica entre la experiencia vivida y los referentes teóricos y las demandas contextuales. Este proceso permitió trascender visiones reduccionistas de la inclusión para configurarla como un sistema complejo de relaciones pedagógicas, sociales y culturales que demandan coherencia entre la política práctica y el contexto. Los constructos emergentes no deben entenderse como una estructura rígida sino como categorías abiertas y dinámicas que orientan la acción educativa desde principios como la equidad, la contextualización, la participación y la justicia social.

En este sentido, el modelo propuesto se erige como una posibilidad teórica situada, que reconoce las particularidades del territorio rural colombiano y propone una educación inclusiva no como ideal normativo, si no como práctica

transformadora que significa el sujeto y resignificar el sentido de la escuela en estos contextos.

Recomendaciones

Recomendaciones para las instituciones educativas rurales

Fortalecer los procesos de formación docente en educación inclusiva, especialmente en estrategias pedagógicas contextualizada para la ruralidad, promover la construcción de culturas escolares inclusiva que reconozcan la diversidad sociocultural, territorial y educativa de los estudiantes, implementar procesos permanentes de caracterización estudiantil y aplicación efectiva de los Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, garantizando seguimiento pedagógico, favorecer prácticas pedagógicas flexibles sustentadas en el Diseño Universal De Aprendizaje DUA y el constructivismo social y consolidar espacios de participación entre la escuela, familia y la comunidad para fortalecer procesos inclusivos contextualizados.

Recomendaciones para las políticas públicas

Diseñar políticas educativas diferenciadas para contextos rurales, evitando practicas educativas homogéneas construido desde realidades urbanas, incrementar la inversión en infraestructura, conectividad y recursos didácticos para las escuelas rurales, garantizar programas de formación continua para docentes rurales en inclusión educativa y atención a la diversidad y fortalecer mecanismos de seguimiento al cumplimiento del Objetivo De Desarrollo Sostenible ODS 4.

Recomendaciones para docentes

Superar prácticas pedagógicas tradicionalistas y avanzar hacia una educación centrada en la diversidad y en la experiencia del estudiante, reconocer la inclusión educativa como un proceso ético, social y pedagógico, más allá del cumplimiento normativo, incorporar estrategias didácticas mediada por tecnologías y recursos contextualizados que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes y reflexionar de manera crítica sobre los prejuicios, imaginarios y barreras culturales que limitan la inclusión.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Profundizar estudio fenomenológico sobre las experiencias de estudiantes y

familias en contextos rurales inclusivos, desarrollar investigaciones relacionadas con la inclusión la ruralidad y la mediación tecnológica, analizar la implementación del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) en otros contextos rurales colombianos y latinoamericanos, y estudiar la relación entre cultura escolar, políticas educativas y prácticas inclusivas en instituciones rurales

Consideraciones generales frente al proceso de socialización de la investigación.

El proceso de socialización de los hallazgos y Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4), se desarrolló en la institución educativa nueva vista hermosa, el día 8 de octubre de 2025, en las horas de la mañana (8: a.m. a 12:00 m), con una participación de 10 docentes (4 de los cuales son los informantes claves) y un directivo docente (informante clave 1) que han hecho parte importante en el proceso investigativo de forma directa e indirectamente.

La socialización se desarrolló haciendo uso de diapositivas que guiaron toda la jornada de trabajo, ver Anexo (J, K, L), como aparece en la evidencia fotográfica. Luego se evalúo la pertinencia del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4), haciendo uso de un esquema gráfico contenido en la diapositiva 13, ver Anexo L, en este espacio los docentes dieron sus razones y aportes, que más adelante, fueron consignadas por ellos en una Matriz de evaluación de pertinencia y mejora del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4). Ver Anexo N.

En consecuencia, a continuación, se presentan las respuestas de los docentes en la siguiente Tabla. 32. Consolidación de las respuestas del instrumento de validación del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4).

Tabla 29.

Consolidación de las respuestas del instrumento de validación del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)

Preguntas	Argumentos	Principales aportes
¿Es pertinente la aplicación Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS	**Pertinencia epistemológica:** Es un Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) fundamentado en	Agregar **la dimensión tecno pedagógica** para que responda a las condiciones tecnológicas

4 (CPIC-ODS4) en la institucione educativa nueva vista hermosa, como escuela rural?	vivencias reales que nace como producto de una investigación doctoral que garantiza su cientificidad. **Pertinencia contextual:** es un Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) que es pensado desde las problemáticas de la educación rural con difícil acceso, donde se tiene en cuenta las particularidades geográficas, políticas, culturales y educativas de las escuelas rurales. **Pertinencia social:** es Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) que busca cerrar las brechas de desigualdad social transformando la comunidad y promoviendo la inclusión educativa. **Pertinencia normativa:** Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) responde a las orientaciones internacionales y nacionales que propone el Ministerio de Educación nacional. 4. Objetivo de desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016) (Constitución Política de Colombia, Art. 64, Ley 115 de 1994, Decreto 1421 del 2017). **Pertinencia pedagógica:** este Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) fomenta la enseñanza pedagógica del cuidado, el reconocimiento y la participación de todos los estudiantes en el aula de clase.	de la época contemporánea. **Incorporar la voz de los estudiantes, familiares**, **lideres comunitarios y entidades gubernamentales,** porque el estudio se basa en los preceptos de los docentes y directivos docentes. **Fomentar la relación intercultural,** porque no se visibiliza las dinámicas campesinas, de afrodescendientes y culturas presentes en las zonas rurales. **Diseño de rutas metodológicas de aplicación**, que incorporé, diagnóstico, sensibilización, diseño, implementación, evaluación y retroalimentación.

Observaciones:

Nota. La información contenida en las columnas 2 y 3 es tomada de las narraciones de los docentes en la socialización y retroalimentación del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)

Una vez expuesta la estructura general del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4), los docentes participantes de la investigación coincidieron y destacaron que la propuesta investigativa da respuesta a

las realidades identificadas en las escuelas rurales, donde la inclusión educativa continúa enfrentando desafíos relacionados con la equidad, la participación, el reconocimiento, de la diversidad y el acceso a una educación de calidad.

El Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS 4) es visto de manera general por los miembros de la comunidad como un marco orientador flexible que permite comprender e interpretar las particularidades de cada contexto educativo desde una perspectiva humanista, inclusiva y sostenible.

En cuanto a los principios que propone el corpus para fomentar la educación inclusiva contextualizada en las escuelas rurales desde la lógica del ODS 4, la comunidad educativa, especialmente los padres de familia respaldan los principios de reconocimiento y participación, manifestando la importancia de que sus hijos e hijas sean reconocidos y tratados como personas a pesar de las dificultades que tengan para llegar a la escuela y aprender.

Por otra parte, la misma comunidad hizo énfasis de manera reiterada en la necesidad de trabajar con las tecnologías, lo que creo la necesidad de agregar una nueva y quinta dimensión al corpus, la cual fue llamada dimensión tecno pedagógica, esta nace del proceso de socialización del corpus como propuesta de innovación que les permita a los estudiantes estar a la vanguardia de los cambios sociales y culturales de la época.

En esta misma línea y respetando las sugerencias que emergen en el proceso de socialización del CPIC-ODS 4, se resalta que la comunidad educativa tiene gran interés en que se trabaje e implementen estrategias pedagógicas donde se incorporen la voz de los estudiantes, familiares, líderes comunitarios y entidades gubernamentales, y el manejo de rutas y rubricas para evaluar los procesos pedagógicos que se ´planeen e implementen en la escuela desde la orientación de este corpus pedagógico.

En términos generales, el CPIC-ODS4 es acogido por la comunidad con buenas intenciones y esperanzados que de alguna manera este producto impacte de forma significativa la manera de enseñar y aprender en las escuelas rurales.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (2008). *Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. Perspectivas,* Volumen. *38*(1), 61-80. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178969_spa

Alba., P.C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). *http://www. educadua. es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv. pdf*, 5-7. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Álvarez, L. K., Viteri, D. A., y Ponce, D.V. (2021). *Estrategia académica para desarrollar escenarios virtuales de formación profesional en el contexto de la pandemia Covid-19. Revista Conrado.* 17(51), 272–277. Recuperado a partir de https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1778

Álvarez., A. C., y García., P. F. J. (2021). *Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. Educar*, *57*(2), 397-411. https://educar.uab.cat/article/view/v57-n2-alvarez-garcia

Ayala., D. A, Haro., R. R. y Serna., B. R. (2023). *Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. https://revistas.um.es/reifop/article/view/560121

Bello, V. A. C., y Castillo, O. M. S. (2019). *Constructivismo social en la pedagogía. Educación y ciencia,* (22), 117-133. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10042/8540

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu

Bravo, E. E. O., & León, E. D. J. S. (2023). *Inequidad en la educación rural en Colombia: Revisión de literatura. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7257-7274. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4961

Buontempo, M. P. (2018). *El problema de la calidad educativa: estado actual de la cuestión. Nordeste,* (15), 87-95. https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2706

Caicedo, C. A. B., & Lillo, M. L. B. (2021). *La educación rural en San Lorenzo, sus posibilidades y limitaciones. Revista Científica Hallazgos. 21*, *6*(3), 260-269. https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/535

