MSE

EDUCAR EN LA DIFERENCIA:

inclusión, diversidad e interculturalidad en los territorios escolares

Diversidad y Convivencia Escolar

ISBN: 979-8-9977366-6-8

UTE
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

GLOBAL EDUCATION AND TECHNOLOGY CONGRESS
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

EDUCAR EN LA DIFERENCIA:

inclusión, diversidad e interculturalidad en los territorios escolares

Acceso abierto / Open Access. El presente libro ha sido sometido a un proceso de revisión (pares externos). La publicación cuenta con el aval de la University of Technology and Education, tras haber superado los protocolos editoriales estandarizados que aseguran el cumplimiento de las normas académicas establecidas para publicaciones de carácter científico.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en



Primera publicación: agosto, 2026

De esta edición:

Fondo Editorial UTE

Tel.: +1 (754) 465-3517

https://uted.us/ - https://books.uted.us/

University of Technology and Education

Florida Department of Education, License #12837. 2010 NW 150th Ave Ste 213, Pembroke Pines, FL 33028, Estados Unidos

ISBN: 979-8-9977366-6-8

DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.9*

Esta publicación es el resultado del I Congreso Internacional sobre Educación Global y Tecnología, celebrado bajo los auspicios de la Universidad de Tecnología y Educación. https://ce.uted.us/congreso/

Educar en la diferencia para construir inclusión, diversidad e interculturalidad en territorios escolares / Leidy Johana, García Carvajal Melida, Villamizar Villamizar Xavier, Acosta Franci Yuliana, Arboleda Herrera Mónica Andrea, Millán Báez Irving Herney, Pinzón Tapias Yadubis Ester, Ortega Ruiz Carmelo de Jesús, López Cano Indira Paola, Parra Sánchez Martha Isabel, Reyes Araujo Deisy de Jesús, Arroyo Díaz Bladimir Alonso, Ballestas Correa Sandro: Fondo editorial University of Technology and Education 2026

ISBN: 979-8-9977366-6-8

146 páginas.

1. educación inclusiva, 2. contextos rurales, 3. escuela colombiana, 4. prácticas inclusivas, 5. comunidades educativas

Materia: 370 – Educación

Clasificación Thema: JNFN - Educación: relaciones con los padres o tutores, las comunidades o las organizaciones

Cita sugerida (APA 7ma): Educar en la diferencia para construir inclusión, diversidad e interculturalidad en territorios escolares.

Contenido

RESUMEN 5
Capítulo 1 6
Barreras y desafíos para la promoción de una educación inclusiva en entornos rurales: una revisión documental 7
Leidy Johana Garcia Carvajal 7
Capítulo 2 28
Deserción docente en contextos rurales colombianos: tensiones estructurales, institucionales y territoriales 29
Melida Villamizar Villamizar 29
Xavier Acosta 29
Franci Yuliana Arboleda 29
Capítulo 3 45
Del diagnóstico a la acción: co-diseño de una ruta institucional para fortalecer la inclusión educativa en una escuela pública colombiana 46
Mónica Andrea Millán Báez 46
Irving Herney Pinzón Tapias 46
Capítulo 4 67
Yadubis Ester Ortega Ruiz 68
Carmelo de Jesús López Cano 68
Capítulo 5 95
Prácticas inclusivas para estudiantes con TDAH en contextos urbanos y rurales del Atlántico 96
Indira Paola Parra Sánchez 96
Martha Isabel Reyes Araujo 96
Deisy de Jesús Arroyo Diaz 96
Capítulo 6 123
Diversidad cultural y lingüística en el aula: hacia una educación intercultural, inclusiva y transformadora 124
Bladimir Alonso Ballestas Correa 124

RESUMEN

Esta obra convoca diversas miradas teóricas e investigativas en torno a los desafíos de la convivencia plural, examinando cómo la inclusión, la diversidad y el enfoque intercultural redefinen la vida cotidiana en los territorios escolares. A lo largo de sus páginas se profundiza en la atención a la heterogeneidad del aula, el reconocimiento de las identidades étnicas y culturales, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la construcción de prácticas pedagógicas que valoran las diferencias como fuente de enriquecimiento mutuo. Del mismo modo, se discuten los posicionamientos del profesorado frente a la heterogeneidad, las tensiones institucionales ante la desigualdad y la urgencia de repensar las políticas educativas desde un prisma de justicia social. Los capítulos demuestran colectivamente que la escuela contemporánea no puede limitarse a tolerar la pluralidad, sino que debe asumir un compromiso ético y político orientado a garantizar una participación equitativa y un diálogo intercultural genuino en cada comunidad educativa.