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad. Lom Ediciones.* https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=DUrgWoLk5LEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Casassus,+J.+(2003).+La+escuela+y+la+(des)+igualdad.+Lom+Ediciones.&ots=ZaVmPEmsAD&sig=IaJfBgMQxClQNFvK4vWmke [consultado 2020, marzo 26]

Castillo., A. R., Quispe, H., Arias., G. J., & Amaro, C. (2022). *Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. Revista de filosofía*. *39*(2), 587-596.

https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Amaro3/publication/365361260_Consideraciones_de_los_docentes_sobre_las_barreras_de_la_educacion_inclusiva/links/6372059a2f4bca7fd05d83f0/Consideraciones-de-los-docentes-sobre-las-barreras-de-la-educacion-inclusiva.pdf

Céspedes, I. G. (2021). *Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. Conocimiento Semilla*. (6), 60-78. https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/semilla/article/view/1093

Cifuentes Gil, Rosa María. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://revistas.lasalle.edu.co/files-articles/te/vol1/iss16/22/fulltext.pdf

Congreso de la República de Colombia (1991) *Constitución Política de Colombia 1991.*

Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994*.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Dávila, A. (2022). *El investigador y el paradigma de investigación. Investigación, transcomplejidad y ciencia, 3*(2), 44-59. https://revistasuba.com/index.php/INVESTIGACIONTRANSCOMPLEJIDADYCI/article/view/210/139

Dávila, D. P. D., y Rodelo, M. M. M. (2020). *Educación inclusiva: programa de sensibilización en una institución educativa de Sincelejo-Sucre. RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 8(1), 6-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7597822

De Franco, M. R. F., & Faneite, S. F. A. (2024). *El método fenomenológico-hermenéutico: Una revisión semisistemática. Revista Dialogus*, (14), 13-35. https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/1507

De la Rosa, R. D. (2021). *La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad* [Tesis doctoral de la universidad Camilo José Cela] https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=310955

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. *La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. Manual de investigación cualitativa* , *1* . https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wJPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=RA1-PA11&dq=Denzin+y+Lincoln+(2012)+&ots=N3yY7ft68M&sig=OtKlBdWSK705KyF2z1j0WK0dob0#v=onepage&q=Denzin%20y%20Lincoln%20(2012)&f=false

Echavarría, C.V (2003). *La escuela:* un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud* , *1* (2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1692-715x2003000200006&script=sci_arttext

Escoba., G. L., Hernández., A. I., Uribe., L. H. (2020*). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. Delectus, 3*(2), 47-57. https://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3901775005/html/

Espinoza, L. V. A. (2023). *Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje*

significativo. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8, 772-787. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000400772

Espitia., C. M. I. (2022). *La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: un estudio de caso en perspectiva crítica*. [Tesis doctoral, Universidad de los Andes] https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/a1e3d897-9d97-449e-954f-61b4aca59c48

Freire, P. (1970). *La educación como Práctica de Libertad.* (45): 1-76. https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%.

Fuster., G. D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010

García, A. C. (2020). Ética e inteligencia artificial. *Computação Brasil*, (43), 14-22.https://www.iese.edu/media/research/pdfs/ST-0522.pdf

García, V. V., & Durán, L. C. (2023). *Educación inclusiva: Percepción de una comunidad Educativa. HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, *17*(2), 1-11. https://www.historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/4726

Gómez., G. M., Hijón-Neira, R., Santacruz., V. L., y Pérez., D. (2022). *Impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia en la competencia digital y el estado de ánimo en la formación del profesorado. Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23. https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/27037

González, L. P. M., Berrío, S. E. C., y Cuello, Y. I. L. (2022). *Políticas educativas en América Latina: Del modelo economicista a la educación para la sustentabilidad. Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, *27*(100), 1489-1501. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890765

González, P. L. F. (2024). *Construir currículos inclusivos a partir de la transformación de las prácticas. Un camino para favorecer proyectos educativos con enfoque inclusivo.* [Tesis doctoral Universidad de los Andes en Colombia]. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/CO_cbd8d914db247dadfa6d164532aacadf

Granja., E. L., Cano., Q. M. C., Rodríguez., P. M. C., & Ordoñez., J. E. (2024). *Educación Y Acciones Afirmativas Para Atender La Diversidad Étnica En Colombia. Revista Telos*, *26*(2). https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A14%3A7779886/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A181179948&crl=c&link_origin=scholar.google.com

Guerra, L. M. E., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). *Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. Delectus*, *3*(2), 47-57. https://www.inicc-peru.edu.pe/revista/index.php/delectus/article/view/46

Gutiérrez, J. M. S., y Torres, H. F. (2020). *Educación rural e inclusión social en*

Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. Plumilla Educativa, 25(1), 71-97. https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/3831

Hernández. S. R. Fernández., C y Batista., L. p. (2014) *Metodología de la investigación 6° edición. McGRAW-HILL. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008*

Herrera., P. D. S. (2024). *Subjetividades, reconciliación y educación rural en la construcción de paz del municipio de Fundación-Magdalena. Revista de Trabajo Social e Intervención Social,* e21013199-e21013199. *https://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/13199*

Kohout, D. M. (2025). *Educación inclusiva de calidad: requisitos para roles profesionales emergentes [Inclusive Quality Education: Requirements for Emerging Professional Roles]. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 77-97. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10220101

Lara, P. A., & Pulido., C. O. (2021). *Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas. Praxis & Saber*, *12*(31), e13145-e13145. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13145

Lizcano., G. K. G., Soto., C J. C., Gallego, C. A. M., & Celis., M. J. R. (2022). *Educación Inclusiva. Estado del arte, tendencias investigativas y desafíos desde la Revisión Sistemática de la literatura. AIBI Revista de investigación, administración e ingeniería*, *10*(3), 87-97. https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/educacion%20inclusiva_estado_del_arte_tendencias_investigativas_y_

Lorenzo., A. (2023). *El modelo teórico inclusivo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Atención a la Diversidad en los Centros Educativos.* https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/131375/1/El-modelo-educativo-inclusivo-desde-el-Diseno-Universal-para-el-Aprendizaje-DUA.pdf

Lucena, F. J. H., & Olivencia, J. J. L. (2022). *Competencia digital e interculturalidad: Hacia una escuela inclusiva y en red. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *20*(2), 5-10. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8374773

Manghi, D., Valdés, R., Godoy, G., López, T., Melo, G., Aranda, I., & Carrasco, P. (2022). *Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. Calidad en la educación, (*57), 231-260. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652022000200231&script=sci_arttext&tlng=pt

Marcos.,T. J. C. (2024). *Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: desafíos y oportunidades. Revisión de Literatura. MQRInvestigar, 8*(4), 4301-4324. https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1998

Mariñas, V. A. O., Orosco, L. S., & Yóplac, S. A. A. (2022). Brecha digital y educación virtual en instituciones educativas rurales. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *3*(2), 38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9585441

Martínez, M. M. (2006). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico* (3.ª ed.). Trillas. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400020

Meléndez, G. R., Navío, E. P., & Rivilla, A. M. (2021). *Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. Infancias Imágenes*, *20*(1), 93-108.

Ministerio de educación nacional (2021) *Proyecto de Educación Rural PER.* (pagina WEB) https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/329722:Proyecto-de-Educacion-Rural-PER#:~:text=Objetivo%20Principal,vida%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20rural.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2022). *Guía de inclusión educativa en territorios rurales*. Bogotá: MEN.

Mora, L. G. (2020). *Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación*. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *1*(2), 48-69. https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598

Moreno, P. C., & Vigo., A. M. B. (2024) *La escuela en y vinculada con el territorio rural a través de medios digitales. Prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico*. [Tesis doctoral de la universidad Zaragoza] https://zaguan.unizar.es/record/135124

Olivares, P. A., Tomas, R. B., Peñafiel, L. D., Lacruz, J. L., & Terrado, P. R. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible* (Vol. 54). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946289

OpenAI (2025.) Chatgpt. (versión Noviembre 14) [largue language model] https://chatgpt.com/share/69174c41-7cbc-8006-9d35-de2fd42dc24b

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible. Nueva York: ONU*. https://acortar.link/137s

Palella., S., y Martins., F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa. Caracas, Venezuela: FEDUPEL, Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.* https://es.scribd.com/document/423796649/Palella-y-Martins-Metodologia-de-La-Investigacion-Cuantitativa-2-pdf

Pérez, C, (1994). *Investigación cualitativa e interrogantes. La muralla*.chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Pérez, K. S. M., y Salcedo, R. A. S. (2022). *La orientación y la asesoría, alternativas dirigidas a la educación socioemocional de los niños. Joven Educador.* http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rJEdu/article/view/1503

Pineda, J. G., Castillo, J. C. A., & Galvis, M. C. (2025). *Desafíos Institucionales para la Inclusión Educativa en Escuelas Rurales de Santander: Un Estudio Comparativo. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, *6*(1), 1042-1078. https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/523

Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *JA Trujillo Holguín, AC Ríos Castillo y JL García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio*

en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana, *5*(33), 133-155. https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Bareras_Covarrubias.pdf