Capítulo 1

Barreras y desafíos para la promoción de una educación inclusiva en entornos rurales: una revisión documental

Leidy Johana Garcia Carvajal [1]

Recibido: 28 May. 2026 | Aceptado: 26 Jul. 2026 | Publicado: 30 Ago. 2026

[1] University of Technology and Education, United States.

leidy.garciac2025@uted.us https://orcid.org/0009-0004-9365-4456

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar las principales barreras y desafíos que condicionan la promoción de la educación inclusiva en contextos educativos rurales. La metodología se desarrolló bajo un enfoque de revisión documental de publicaciones académicas y científicas entre los años 2020 a 2025, alojadas en Scopus, Redalyc y Google Académico. Tras aplicar criterios de selección se consolidó un corpus compuesto por 32 documentos científicos, los cuales fueron organizados y analizados mediante una matriz de extracción de información que permitió identificar tendencias, categorías y convergencias analíticas. Los resultados evidencian que las barreras para la inclusión educativa se concentran principalmente en las barreras estructurales y sistémicas asociadas a desigualdades territoriales y limitaciones en la implementación de políticas inclusivas; así como debilidades en la formación docente para atender la diversidad. En conclusión, la promoción de la educación inclusiva en contextos rurales requiere superar enfoques exclusivamente normativos y avanzar hacia transformaciones institucionales que integren políticas educativas y formación docente.

Palabras clave: educación inclusiva, educación rural, barreras educativas, formación docente, desigualdad territorial.

1.1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental en la política educativa, especialmente en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. En particular, el ODS 4 que busca "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (UNESCO, 2015). Este objeto reconoce la educación como un derecho humano básico y como un motor esencial para el desarrollo sostenible, la reducción de desigualdades y la promoción de sociedades más justas y cohesionadas. Sin embargo, las acciones para lograr una educación de calidad no avanzan al ritmo esperado, según el informe especial preparado por la División de Estadística de las Naciones Unidas - UNSD (ONU, 2023), para el seguimiento de los ODS.

Miles de personas en todo el mundo siguen siendo excluidas de la educación por motivos de género, orientación sexual, origen étnico o social, idioma, religión, situación económica o discapacidad (Ainscow, 2020). Un enfoque inclusivo de la educación implica que se tengan en cuenta las necesidades de cada individuo y que todos los estudiantes participen y logren aprender con sus características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje (UNESCO, 2025).

En este contexto, la educación inclusiva aborda la eliminación de cualquier barrera en el sistema educativo que obstaculice las tres esferas de la educación inclusiva: presencia, participación y logro para todos los educandos (Messiou, 2024). Estas barreras y desafíos se encuentran en la cultura de las escuelas rurales, así como en sus políticas y prácticas educativas. La dimensión cultural se refiere a las creencias, valores y principios compartidos por los actores educativos pertenecientes a una escuela; mientras que, la dimensión política se refiere a los planes y programas de la escuela; y las prácticas se refieren a las acciones del profesor en el aula (Echeita, 2024).

Para abordar este enfoque, los sistemas e instituciones educativas deben transformar y reconfigurar su cultura, políticas y prácticas educativas sobre la base de la equidad y la inclusión (Shah et al., 2016) con la determinación de que la diversidad enriquece y que las opciones para el logro y el aprendizaje deben ofrecerse a todos los estudiantes desde el principio (CAST, 2024). En estas circunstancias, la profesión docente asume una gran responsabilidad en el proceso que se lleva a cabo en las

instituciones educativas para lograr una educación más inclusiva. Al final, es el personal docente quien es responsable de implementar prácticas educativas que promuevan la inclusión en el aula rural. Desde esta perspectiva, es necesario conocer las barreras y desafíos que se encuentran en cada una de las dimensiones que conforman la educación inclusiva.

Por esta razón, se necesita una cultura inclusiva en las escuelas que acoja y acepte a todos los estudiantes, independientemente de sus orígenes o características, en un entorno seguro y estimulante (Ayala et al., 2020) y que fomente valores inclusivos, reconociendo la diversidad como un elemento que promueve la convivencia y el aprendizaje. Estos valores deben ser la esencia y la clave de la identidad de todas las personas que forman parte de la institucionalidad educativa (Plancarte, 2017) y estar alineados con la cultura, las políticas y prácticas que fomentan la inclusión en las escuelas rurales (Booth y Ainscow, 2015).

Varios estudios han puesto de relieve las barreras y desafíos que los docentes perciben en las políticas educativas existentes, donde autores como Ayala et al. (2023) destacan como barrera la falta de planes o programas para concienciar en las escuelas sobre la diversidad, el multiculturalismo y la transición entre etapas educativas. Por otro lado, la escasa participación de las familias en la vida escolar se percibe como un desafío, junto con la escasez de proyectos de mejora educativa (Arnaiz et al., 2019). Por otro lado, la formación del cuerpo docente es otra barrera identificada en múltiples estudios, siendo el modelo de formación más teórico que práctico, lo que puede dificultar la implementación de una pedagogía más inclusiva (Arnaiz et al., 2023a).

En línea con las barreras políticas, se reflejan las barreras que los docentes identifican en sus prácticas educativas en el aula, y mayor es la necesidad de formación (Silva & Alba, 2025), lo que refleja la estrecha relación entre la formación y el rendimiento docente en el entorno escolar. Por lo tanto, la implementación de programas de formación es una medida eficaz para promover la inclusión, ya que permite identificar y reducir barreras y, al mismo tiempo, fomenta un entorno colaborativo (Pletser, 2019).