Polanco, M. R. R. (2019). *Imaginarios sobre educación inclusiva: Significaciones Docentes desde el Escenario UPEL-IPB .* [Tesis doctoral de la Universidad Experimental Pedagógica Libertador Instituto pedagógico de Barquisimeto] https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1017

Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 por medio del cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva (…). http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30033428

Puentes., D. Y. A. (2023) *Calidad educativa en el marco de los objetivos del desarrollo sostenible desde el contexto colombiano*. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología.* Año IX. Vol. IX. N°2. Edición Especial II. DOI 10.35381/cm.v9i2.1188

Riofrio., V. N., Farro., A. J., & Prieto., L. Y., (2022). *Una mirada hacia la educación inclusiva de calidad mediante el uso adecuado de herramientas tecnológicas en la institución Simón Bolívar. 593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 288- 302. https://doi.org/10.33386/593 dp.2022.1-1.1032

Rocío, A., & Alba, C. (2023). *Educación Inclusiva Vista Desde La Escuela Rural. Revista Infometric@-Serie Ciencias Sociales y Humanas. Vol*, *6*(1). https://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/191

Rodríguez, F. X., Fresquet., P. M., Marzo., P. A., & Baguer., G. E. (2022). *El enfoque bilingüe como condición para la educación inclusiva de las personas sordas. Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu, 9*(2), 70-81. https://revistas.ulcb.edu.pe/index.php/REVISTAULCB/article/view/238

Rodríguez, J. M., & González, J. G. (2023). *Analysis of remote learning (ARDE) in basic education students in Colombia. Human Review. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, *17*(4), 1-10. https://www.journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/4749

Sosa, J. G. M., & Castillo-Sanguino, N. (2024). *El método fenomenológico en la investigación educativa: entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen. Diálogos sobre educación*, (29). https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1423

Sosa-Hernández, M. D. P., & Villafuerte-Álvarez, C. A. (2022). *Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación*. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *6*(26), 1918-1931. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642022000501918&script=sci_arttext

Suárez, Y. (2022). *Constructo teórico sobre de la inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria.* [Tesis doctoral de la Universidad Experimental Pedagógica Libertador instituto pedagógico rural Gervasio Rubio] https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/515/490

Tamayo, E. J. C., Ultreras., R. A., Salazar., E. J. E., & Salazar., E. T. I. (2024). *La escuela inclusiva con diversidad. Actas Iberoamericanas En Ciencias Sociales, 2*(1), 175-189. https://plagcis.com/index.php/aicis/article/view/12

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de*

significados. Barcelona: Paidós Ibérica. http://chamilo.cut.edu.mx:8080

Trujillo, Á. A. L. (2022). *Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro-Sur de Caldas Colombia.* [Tesis doctoral Universidad de Salamanca]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=307620

UNESCO. (2023). *Replantear la educación: hacia un nuevo contrato social*. París: UNESCO.

UNESCO-UIS (2018) *Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4.* https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf

Universidad Javeriana (2023*) Informe análisis estadístico LEE No. 79 del 2 de octubre de 2023. Características y retos de la educación rural en Colombia*. https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf

Urueta, C. M. C. (2025). *Gestión académica para fomentar una educación inclusiva de calidad en las escuelas públicas. Revista Latinoamericana Ogmios*, *5*(12), 45-55. https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/392/411

Uslenghi., R. S., & Cabrera, B. C. (2023). *La anécdota como recurso en la identificación de favorecedores de afiliación educativa. Cuadernos de Investigación Educativa*, *14*(1). https://www.redalyc.org/journal/4436/443675486004/html/

Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas, 1(19).* https://www.researchgate.net/profile/Denise-Vaillant/publication/329707592_Perspectivas_de_UNESCO_y_la_OEI_sobre_la_calidad_de_la_educacion/links/5c177c49299bf139c75e88c1/Perspectivas-de-UNESCO-y-la-OEI-sobre-la-calidad-de-la-educacion.pdf

Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2022). *Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. Cadernos de Pesquisa*, *52*, e09524-e09524. https://www.researchgate.net/publication/365960782_RADIOGRAFIA_DE_LA_INVESTIGACION_SOBRE_EDUCACION_INCLUSIVA

Valdivieso, K. D., Paspuel, D. A. V., Berrú, C. B. C., & Masa, B. D. C. R. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de ciencias sociales*, *28*(5), 18-35. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/38142

Valdivieso, K. D., Paspuel, D. A. V., Berrú, C. B. C., & Masa, B. D. C. R. (2022). *Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. Revista de Ciencias Sociales*, *28*(5), 18-35. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471670

Valero, V.N. y Cairo, L.P. (2021). *Estrategias de Enseñanza en la Educación Remota desde la Percepción de los Estudiantes. Revista Hacedor*. DOI:10.26495/rch.v5i2.1922

Van Manen, M. (1989). Pedagogical Text as Method: Phenomenological Research as Writing. Saybrook Review, 7, 23-45.

Van Manen, M. (1990) Investigando la experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía sensible a la acción. State University of New York Press, Albany.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge. https://es.scribd.com/document/707958358/Van-Manen-2016-Researching-Lived-Experience-Human-Science-for-an-Action-Sensitive-Pedagogy-2nd-Edition

Vásquez, C. J. . (2022). Sobre educación inclusiva: Los Derechos Humanos como eje transversal en la educación. *Revista Torreón Universitario*, *11*(31), 64–69. https://doi.org/10.5377/rtu.v11i31.14224

Veitia, J. A. R., López, Á. M., & Guzmán, Y. C. (2024). *El método fenomenológico-hermenéutico de Gadamer. Algunos aportes para el abordaje del círculo de la comprensión. Cátedra Villarreal*, *12*(1), 25-37. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9740034

Yerkey, E. (2022). *Diseño universal para el aprendizaje: eliminando barreras a través de opciones. Joned J Neuroeducación , 3* (1), 7-8. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8520297

Yunta, R. M. Á., y Romero., P. C. (2022). Facilitadores y barreras en la implementación de proyectos de educación emocional en Andalucía. https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/8aa668b2-e14f-49a8-8e41-c3c061792236/content

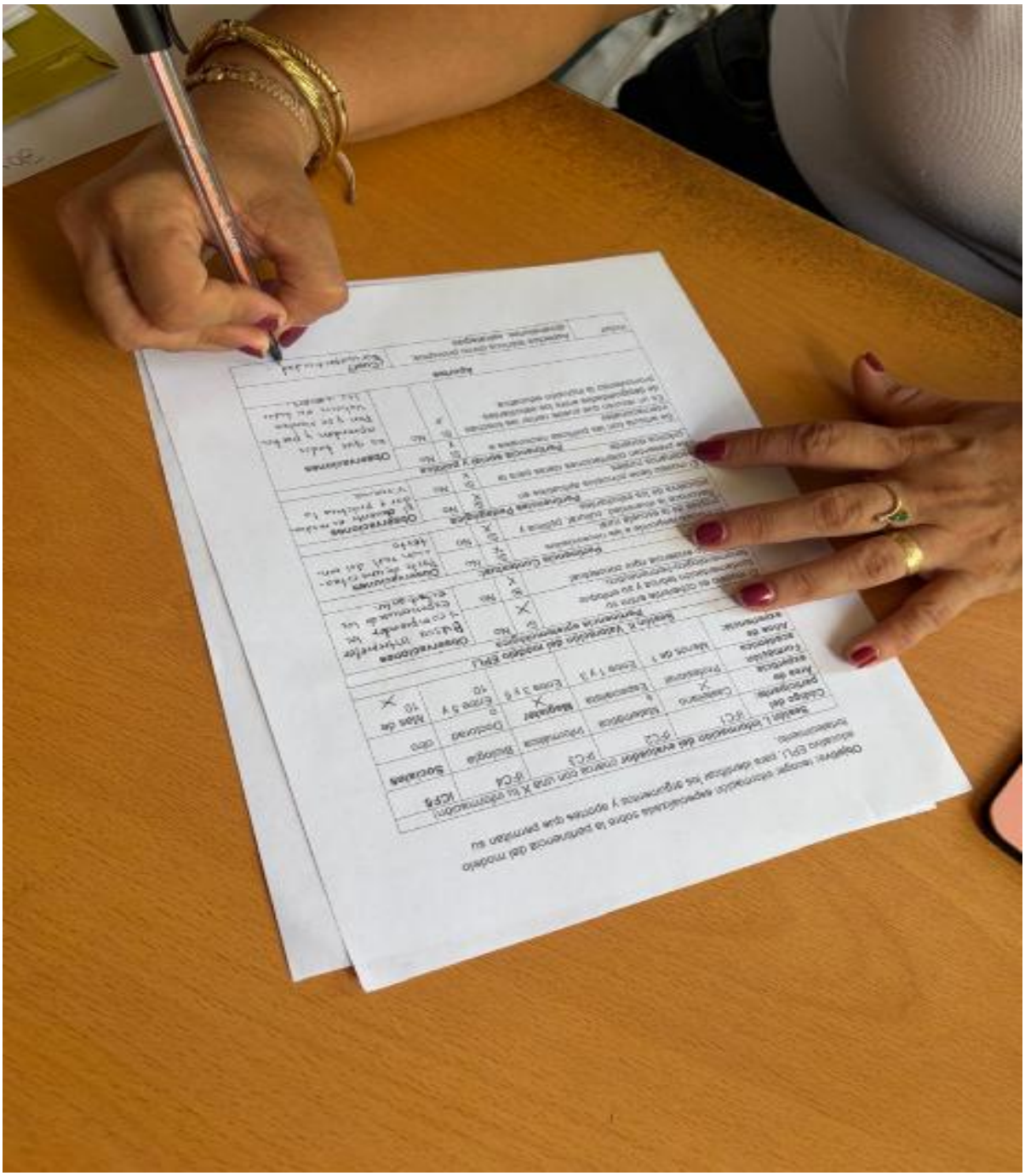
ANEXOS

Anexo A. *Socialización de los resultados de la tesis*



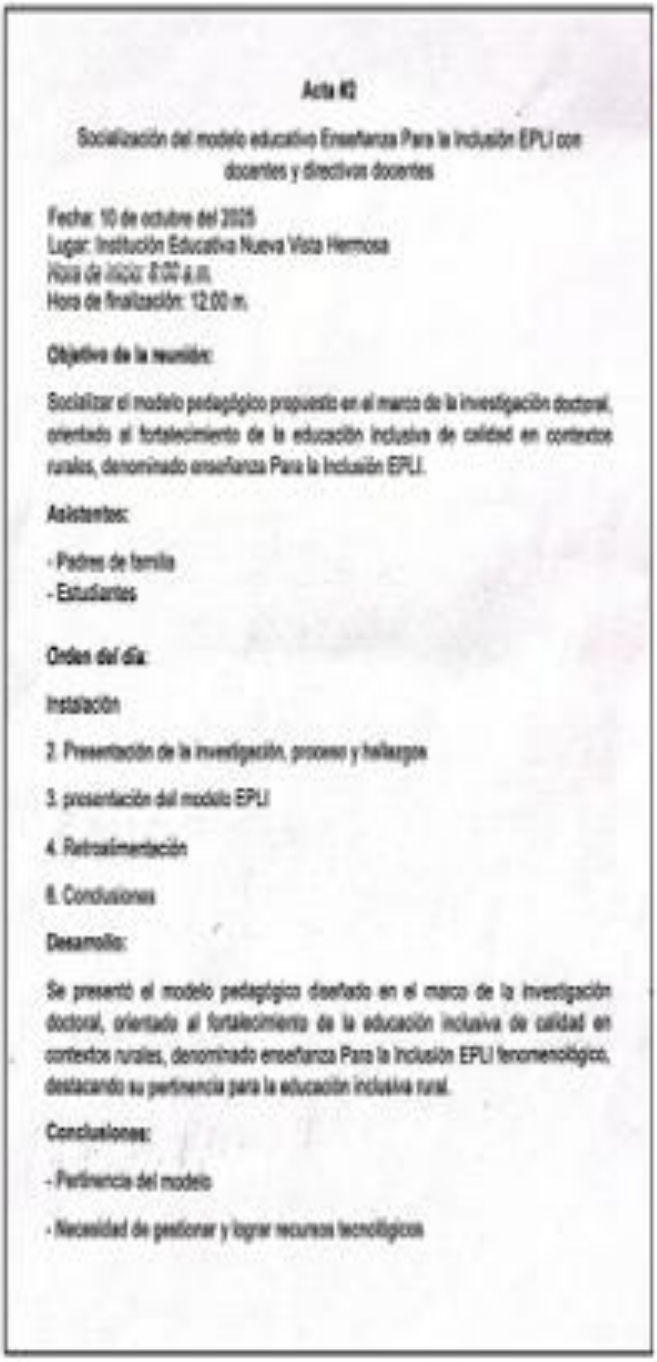
Nota. Socialización del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) en la institución educativa Nueva Vista Hermosa (2026)

Anexo B. *Diligenciamiento de la evaluación del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) después de la socialización con docentes y directivos docentes*



Nota. Firma de uno de los docentes participantes como Informante Clave en la investigación (2026).

Anexo C. *Acta de socialización del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) con docentes y directivos docentes*



Acta #2

Socialización del modelo educativo Enseñanza Para la Inclusión EPLI con docentes y directivos docentes

Fecha: 10 de octubre del 2025
Lugar: Institución Educativa Nueva Vista Hermosa
Hora de inicio: 8:00 a.m.
Hora de finalización: 12:00 m.

Objetivo de la reunión:

Socializar el modelo pedagógico propuesto en el marco de la investigación doctoral, orientado al fortalecimiento de la educación inclusiva de calidad en contextos rurales, denominado enseñanza Para la Inclusión EPLI.

Asistentes:

- Padres de familia
- Estudiantes

Orden del día:

Instalación

2. Presentación de la investigación, proceso y hallazgos

3. presentación del modelo EPLI

4. Retroalimentación

8. Conclusiones

Desarrollo:

Se presentó el modelo pedagógico diseñado en el marco de la investigación doctoral, orientado al fortalecimiento de la educación inclusiva de calidad en contextos rurales, denominado enseñanza Para la Inclusión EPLI fenomenológico, destacando su pertinencia para la educación inclusiva rural.

Conclusiones:

- Pertinencia del modelo
- Necesidad de gestionar y lograr recursos tecnológicos



Compromisos:

- Socialización empírica
- Implementación gradual
- Seguimiento continuo

Firmas:

Investigadora

Rectora

Docentes participantes

Anexo D. *Socialización del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) con padres de familia y padres de familia.*





Nota. Socialización del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) con padres de familia y estudiantes. (2026)

Anexo E.*Entrevista numerada línea a línea IFC1*

Entrevistador: ¿Qué anécdota recuerda al hablar de educación inclusiva?	
1	*En la escuela hace como dos años, se matriculó un estudiante de al menos 8 años*
2	*que tenía piel de mariposa, … o al menos así parecía, sus papás lo llevaban*
3	*montado en un burro hasta el colegio, porque ellos tenían que recorrer*
4	*una distancia larga para llegar a la escuela cuenta su mamá que les tocaba pasar*
5	*mucho barro y monte para poder llegar a la escuela. En el camino se encontraban*
6	*con grupos armados al margen de la ley, con animales feroces, trasteros como*
7	*culebras, y vecinos que no dejaban de mirar al niño con ojos de miedo. En el aula*
8	*de clase se sufría mucho porque el niño requería de un lugar climatizado*
9	*, que tuviera baños aseados para hacer sus necesidades y estas condiciones no*
10	*existían en la escuela, solo existían dos baños para toda la población. Este niño no*
11	*demoró mucho en la escuela, porque no se le brindaron las condiciones para que*
12	*el estudiara. Tanto el cómo sus padres pronto se desmotivaron, y decidieron dejarlo*
13	*en su casa. Y ese niño, mientras lo tuve en el aula me di cuenta de que tenía*
14	*muchas habilidades para pintar y cantar.*
	Desde lo que tu comprendes como inclusión ¿Consideras que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?
15	*Esto puede ser relativo, porque dentro de la filosofía, la misión y visión consignada*
16	*en el PEI, la institución expresa su carácter inclusivo. Esto conlleva a que todos*
17	*nos acojamos a las orientaciones que promueve el ministerio de educación. Sin*
18	*embargo, los presupuestos no alcanzan para comprar los recursos que se.*
19	*necesitan para lograr brindar un servicio educativo de calidad, para todos y todas*
20	*Desde las directivas hasta los docentes, emplean todos los recursos disponibles a*
21	*para desarrollar prácticas inclusivas dentro y fuera del aula, sin embargo, debido*
22	*las limitaciones de recursos, resalto… es poco lo que se puede hacer…. Y a los*
23	*que ya están caracterizados, se dificulta la aplicación minuciosa de los DUA y PIAR*
24	*por la gran población atendida por cada docente.*
25	*Por otra parte, los padres de familia o acudientes no hacen mucho esfuerzo para*
26	*que los estudiantes sean caracterizados con sus necesidades educativas, ellos se*
27	*niegan a llevarlos al médico y que se le apliquen los procesos clínicos y/o*
28	*terapéuticos cuando los estudiantes lo requieran.*
	¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?
29	*Sí, dentro de la institución se han realizado tres charlas sobre la inclusión*
30	*en el último año, así mismo en los diversos cursos de pedagogía del*
31	*doctorado en educación que estoy desarrollando, incluso hay un módulo*
32	*dedicado a la inclusión educativa y en él y otros, cursos manejan este tema*
33	*como eje transversal en todas las asignaturas. Hemos aprendido que en la escuela*
34	*No se le niega el acceso a ningún estudiante.*
	¿Qué estrategias o metodologías usas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?
35	*Desde la coordinación, se atienden los casos y se remiten al área encargada, se*
	Anexo E. (Cont).
36	*hace seguimiento a las estrategias de aulas que implementan los docentes, a los*