Esta visión general indica que los docentes se convierten en facilitadores o en una barrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje y son determinantes en la implementación de prácticas inclusivas (Paz & Flores, 2021). Por lo tanto, aunque otras

revisiones documentales han abordado la cuestión de la educación inclusiva en el sistema educativo rural, es clave realizar un rastro de investigaciones que analicen las barreras y desafíos que encuentran los docentes en la educación rural. Por los elementos comentados, esta revisión pretende responder a la pregunta: ¿Qué barreras y desafíos obstaculizan la educación inclusiva en la educación rural?, lo que lleva a la formulación del propósito central orientado a analizar las barreras y desafíos existentes en el sistema educativo rural para la educación inclusiva

1.2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló desde un enfoque documental, con alcance interpretativo, mediante una revisión de literatura orientada a identificar, seleccionar, examinar y sistematizar investigaciones relacionadas con las barreras y los desafíos asociados a la promoción de una educación inclusiva en entornos rurales. Este diseño permitió construir un marco comprensivo a partir de la evidencia disponible, con el propósito de reconocer tendencias, convergencias, tensiones y vacíos presentes en la producción académica reciente sobre la temática. En este sentido, la revisión se estructuró bajo criterios de pertinencia temática, actualidad y calidad académica de las fuentes consultadas, procurando garantizar la coherencia entre el problema de investigación, los documentos seleccionados y las categorías definidas para el análisis.

La búsqueda de información se realizó en las bases de datos y fuentes académicas Scopus, Redalyc y Google Académico, tomando como referencia las categorías centrales del estudio: educación inclusiva, barreras y desafíos para la inclusión, y educación en contextos rurales. Para ampliar y precisar los resultados se emplearon combinaciones de términos mediante los operadores booleanos AND y OR, estableciendo como intervalo temporal las publicaciones comprendidas entre 2020 y 2025. La delimitación de este periodo respondió al interés por analizar evidencia reciente y reconocer las principales discusiones contemporáneas en torno a la inclusión educativa en escenarios rurales.

Para garantizar la pertinencia del corpus documental se definieron criterios de inclusión y exclusión aplicados durante el proceso de búsqueda y selección. Se incluyeron publicaciones académicas y científicas relacionadas directamente con las barreras y los desafíos de la educación inclusiva en entornos rurales, así como

investigaciones centradas en prácticas, condiciones, políticas o experiencias de inclusión educativa desarrolladas en estos contextos y publicadas dentro del periodo establecido. Por su parte, se excluyeron estudios de carácter biomédico sin una perspectiva educativa o pedagógica, investigaciones enfocadas exclusivamente en el rendimiento académico y documentos cuya temática no guardara una relación directa con el ámbito escolar o con las categorías de análisis establecidas.

Como resultado del proceso de identificación, depuración y selección se conformó un corpus documental de 32 artículos, predominantemente de procedencia internacional, que cumplieron con los criterios previamente definidos. La selección de estos trabajos permitió disponer de una base documental suficientemente diversa para identificar recurrencias temáticas, perspectivas conceptuales y hallazgos relevantes relacionados con las barreras y los desafíos que condicionan la promoción de la educación inclusiva en contextos rurales. La delimitación temporal y temática del corpus favoreció, además, la comparación entre investigaciones realizadas en diferentes escenarios y posibilitó reconocer elementos comunes y particularidades vinculadas con las características sociales, territoriales, institucionales y educativas de los entornos estudiados.

La recolección y organización de la información se realizó mediante una matriz de extracción de datos diseñada para sistematizar los principales elementos de cada documento seleccionado. En ella se registraron aspectos como autoría, año de publicación, contexto del estudio, propósito de la investigación, referentes conceptuales, metodología, principales resultados y aportes relacionados con las categorías analizadas. Esta herramienta permitió organizar de manera homogénea la información proveniente de las diferentes fuentes y facilitó la comparación entre los estudios, así como la identificación de coincidencias, diferencias y tendencias dentro de la literatura revisada.

El análisis de la información se desarrolló de manera progresiva a partir de la lectura analítica y comparativa de los documentos seleccionados. Inicialmente, se examinaron individualmente los estudios con el propósito de identificar sus principales planteamientos teóricos, metodológicos y empíricos. Posteriormente, los hallazgos fueron agrupados de acuerdo con las categorías que orientaron la investigación, particularmente aquellas vinculadas con las barreras y los desafíos de la educación

inclusiva y con las características de los procesos educativos desarrollados en contextos rurales. Este procedimiento permitió establecer relaciones entre los resultados reportados por los distintos autores y reconocer patrones recurrentes, divergencias y aspectos insuficientemente abordados en la literatura.

Asimismo, durante el proceso analítico se consideraron criterios de comparabilidad entre los estudios, atendiendo a sus enfoques conceptuales, contextos de aplicación y principales hallazgos. La revisión sucesiva de la evidencia permitió identificar recurrencias en los resultados y avanzar hacia una síntesis interpretativa de los planteamientos encontrados. De este modo, el análisis no se limitó a la descripción individual de las investigaciones, sino que procuró integrar sus aportes para construir una comprensión más amplia de las condiciones que favorecen u obstaculizan el desarrollo de prácticas educativas inclusivas en los territorios rurales.