37	*PIAR y manejo de los DUA en clase y se gestionan la articulación con otras*
38	*empresas para lograr mejorar las condiciones de los estudiantes caracterizados*
39	*con algún tipo de necesidad educativa. Algunas veces se logran gestionar para que*
40	*haya el servicio de internet y los estudiantes que no tienen las condiciones para*
41	*asistir a la escuela puedan recibir sus clases en casa por medio virtual, o por whasap*
	¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
42	*De la institución como tal no, por el parte del ministerio de educación, se imparten*
43	*Capacitaciones generales, de distintas normatividades como 1421 del 2017, por*
44	*el cual se reglamenta la atención educativa inclusiva para estudiantes con discapacidad*
45	*. Desde mi rol, yo gestiono para que la institución tenga la infraestructura adecuada*
46	*para recibir a los estudiantes con discapacidad física, visual o auditiva. el acceso*
47	*no es el problema, este en realidad radica en que ellos solo están sentados en el*
48	*aula y es poco lo que los docentes hacen por ellos.*
	¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
49	*la falta de recursos para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas*
50	*especiales, en verdad desde lo rural esto es muy complejo, ya que los padres de*
51	*familia al igual que la escuela no tienen los recursos suficientes para crear*
52	*escenarios apropiados por ejemplo para niños, niñas o jóvenes con problemas de*
53	*audición o visual.*
	Desde tu experiencia, ¿qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?
54	*La gestión de material didáctico y dispositivos tecnológicos, de talleres de*
55	*sensibilización y empatía en el aula por parte de los compañeros y promover entre*
56	*los padres de familia las escuelas de familia para recalcar sus compromisos con*
57	*sus hijos e hijas. Y velar por que todos los estudiantes reciban un mejor servicio educativo.*
58	*Porque, para mí, Las necesidades físicas, ellas se pueden atender, pero las visuales,*
59	*auditivas o cognitivas son las más difíciles, sin mencionar las emocionales o psicológicas.*
60	*Desde mi experiencia, podría decir, que todas las necesidades se deben atender, ya que*
61	*ellas hacen parte de cada estudiante.*

Nota. Elaboración propia

Anexo F.*Entrevista numerada línea a línea IFC2*

Entrevistador: ¿Qué anécdota recuerda al hablar de educación inclusiva?	
1	En la escuela conocí a una niña que caminaba de forma balanceándose, sus
2	compañeritos la llamaban “la coja”, ella al principio se veía muy enérgica y feliz,
3	pero al poco tiempo empezó a sentirse triste, ya no compartía con sus compañeros,
4	se fue aislando y se volvió muy agresiva.
5	Una vez hablando con ella, me dijo que estaba cansada de caminar mucho para
6	llegar a la escuela, porque sus padres se habían mudado a otra finca, y ahora le
7	costaba llegar a la escuela, eso la desanimaba y empezaba a preguntarse porque
8	ella no era normal.
9	Esta chica hacia hermosos peinados y le gustaba escribir, tenía una letra hermosa
10	y casi que perfecta, ella solo pudo terminar la primaria. Al cumplir los 13 años de
11	edad se fue a vivir con un muchacho de la zona y quedo embarazada
	Desde lo que tu comprendes como inclusión ¿Consideras que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?
12	Desde mi experiencia, la escuela hace un esfuerzo importante por promover la
13	inclusión, pero aún hay muchas limitaciones. Si bien se busca integrar a todos los
14	estudiantes en las actividades del aula, en muchos casos no contamos con los
15	recursos ni con el personal especializado para atender adecuadamente a los
16	niños con necesidades educativas especiales. La intención está, pero hace falta
17	mayor apoyo institucional y formación para que la inclusión sea verdaderamente
18	efectiva.
19	Desde el área de matemáticas es muy difícil trabajar con los estudiantes en
20	especial cuando llegan a los grados superiores donde se requiere del desarrollo de
21	procesos más autónomos y Didácticos y se requiere que ellos tengan unas
22	competencias desarrolladas
	¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?
23	*He recibido algunas capacitaciones generales organizadas por el ministerio de*
24	*educación y la secretaria departamental, pero han sido más bien teóricas y*
25	*cortas. Se trataron temas como adaptaciones curriculares, tipos de necesidades*
26	*especiales y el rol del docente inclusivo, Sin embargo, considero que sería muy*
27	*útil tener formaciones más prácticas, con ejemplos concretos aplicables al*
28	*contexto rural y a mi área, que es Matemática.*
29	*La inclusión educativa en las escuelas rurales se evidencia solo en el acceso*
30	*educativo, porque los estudiantes no se les puede negar el cupo en el colegio, pero*
31	*de allí a que se esté brindando una educación de calidad, eso no es una realidad*
	¿Qué estrategias o metodologías usas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?
32	*Utilizo varias estrategias, como el trabajo en pequeños grupos, el uso de material*
33	*concreto especialmente para contenidos abstractos como los números y*
34	*operaciones, y la retroalimentación personalizada.*
35	*También adapto las actividades según el nivel de cada estudiante, y cuando es*
36	*posible, integro el aprendizaje con situaciones del contexto rural que les sean*
37	*familiares y significativas.*
Anexo F. (Cont).	

	¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
38	*El apoyo es limitado. En algunas ocasiones recibimos orientación de parte del*
39	*ministerio y la secretaria de educación, pero no es constante. El equipo directivo*
40	*está dispuesto a apoyar, pero muchas veces no hay presupuesto ni personal*
41	*especializado. También entre colegas tratamos de compartir ideas y experiencias*
42	*para ayudarnos entre todos, aprovechando que casi todos tenemos formación en*
43	*maestrías y algunos cursamos doctorados.*
	¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
44	*Uno de los principales desafíos es la falta de recursos didácticos adaptados…..*
45	*También, la formación insuficiente que tenemos como docentes en este tema,*
46	*sumado al hecho de que muchas veces los padres no cuentan con información*
47	*sobre cómo apoyar a sus hijos desde casa. Además, en zonas rurales hay*
48	*limitaciones en infraestructura y acceso a tecnología, lo que complica la atención*
49	*personalizada.*
50	*En cuanto al aprendizaj… una de las dificultades más frecuentes es la lectura,*
51	*escritura y razonamiento lógico-matemático. También he tenido estudiantes con*
52	*déficit de atención y algunos casos de discapacidad intelectual leve.*
	Desde tu experiencia, ¿qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?
53	*Considero que sería muy valioso que tengamos acompañamiento técnico*
54	*permanente por parte de profesionales especializados, como psicólogos,*
55	*fonoaudiólogos o personal de terapia ocupacional, esto sería de gran ayuda para*
56	*nosotros. Pienso que se debería fortalecer la formación de todos los docentes en*
57	*materia de inclusión, desde un enfoque práctico, además, que me parece clave,*
58	*sería involucrar más a las familias en el proceso educativo, con talleres o espacios*
59	*donde se les oriente sobre cómo apoyar a sus hijos.*
60	*También se puede hacer una adaptación al currículo, y a los materiales que*
61	*tenemos, ellos deben estar adaptados al contexto rural y a la diversidad que*
62	*presentan nuestros estudiantes, esto puede marcar una gran diferencia en los*
63	*procesos que hacemos con ellos*

Nota. Elaboración propia.

Anexo G.*Entrevista numerada línea a línea IFC3*

Entrevistador: ¿Qué anécdota recuerda al hablar de educación inclusiva?	
1	*En las zonas rurales el conflicto armado siempre deja muchas experiencias que*
2	*contar y la mayoría son de tristeza y de dolor, una vez tuve unos estudiantes que*
3	*eran hijos de miembros de los grupos armados, ellos contaban muchas historias*
4	*aterradoras de lo que veían o sus padres le contaban, como forma de iniciarlos en*
5	*esta vida.*
6	*Eran chicos agresivos, mal hablado y con una conducta airosa, ellos*
7	*generalmente provocaban a sus compañeros para que pelearan de esta manera*
8	*sentirse poderosos.*
9	*Fue un año difícil, mi experiencia con ellos me marcó significativamente, porque,*
10	*además de todo, eran chicos que lloraban mucho cuando estaban a solas,*
11	*repitiendo que se querían morir porque no les gustaba la vida que estaban viviendo*
	Desde lo que tu comprendes como inclusión ¿Consideras que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?
12	*puedo decir que la escuela tiene la voluntad de ser inclusiva, pero aún enfrenta*
13	*muchas limitaciones, ya que la inclusión no solo implica aceptar a todos los*
14	*estudiantes, sino también hacer adaptaciones a los recursos que se tienen, a los*
15	*contenidos y metodologías que se implementan.*
	¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?
16	*Recibí una capacitación con fundamentos básicos como normatividades y eso,*
17	*esa capacitación estaba era orientada más que todo a la sensibilización sobre la*
18	*inclusión educativa, pero no tenía un enfoque claro desde el área de Informática.*
19	*Por ejemplo, no aprendí como debía trabajar mi asignatura con estudiantes con*
20	*discapacidad visual, auditiva o cognitiva, especialmente en secundaria, donde hay*
21	*tanto que aprender en esta época, en especial todo lo que tiene que ver con*
22	*inteligencia artificial, considero que nosotros los profesores de informática*
23	*necesitamos una formación más especializada y contextualizada.*
	¿Qué estrategias o metodologías usas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?
24	*Hay muchas estrategias que uso, pero, con la que más trabajo es el enfoque de*
25	*aprendizaje personalizado, porque es importante trabajar con los estudiantes de*
26	*forma individual para comprender más sus puntos débiles o fuertes.*
27	*Desde el área de informática, yo trabajo videos con video beam cuando yo mismo*
28	*lo traigo de mi casa, también, trato de trabajar programas sencillos con interfaces*
29	*sencillas, hago uso de tutoriales, en fin, sin embargo, me funciona mucho cuando*
30	*trabajo en pareja, en pareja los estudiantes aprenden más y trabajo valores entre*
31	*ellos.*
32	*Muchas veces, también adapto mi ritmo de trabajo y los criterios de evaluación que*
33	*uso para calificar, valorando mucho el proceso el trabajo final que hacen los chicos*
34	*con mucha dedicación, pero con pocos recursos*