En relación con los aspectos éticos, debido a la naturaleza documental de la investigación, no se requirió la participación directa de seres humanos ni el tratamiento de datos personales o información sensible, por lo que no fue necesaria la intervención de un comité de ética para la recopilación de la información analizada, sin perjuicio de las disposiciones específicas que pueda establecer la institución o la revista correspondiente. No obstante, durante todo el proceso investigativo se observaron los principios de integridad académica, transparencia y respeto por la propiedad intelectual.

La información procedente de los documentos consultados fue utilizada exclusivamente con fines académicos, garantizando el reconocimiento de las ideas y aportes de sus autores mediante las correspondientes citas y referencias, de acuerdo con las normas APA adoptadas para el estudio. Asimismo, se procuró mantener la fidelidad en la interpretación de las fuentes, evitando la tergiversación de los resultados originales y garantizando la trazabilidad de la evidencia utilizada en la construcción del análisis.

1.3. RESULTADOS

Los resultados inician con el proceso de localización de los artículos dentro del proceso de rastreo documental en donde se acude a revistas científicas que están

alojadas dentro de las bases de datos especializadas en educación Y ciencias sociales, donde particularmente se centró la atención en Scopus y Redalyc, junto al motor de búsqueda de Google académico como apoyo complementario dentro del proceso de recuperación de la información científica. Además, se debe tener en cuenta que la integración de la búsqueda a través de las categorías del estudio que consideran la educación inclusiva y entorno rurales educativos requirió de las combinaciones booleanas mencionadas en la metodología para poder realizar la delimitación del estudio a los núcleos analíticos identificados dentro de la literatura reciente en la línea temporal de 2020 a 2025, dónde los descriptores para localización de Corpus se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.1

Descriptores para el rastreo documental

Combinaciones booleanas empleadas
"Educación inclusiva" AND "Educación rural" / "Inclusive education" AND "Rural education"
"Inclusión educativa" AND "Escuelas rurales" / "Educational inclusion" AND "Rural schools"
("Equidad educativa" OR "Inclusión educativa") AND "Contexto rural"
("Barreras" OR "Desafíos") AND "Educación inclusiva" AND "Rural"
("Challenges" OR "Barriers") AND "Inclusive education" AND "Rural context"
"Rural education" AND "Inclusive practices"
"Rural schools" AND "Educational inclusion"
("Teacher training" OR "Teacher education") AND "Inclusive education" AND "Rural schools"
"Educational policy" AND "Inclusive education" AND "Rural areas"
("School climate" OR "School coexistence") AND "Inclusion"
"Intercultural education" AND "Rural schools" AND "Inclusion"

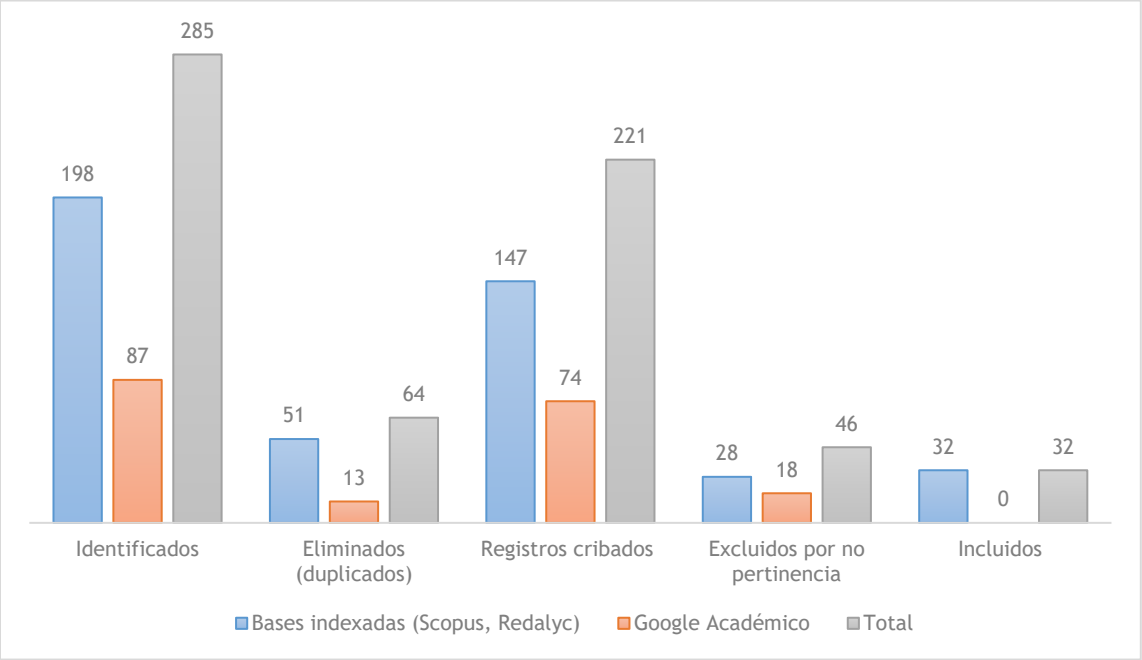
Nota. La selección de términos en inglés y español corresponde a la delimitación conceptual del objeto de estudio y a las categorías de análisis que organizan el rastreo documental.