	Anexo G. (Cont).
	¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
35	*El apoyo que recibo es más bien limitado, la rectora está dispuesta a colaborar,*
36	*pero en la práctico, no siempre hay recursos, a pesar de que se haga la gestión,*
37	*algunas veces contamos con la visita del ministerio de educación, pero cuando*
38	*vienen solo vienen a evaluar y no traen proyectos y presupuestos que ´puedan*
39	*mermar estas situaciones en la escuela. Ellos vienen es a viaticar.*
40	*Nosotros no tenemos personal especializado que pueda orientarnos en el uso de.*
40	*las nuevas tecnologías digitales que puedan adaptasen a las necesidades de los*
41	*estudiantes, de hecho, ni si quiera tenemos computadoras, y las que están son*
42	*obsoletas y no soportan programas o aplicaciones educativas más modernas*
	¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
43	*El mayor desafío, de verdad creo que es la brecha tecnológica, hombe, No todos*
44	*los estudiantes tienen acceso a una computadora funcional ni a internet en casa,*
45	*es más, ellos no tienen ni un celular muchas veces.*
46	*Y si es en la escuela, acá tampoco hay nada, muchos de los equipos del aula de*
47	*informática están en mal estado o no cuentan con los programas necesarios para*
48	*trabajar.*
49	*Por otra parte, tenemos la falta de software o programas educativo accesible y la*
50	*poca capacitación que tenemos los docentes sobre herramientas inclusivas, como*
51	*lectores de pantalla, teclados virtuales, o plataformas adaptativas, nada de esto*
52	*tenemos y tampoco aparece en nuestros planes por ahora*
	Desde tu experiencia, ¿qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?
53	*Primero, sería mejorar el acceso a la tecnología, comprando equipos nuevos y*
54	*asegurando una conexión estable a internet, como segundo, se necesita una*
55	*formación docente específica sobre tecnologías accesibles que ayuden a ser*
56	*inclusivas, para saber cómo adaptar nuestros contenidos y plataformas a los*
57	*diferentes tipos de necesidades que presentan los estudiantes.*
58	*También sería muy valioso contar con recursos digitales inclusivos y un plan o*
59	*ruta institucional que oriente a los docentes a saber cómo integrar la tecnología al*
60	*servicio de una educación verdaderamente inclusiva y de calidad.*
61	*Ha, pero esto, se debe, hacer de mano con la familia, porque de lo contrario no*
62	*hacemos nada, ellos también deben aprender a usar las tecnologías para ayudar*
63	*a sus hijos e hijas. He tenido estudiantes con dificultades de aprendizaje*
64	*relacionadas con la atención, la memoria y el seguimiento de instrucciones,*
65	*también hay algunos casos de estudiantes con discapacidad visual o auditiva,)*
66	*problemas de motricidad fina, que afectan su manejo del teclado y de otros*
67	*dispositivos, todo esto, hace que ellos tengan problemas emocionales y tengan*
68	*una autoestima baja, por eso es importante el apoyo de la familia. Sin embargo,*
69	*es importante mencionar que, desde la dirección y coordinación académica*
70	*se gestionan diversos proyectos que integran a la familia, tanto, estudiantes*

	Anexo G. (Cont).
71	*como padres de familia se han esforzado por apoyar a los estudiantes con*
72	*necesidades educativas especiales.*

Nota. Elaboración propia.

Anexo H.*Entrevista numerada línea a línea IFC4*

Entrevistador: ¿Qué anécdota recuerda al hablar de educación inclusiva?	
1	*En muchas ocasiones, he tenido estudiantes en condición de desplazamiento, pero*
2	*en verdad me marcó un grupo de ellos que además eran miembros de la etnia*
3	*zenués, ellos no se sentían cómodos con su cultura y decían que querían ser*
4	*normales como sus compañeros. Ellos tejían, cantaban y componían canciones,*
5	*pero sentían pena al interactuar con los demás, tanto que no querían seguir en la*
6	*escuela.*
	Desde lo que tu comprendes como inclusión ¿Consideras que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?
7	*Aun no, aún queda un largo camino por recorrer, pienso, que, en muchas*
8	*ocasiones, los esfuerzos dependen más del compromiso de cada docente que de*
9	*una política institucional o nacional que te obligue a hacer algo que deberías*
10	*hacerlo por qué hace parte de tu quehacer pedagógico.*
11	*Como docente de Biología, por ejemplo, tengo algunos estudiantes con dificultades*
12	*de aprendizaje que requieren apoyo diferenciado, pero no siempre contamos con*
13	*materiales adaptados ni con asesoría especializada para responder*
14	*adecuadamente a esas necesidades*
	¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?
15	*Si, pero fueron bastante breves y centradas más en la teoría que en la práctica,*
16	*en ella se habló sobre la necesidad de adaptar nuestras clases y diversificar*
17	*nuestras estrategias, pero no se nos proporcionaron herramientas concretas para*
18	*hacerlo desde cada área, como la de Biología.*
19	*Por eso, yo creo que necesitamos formaciones más específicas, sobre todo para*
20	*aprender a adaptar los contenidos científicos a distintos tipos de necesidades*
	¿Qué estrategias o metodologías usas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?
21	*En mi caso, utilizo bastante el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo*
22	*colaborativo, lo cual ayuda a que los estudiantes puedan apoyarse mutuamente.*
23	*También uso recursos visuales como esquemas, videos, modelos anatómicos y*
24	*ejemplos del entorno rural, que son más comprensibles para todos. algunos*
25	*estudiantes les adapto los textos, les doy más tiempo para resolver las actividades*
26	*o les explico de forma más personalizada cuando es necesario.*
	¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
27	*Recibo apoyo en la medida de lo posible, pero no es constante. En algunas*
28	*ocasiones, el equipo directivo busca asesoría con el ministerio de educación o nos*
29	*motiva a adaptar nuestras clases, pero no tenemos un plan institucional claro*
30	*sobre inclusión. Tampoco hay recursos específicos para atender a estos*
31	*estudiantes desde el área de Biología, por lo que muchas veces improvisamos con*
32	*lo que tenemos*
	¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
33	*Uno de los mayores desafíos es la falta de materiales adaptados al área de*
34	*Ciencias, esto también influye en la cantidad de estudiantes por aula, que limita el*

	Anexo H. (Cont).
35	*tiempo para la atención individualizada.*
36	*En las escuelas rurales, además, algunos estudiantes enfrentan barreras sociales*
37	*y económicas que agravan sus dificultades de aprendizaje, como la desnutrición o*
38	*el poco acceso a atención médica o psicológica.*
	Desde tu experiencia, ¿qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?
39	*En primer lugar, sería fundamental contar con un plan de acción institucional de*
40	*inclusión, con orientaciones claras y apoyo especializado. También necesitamos*
41	*materiales educativos adaptados para Biología, como fichas visuales, maquetas*
42	*táctiles o recursos digitales accesibles. Además, propongo que se fomente el*
43	*trabajo en equipo entre docentes para compartir estrategias inclusivas y que se*
44	*promueva una formación continua, más práctica y contextualizada, enfocada en*
45	*cómo adaptar nuestras clases desde cada área específica*

Nota. Elaboración propia.