Realizado el rastreo documental de las fuentes de información en las bases de datos y motores de búsqueda mencionados anteriormente, y bajo la lógica estructurada

del protocolo metodológico de revisiones documentales, se logró identificar un total de 198 documentos en bases de datos y 87 en Google académico que suman un total de 284 registros previos seleccionados únicamente por título y que posteriormente permitieron la identificación de 64 documentos duplicados quedando disponibles para revisión del título 221 artículos. En la fase de cribado se hizo una lectura del título lo que permitió excluir 143 documentos ya que no se ajustaban a los criterios de selección predeterminados para este estudio y se hizo un análisis del resumen de los 78 artículos restantes donde se realizó la exclusión de 46 artículos adicionales por no cumplir con los criterios de inclusión parametrizados con anterioridad. De esta manera, se conforma una unidad documental conformada por 32 estudios que se ajustan a los criterios de selección para su lectura total, donde el proceso se muestra en la figura 1.

Figura 1.1

Proceso de selección documental



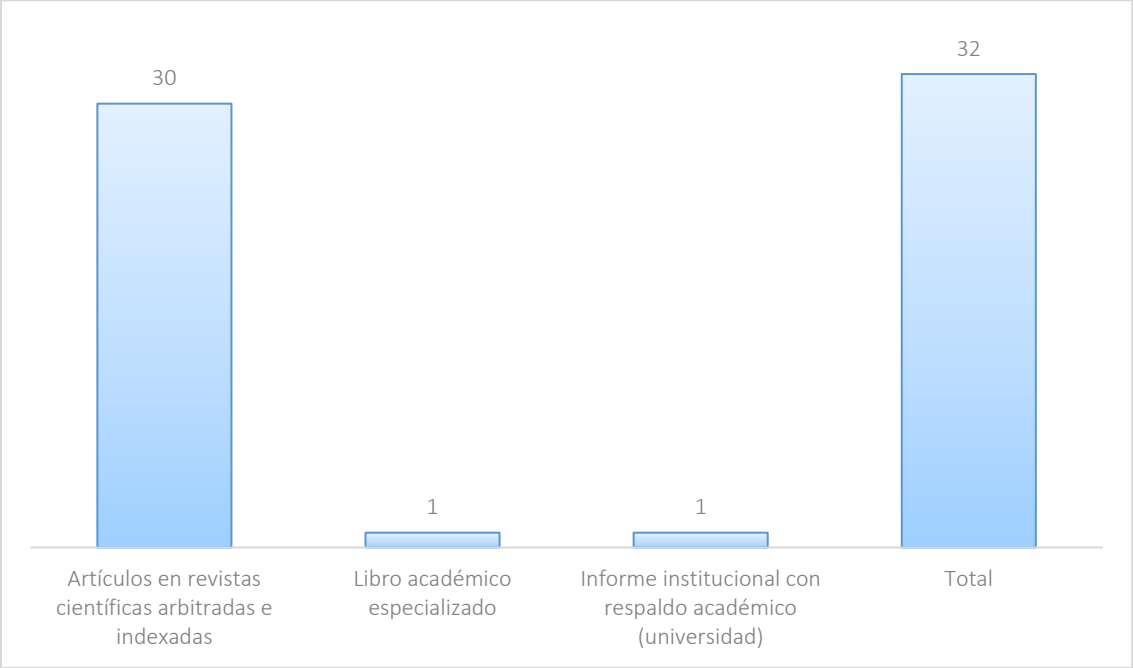
Nota. La inclusión final corresponde a los 32 registros consolidados como corpus de análisis.

Ya en cuanto a la tipología de los estudios seleccionados se puede decir que estas publicaciones vienen siendo parte de artículos que tienen un alojamiento en revistas arbitradas que sigue los criterios de inclusión establecidos para este estudio y

cumplen con la temporalidad entre 2020 a 2025. En cuanto a este aspecto tipo lógico los hallazgos se sintetizan en la figura 2.

Figura 1.2

Selección documental por tipo de fuente

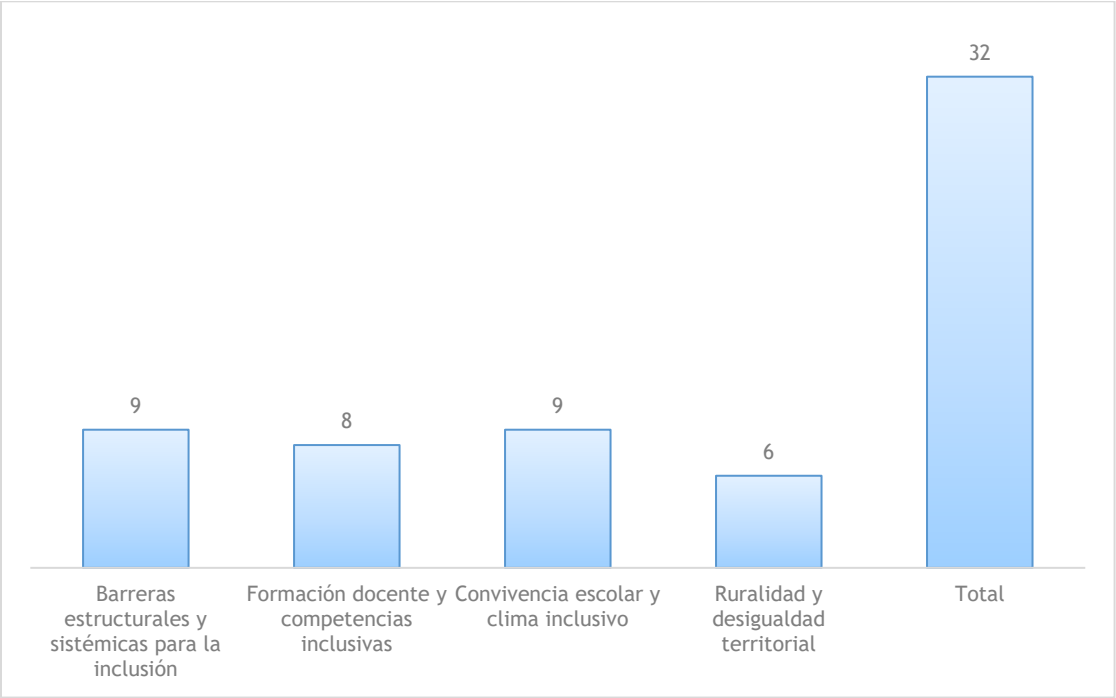


Nota. Responde al total de fuentes seleccionadas.

De manera complementaria, se hizo una organización de los documentos recopilados a través de categorías analíticas teniendo en cuenta que es necesario sistematizar el alcance de la información de acuerdo a los propósitos del presente estudio, por tanto en la figura 1.3 se condensa la clasificación que responde a cada uno de los núcleos categóricos que predominan dentro del aspecto de revisión de los artículos recopilados y que dan cuenta de unas tendencias predominantes en ellos, los cuales evidencia en una trazabilidad en cuanto a las barreras y desafíos de la educación inclusiva en contextos rurales estableciéndose en algunos sub-ejes de análisis que se incorporan a la dimensionalidad estructural y formativa que atraviesa la escuela rural y que hacen parte del debate actual sobre la inclusión educativa.

Figura 1.3

Distribución de los documentos por categorías



Nota. Responde a la organización conceptual del corpus; un mismo documento puede dialogar con más de un subeje, pero se clasifica en la categoría predominante para el reporte.

Ahora bien, en la tabla 1.2 se presenta una síntesis analítica del Corpus documental entendiendo que existe la necesidad de acuerdo con la metodología empleada de determinar aquellos aspectos que hacen parte del contexto de los estudios recopilados, el tipo de estudio, el foco temático del artículo y las categorías y subejes analíticos el que lo componen. Es así, que se puede observar la forma en la que la investigación presenta una serie de artículos en donde la educación inclusiva en entornos rurales se concentra con una producción científica en Europa y América Latina que se encuentra marcada por una serie de estudios empíricos en donde se tiene en cuenta principalmente aspectos como la formación docente, el clima escolar y la implementación de políticas inclusivas adaptadas al contexto.

Tabla 1.2

Matriz analítica del corpus documental

Autor-año	Contexto	Tipo de estudio	Foco principal	Categoría	Subeje analítico
Ainscow (2020)	Internacional	Teórico-analítico	Equidad e inclusión educativa	Barreras estructurales	Política educativa inclusiva
Arnaiz-Sánchez et al. (2019)	España	Empírico	Barreras para la participación estudiantil	Formación docente	Percepción de barreras
Arnaiz-Sánchez et al. (2023a)	España	Empírico	Inclusión en formación inicial docente	Formación docente	Formación inicial
Arnaiz-Sánchez et al. (2023b)	España	Empírico	Uso inclusivo de recursos en primaria	Formación docente	Recursos pedagógicos
Ayala et al. (2023)	España	Empírico	Barreras en culturas y políticas escolares	Barreras estructurales	Cultura institucional
Bani & Lach (2024)	Internacional	Revisión descriptiva	Facilitadores y barreras globales	Barreras estructurales	Acceso y discapacidad
Belmonte et al. (2023)	España	Empírico	Voces profesionales sobre inclusión	Convivencia escolar	Prácticas inclusivas
Bueno et al. (2023)	España	Empírico	Participación familiar y convivencia	Convivencia escolar	Participación comunitaria
Bustamante & Taboada (2022)	Latinoamérica	Revisión bibliográfica	Convivencia escolar	Convivencia escolar	Clima escolar
Calderón & Vera (2022)	México	Empírico	Clima escolar y violencia	Convivencia escolar	Violencia escolar
Conejeros & Ferrada (2024)	Chile	Empírico	Interacciones inclusivas	Convivencia escolar	Inclusión y relaciones
Echeita (2024)	España	Libro académico	Fundamentos de educación inclusiva	Barreras estructurales	Marco conceptual
García (2022)	Internacional	Revisión sistemática	Barreras para implementación inclusiva	Barreras estructurales	Obstáculos institucionales