Anexo I.*Entrevista numerada línea a línea IFC5*

Entrevistador: ¿Qué anécdota recuerda al hablar de educación inclusiva?	
1	*Un día unos niños abandonados por su madre y por su padre compusieron una*
2	*canción y la cantaron en público haciéndonos llorar a todos. Ellos habían aprendido*
3	*en clases a hacer coplas, estrofas y a elaborar canciones y esa fue muy hermosa,*
4	*recuerdo, que hablaban de su motivación para salir adelante a pesar de todas las*
5	*adversidades.*
	Desde lo que tu comprendes como inclusión ¿Consideras que la escuela donde trabajas promueve adecuadamente la inclusión de niños con necesidades especiales? ¿Por qué?
6	*Considero que la escuela promueve la inclusión en la medida de sus posibilidades,*
7	*pero aún existen muchas barreras. En el área de Ciencias Sociales, intento que*
8	*todos los estudiantes participen activamente, sin embargo, noto que quienes tienen*
9	*necesidades educativas especiales a veces quedan rezagados porque no siempre*
10	*hay adaptaciones específicas para ellos. Faltan recursos y, sobre todo, formación*
11	*docente para atender la diversidad de manera efectiva.*
	¿Has recibido formación o capacitación específica en inclusión educativa o atención a niños con necesidades especiales? ¿En qué consistió?
12	*Sí, he participado en algunas jornadas de capacitación organizadas por el*
13	*ministerio de educación nacional y la secretaria de educación departamental, pero*
14	*han sido muy generales, en ella se han hablado de la importancia de la inclusión,*
15	*se presentaron algunos conceptos clave sobre diversidad, pero no se abordó*
16	*cómo adaptar los contenidos de Ciencias Sociales, que muchas veces requieren*
17	*comprensión abstracta, análisis de hechos históricos o trabajo con fuentes. En*
18	*ese sentido, la formación no fue suficiente para dar respuestas concretas desde*
19	*mi área.*
	¿Qué estrategias o metodologías usas en el aula para integrar a los niños con necesidades especiales?
20	*Yo hago uso de metodologías participativas, como el aprendizaje basado en*
21	*proyectos y el uso de mapas conceptuales, líneas de tiempo visuales,*
22	*dramatizaciones o juegos de roles. Estas actividades permiten que los estudiantes*
23	*aprendan de distintas maneras. Además, cuando es necesario, adapto las*
24	*evaluaciones o reduzco la carga de lectura, y doy más apoyo individual a quienes*
25	*tienen dificultades de comprensión o expresión*
	¿Qué tipo de apoyo recibes por parte de la institución para trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
26	*El apoyo existe, pero no es constante ni especializado. Desde la dirección hay*
27	*disposición para ayudarnos, pero muchas veces no contamos con asesoramiento*
28	*técnico ni materiales adaptados. En algunas ocasiones hemos recibido orientación*
29	*del equipo del ministerio de educación, pero no de manera permanente. El apoyo*
30	*entre colegas es fundamental, compartimos estrategias y nos ayudamos*
31	*mutuamente.*
	¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas al trabajar con estudiantes con necesidades especiales?
32	*El mayor reto es adaptar los contenidos teóricos de Ciencias Sociales, que muchas*
33	*veces son extensos y requieren habilidades de análisis, a estudiantes con*

34	*dificultades de comprensión o atención. Otro desafío es el manejo del tiempo en el*
	Anexo I. (Cont).
35	*aula, ya que atender a estudiantes con diferentes ritmos implica una planificación*
36	*más cuidadosa. También influye la falta de materiales accesibles, como textos en*
37	*lectura fácil o recursos visuales adaptados al contexto rural.*
	Desde tu experiencia, ¿qué estrategias podrían implementarse para mejorar la inclusión educativa en esta institución?
38	*En una escuela rural donde los recursos no van a aparecer de la noche a la*
39	*mañana, solo nos queda trabajar de modo transversal con los demás compañeros,*
40	*hacer y compartirnos los materiales de trabajo y para tratar de sacar a los*
41	*estudiantes de su estado de ignorancia hacer lo que se puede, con lo que se tiene*

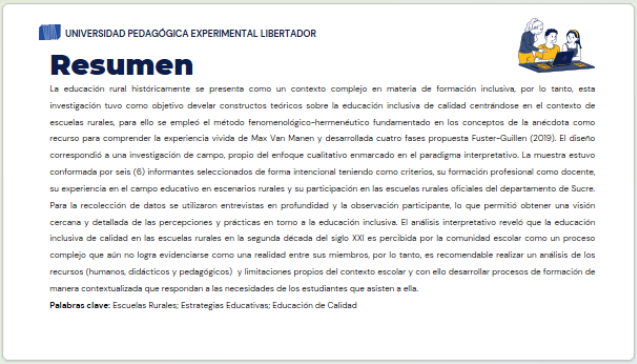
Nota. Elaboración propia.

Anexo J.

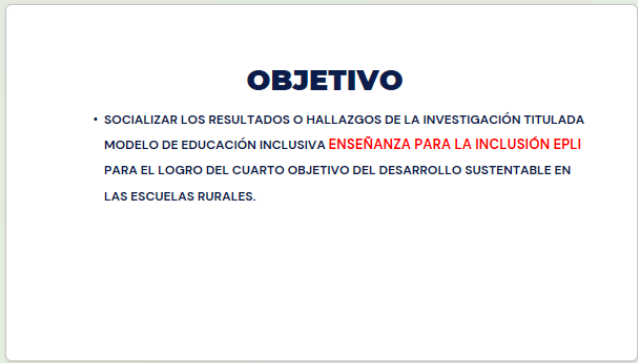
Diapositivas de la socialización del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)– presentación del proyecto de investigación 1.