Guerrero & Guerrero-Puerta (2023)	Internacional	Revisión sistemática	Género e inclusión escolar	Ruralidad y desigualdad	Igualdad de género
LEE (2023)	Colombia	Informe institucional	Panorama educación rural	Ruralidad y desigualdad	Brecha territorial
Lacruz-Pérez et al. (2021)	España	Revisión sistemática	Actitudes docentes hacia inclusión	Formación docente	Actitudes profesionales
Lamas et al. (2022)	Chile	Empírico	Barreras macro, meso y micro	Barreras estructurales	Niveles sistémicos
Latorre et al. (2024)	Europa	Empírico	Necesidades docentes en inclusión	Formación docente	Transformación escolar
Laspina & Montero (2023)	Latinoamérica	Análisis bibliográfico	Competencia inclusiva docente	Formación docente	Competencias pedagógicas
López & Suárez (2020)	Europa	Empírico	Percepciones de inclusión	Formación docente	Comunidad de aprendizaje
López et al. (2025)	Chile	Longitudinal	Evolución clima escolar	Convivencia escolar	Clima y violencia
Lozano & Español (2025)	Latinoamérica	Empírico	Competencias socioemocionales	Convivencia escolar	Desarrollo socioemocional
Messiou et al. (2024)	Internacional	Empírico	Voz estudiantil e inclusión	Convivencia escolar	Participación estudiantil
Silva & Alba (2025)	España	Empírico	Barreras en aula inclusiva	Formación docente	Práctica pedagógica
Tapullina et al. (2024)	Latinoamérica	Revisión sistemática	Programas de convivencia	Convivencia escolar	Intervención escolar
Urquizo et al. (2024)	Latinoamérica	Estado del arte	Inclusión en primaria	Barreras estructurales	Educación inclusiva
Webb et al. (2024)	Chile	Empírico	Interculturalidad y convivencia	Ruralidad y desigualdad	Diversidad étnica
Yauri et al. (2023)	Perú	Empírico	Agresividad y convivencia	Convivencia escolar	Violencia escolar
Andrades (2020)	Latinoamérica	Revisión	Convivencia escolar	Convivencia escolar	Cohesión social

Andrades (2024a)	Latinoamérica	Empírico	Metodología dialógica convivencia	Convivencia escolar	Participación
Andrades (2024b)	Brasil	Empírico	Componentes metodológicos convivencia	Convivencia escolar	Cultura escolar
Carrillo et al. (2021)	Latinoamérica	Empírico	Lengua y educación científica	Ruralidad y desigualdad	Idioma y acceso

Nota. Responde a la organización conceptual del corpus documental.

Para finalizar este apartado de resultados, se condensa en la tabla 3 una metasíntesis de los hallazgos del corpus documental desde una perspectiva de análisis por categorías emergentes que permite la recopilación de esta investigación y dando sentido al método de revisión documental, se concentran los aportes que se han realizado desde las unidades analíticas por parte de cada uno de los estudios, permitiendo con ello un reconocimiento de cada una de las investigaciones y su contribución al campo de conocimiento para comprender la forma en que las barreras y desafíos que se constituyen en la educación inclusiva están presentes en los entornos educativos rurales, y que cada uno de estos elementos hacen parte estructural de las tendencias y tensiones formativas y culturales que condicionan su implementación dentro del modelo de educación inclusiva. Es preciso acotar que estos hallazgos son una declaración de lo que es desde el punto investigativo la educación inclusiva en la ruralidad, en donde se puede apreciar que la dependencia del marco normativo o la política pública es solo un aspecto declarativo y que en la práctica pedagógica la articulación entre políticas educativas y la cultura institucional están dinamizadas por la formación del docente y las acciones pedagógicas que implementan el aula. De esta manera se entiende que hay una serie de desafíos y barreras que parten de la desigualdad de acceso, la participación de los actores educativos y la perspectiva de los logros educativos.

Tabla 1.3

Meta síntesis de hallazgos del corpus documental

Autor-año	Aporte principal al conocimiento	Categoría emergente
Ainscow (2020)	Plantea que la equidad educativa requiere transformaciones sistémicas que	Inclusión como transformación estructural del sistema educativo