1



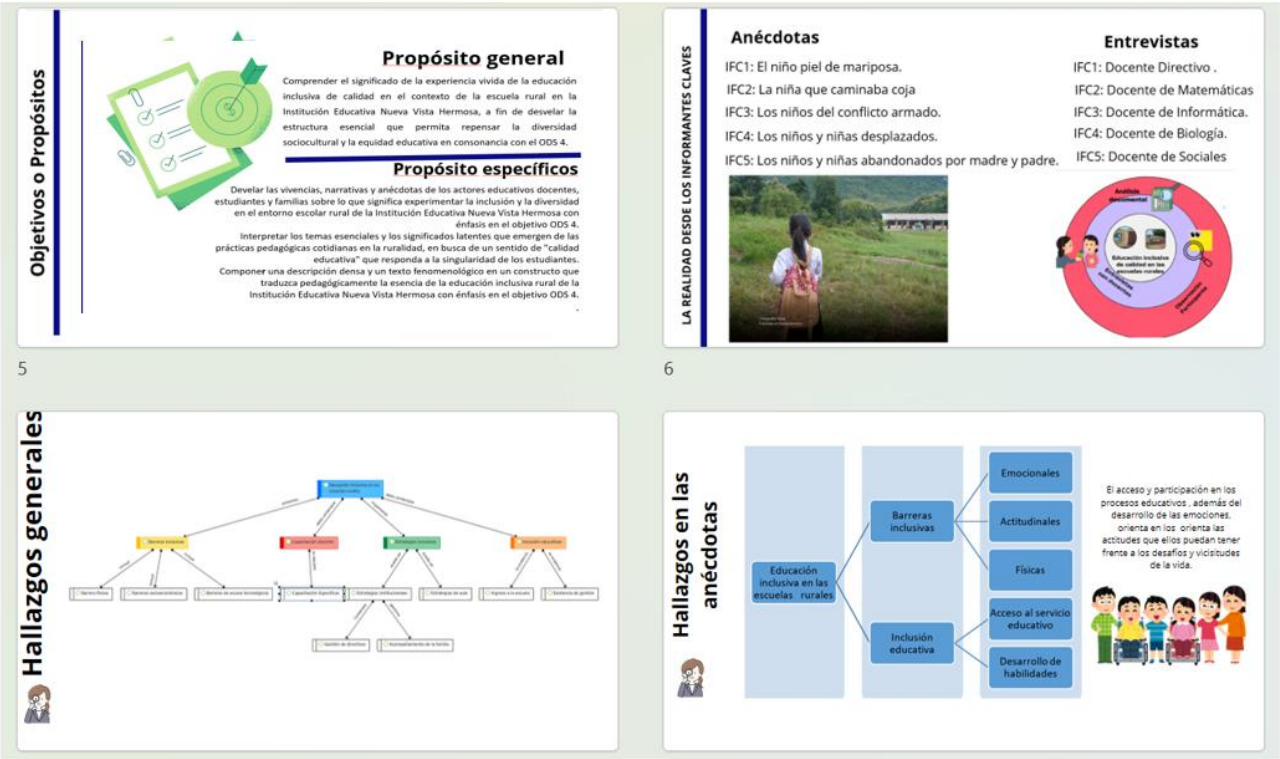
2





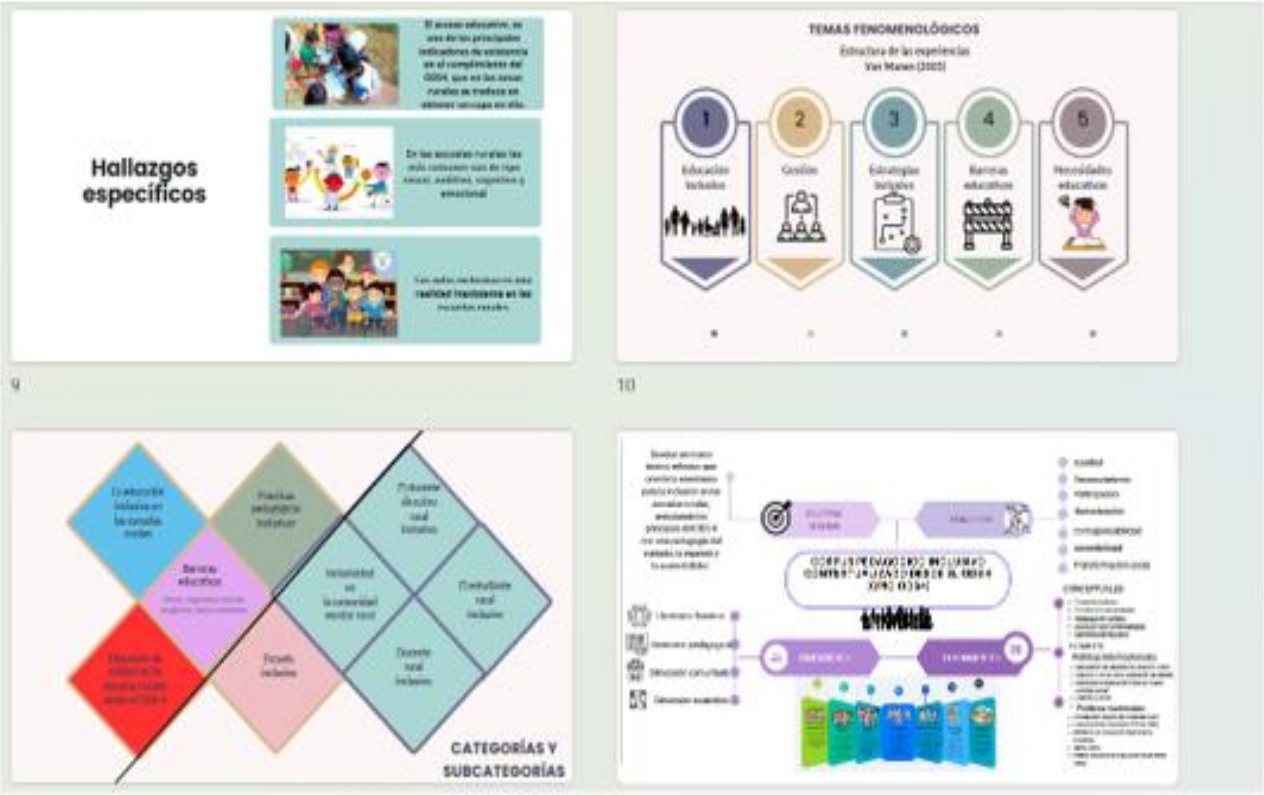
Anexo K.

Diapositivas de la socialización de Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)– presentación del proyecto de investigación 2. Y hallazgos



Anexo L.

Diapositivas de la socialización del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)– presentación del proyecto de investigación, Hallazgos parte 2 y presentación y evaluación del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde





Anexo M.

Matriz de valoración de pertinencia y mejora de Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4).

Matriz de valoración de pertinencia y mejora del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)

Objetivo: recoger información especializada sobre la pertinencia de Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4), para identificar los argumentos y aportes que permitan su fortalecimiento.

Sesión I. Información del evaluador (marca con una X tu información)					
Código del participante:	IFC1	IFC2	IFC3	IFC4	ICF5
Área de experticia	Castellano	Matemáticas	Informática	Biología	Sociales
Formación académica	Profesional	Especialista	Magister	Doctorado	otro
Años de experiencia:	Menos de 1	Entre 1 y 3	Entre 3 y 5	Entre 5 y 10	Mas de 10

Sesión II. Valoración del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4)			
Pertinencia epistemológica			
El corpus es coherente entre su fundamentación teórica y su enfoque fenomenologico-hermeneutico**.**	Si	No	**Observaciones**
El corpus evidencia rigor conceptual	Si	No	
Pertinencia Contextual:			
El corpus responde a las necesidades propias de la escuela rural.	Si	No	**Observaciones**
Reconoce la diversidad, cultural, política y educativa de los estudiantes.	Si	No	
Pertinencias Pedagógica			
El corpus tiene principios aplicables en escenarios rurales	Si	No	**Observaciones**
Se presentan orientaciones claras para la práctica docente	Si	No	
Pertinencia social y política			
Se articula con las políticas nacionales e internacionales	Si	No	**Observaciones**

<table>
<tr><td colspan="2">Anexo M. (Cont).

Es un recurso que puede cerrar las brechas de desigualdades entre los estudiantes promoviendo la inclusión educativa.</td><td>Si</td><td>No</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Aportes</td></tr>
<tr><td>Incluir
Retirar</td><td colspan="2">Aspectos teóricos como principios, dimensiones, estrategias pedagógicas o didácticas, relacionados con aspectos culturales y tecnológicos.</td><td colspan="2">¿Cuál?</td></tr>
<tr><td>Incluir
Retirar</td><td colspan="2">Aspectos evaluativos como rúbricas e indicadores evaluativos.</td><td colspan="2">¿Cuál?</td></tr>
<tr><td>Incluir
Retirar</td><td colspan="2">Aspectos metodológicos como rutas de aplicación.</td><td colspan="2">¿Cuál?</td></tr>
<tr><td colspan="5">Observaciones</td></tr>
</table>

***Nota*.** Elaboración propia

Anexo N.

Matriz para evaluar los aportes

<table>
<tr><th colspan="5">Matriz para evaluar los aportes de la Matriz de valoración de pertinencia y mejora del Corpus Pedagógico Inclusivo Contextualizado desde el ODS 4 (CPIC-ODS4) sesión II.</th></tr>
<tr><td>Incluir</td><td>Si</td><td>5</td><td rowspan="2">Aspectos teóricos como principios, dimensiones, estrategias pedagógicas o didácticas, relacionados con aspectos culturales y tecnológicos.</td><td>Aportes</td></tr>
<tr><td>Retirar</td><td>NO</td><td>0</td><td>- Dimensiones tecnológicas (IFC1, IFC2, IFC3, IFC4 y IFC5)
- Aspectos culturales (IFC1, IFC2, IFC3, IFC4 y IFC5)</td></tr>
<tr><td>Incluir</td><td>Si</td><td>5</td><td rowspan="2">Aspectos evaluativos como rúbricas e indicadores evaluativos.</td><td rowspan="2">- Indicadores evaluativos (IFC1, IFC2, IFC3, IFC4 y IFC5)</td></tr>
<tr><td>Retirar</td><td>No</td><td>0</td></tr>
<tr><td>Incluir</td><td>Si</td><td>5</td><td rowspan="2">Aspectos metodológicos como rutas de aplicación.</td><td rowspan="2">- Rutas que se pueden aplicar en la práctica (ICF1, ICF2, ICF3, ICF4, ICF5)</td></tr>
<tr><td>Retirar</td><td>No</td><td>0</td></tr>
<tr><td>Total</td><td>Si</td><td>25</td><td>No</td><td>0</td></tr>
</table>

***Nota*.** Elaboración propia

Reseña de la tutora:



La Dra. Carolina Isabel León Ostos es Doctora en Educación Ambiental por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución en la que también obtuvo los títulos de Profesora en Ciencias de la Tierra y Magíster en Educación Ambiental. Cuenta con una amplia trayectoria académica y de investigación en las áreas de educación ambiental, gestión comunitaria y formación docente, destacándose como tutora y jurado de proyectos de pregrado, especialización, maestría y doctorado en Venezuela y Colombia.

Ha participado como autora y coautora en publicaciones científicas, congresos nacionales e internacionales y proyectos relacionados con la educación, la gestión del riesgo socioambiental y las estrategias participativas en contextos comunitarios. Asimismo, se desempeña como asesora y tutora de proyectos doctorales en el convenio UPEL–Polinorte Colombia desde el año 2021, desde donde oriento la tesis Educación inclusiva en escuelas rurales: comprensión fenomenológica para la construcción de un corpus teórico inclusivo contextualizado en el marco del ODS 4, de Aura María Martínez Montes.

Dentro de su experiencia institucional, ha ocupado cargos de coordinación académica, gestión editorial y administración universitaria en la UPEL, además de participar como evaluadora y árbitro de revistas científicas especializadas. Su labor se caracteriza por el compromiso con la formación investigativa, el acompañamiento académico y el fortalecimiento de procesos educativos orientados al desarrollo social y ambiental.

Reseña de Aura María Martínez Montes



Aura María Martínez Montes es licenciada en Educación Infantil, Magíster en Educación y candidata a doctorado (2026), con una destacada trayectoria en el ámbito educativo y directivo. Cuenta con más de diez años de experiencia como docente en escuelas rurales del departamento de Sucre, labor que ha fortalecido su compromiso con la transformación social y el mejoramiento de la calidad educativa en contextos diversos.

Actualmente se desempeña como rectora de la Institución Educativa Nueva Vista Hermosa, desde donde lidera procesos académicos, pedagógicos y comunitarios orientados al fortalecimiento de la educación inclusiva y la innovación educativa. Su ejercicio profesional se caracteriza por el liderazgo pedagógico, la gestión educativa y la promoción de experiencias significativas en el aula.

Ha participado activamente en escenarios académicos nacionales e internacionales relacionados con la educación, la investigación y las prácticas pedagógicas. Entre sus participaciones más relevantes se destaca su labor como organizadora del I Encuentro Binacional De Sistematización E Intercambio De Experiencias Significativas, realizado por Upel Polinorte en Santa Marta los días 21 y 22 de enero de 2023. Asimismo, participó como ponente en el III Congreso Internacional Prácticas Pedagógicas, Investigación y Educación Inclusiva, llevado a cabo en Sincelejo los días 4 y 5 de noviembre de 2023. También asistió al Congreso Internacional de Educación 2025, organizado por Polinorte y Unexpo en Cartagena.

Su trayectoria refleja un compromiso permanente con la formación académica, la investigación educativa y la construcción de espacios de intercambio de saberes que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y la educación de calidad.