	articulen política pública, liderazgo escolar y prácticas pedagógicas	
Andrades (2020)	Analiza la convivencia escolar como condición estructurante de cohesión social en América Latina	Convivencia como fundamento de inclusión
Andrades (2024a)	Propone metodologías dialógico-participativas que fortalecen la construcción colectiva de convivencia	Pedagogía participativa para inclusión
Andrades (2024b)	Integra componentes metodológicos para consolidar culturas escolares inclusivas	Diseño metodológico como soporte cultural inclusivo
Arnaiz-Sánchez et al. (2019)	Identifica barreras percibidas por futuros docentes que limitan aprendizaje y participación	Representaciones profesionales de la exclusión
Arnaiz-Sánchez et al. (2023a)	Evidencia vacíos en formación inicial frente a diversidad y necesidades educativas	Déficit estructural en formación docente
Arnaiz-Sánchez et al. (2023b)	Examina uso inclusivo de recursos y su relación con transformación pedagógica	Recursos didácticos como mediadores de inclusión
Ayala et al. (2023)	Señala tensiones entre cultura institucional y políticas inclusivas formales	Cultura escolar como barrera implícita
Bani & Lach (2024)	Sistematiza barreras globales vinculadas a discapacidad, pobreza y exclusión social	Multidimensionalidad de la exclusión educativa
Belmonte et al. (2023)	Recupera voces profesionales que muestran discrepancias entre discurso inclusivo y práctica cotidiana	Brecha entre normatividad y práctica escolar
Bueno et al. (2023)	Destaca la participación familiar como factor de fortalecimiento de inclusión	Comunidad educativa como agente inclusivo
Bustamante & Taboada (2022)	Sintetiza literatura sobre convivencia y su impacto en integración escolar	Clima escolar como condición de inclusión
Calderón & Vera (2022)	Relaciona violencia escolar con debilitamiento de procesos inclusivos	Violencia estructural como obstáculo educativo
Carrillo et al. (2021)	Analiza el idioma como variable que condiciona acceso al conocimiento	Exclusión lingüística en contextos educativos
Conejeros & Ferrada (2024)	Examina interacciones pedagógicas como núcleo de inclusión relacional	Inclusión desde la dinámica interpersonal
Echeita (2024)	Propone modelo tridimensional basado en cultura, políticas y prácticas	Marco integral de educación inclusiva
García (2022)	Revisa literatura WoS identificando persistencia de obstáculos institucionales	Resistencia organizacional a la inclusión

Guerrero & Guerrero-Puerta (2023)	Analiza equidad de género como eje transversal en procesos educativos	Inclusión con enfoque de género
Lacruz-Pérez et al. (2021)	Examina actitudes docentes como predictor de prácticas inclusivas	Disposición profesional hacia la diversidad
Lamas et al. (2022)	Plantea análisis macro, meso y micro de barreras institucionales	Exclusión multinivel en sistemas escolares
Latorre et al. (2024)	Vincula necesidades docentes con procesos de transformación escolar	Profesionalización como condición de cambio
Laspina & Montero (2023)	Propone categorización de competencia inclusiva docente	Competencia pedagógica inclusiva
Lee (2023)	Evidencia brechas territoriales persistentes en educación rural colombiana	Desigualdad territorial estructural
López & Suárez (2020)	Analiza comunidades de aprendizaje como estrategia de inclusión	Aprendizaje colaborativo para equidad
López et al. (2025)	Estudio longitudinal sobre evolución del clima y violencia escolar	Dinámica histórica del clima inclusivo
Lozano & Español (2025)	Destaca competencias socioemocionales como eje de convivencia	Educación socioemocional inclusiva
Messiou et al. (2024)	Resalta voz estudiantil como elemento democratizador	Participación del estudiantado
Silva & Alba (2025)	Identifica barreras en aula asociadas a preparación docente insuficiente	Limitación pedagógica contextual
Tapullina et al. (2024)	Sistematiza programas de intervención para mejorar convivencia	Intervención estructurada en inclusión
Urquizo et al. (2024)	Estado del arte sobre inclusión en primaria latinoamericana	Revisión regional de prácticas inclusivas
Webb et al. (2024)	Señala desconexión entre interculturalidad y convivencia escolar	Inclusión intercultural incompleta
Yauri et al. (2023)	Relaciona agresividad estudiantil con debilitamiento de cohesión	Fragmentación relacional escolar

Nota. Responde a la organización conceptual del corpus documental.

1.4. DISCUSIÓN

El análisis comparado del corpus documental recopilado permitió el reconocimiento de que la educación inclusiva en entornos rurales se encuentra configurada dentro de un proceso sistémico condicionado por la visión normativa y la

realidad educativa, de acuerdo a lo repostado por autores como Ainscow (2020) y Echeita (2024), quienes insisten en mencionar que la inclusión debe comprenderse en la transformación escolar para el posicionamiento de una cultura institucional, que derive en prácticas pedagógicas contextualizadas. Esta visión dialoga con los hallazgos de García (2022) y Lamas et al. (2022), quienes identifican la persistencia de obstáculos organizacionales y la presencia de barreras educativas y sociales que se distribuyen en los planos macro, meso y micro del sistema escolar rural, argumentación que también fue evidenciada en el informe del Laboratorio de Economía de la Educación (2023) que reportó brechas que condicionan acceso, permanencia y calidad educativa, lo que permite afirmar que la inclusión en el contexto rural se encuentra vinculada a desigualdades sociales y económicas que impactan a la escuela, docentes, estudiantes y sus familias.

En cuanto a la preparación académica y profesional del docente los estudios de Arnaiz et al. (2019, 2023a, 2023b), evidenciaron vacíos en los ciclos de formación universitaria de licenciatura respecto a la atención a la diversidad y al uso inclusivo de recursos educativos, mientras que Lacruz et al. (2021) pone énfasis en la influencia de las actitudes de los docentes y directivos en la disposición institucional hacia la inclusión. Además, Latorre et al. (2024) y Laspina y Montero (2023) proponen el desarrollo de competencias docentes para una educación inclusiva como eje clave del desempeño pedagógico en la educación rural.

En el aspecto relacional, las investigaciones de Andrades (2020, 2024a, 2024b) y Bustamante y Taboada (2022), indicaron de manera enfática que la inclusión educativa debe tener un impacto positivo en la integración escolar de aquellos estudiantes con limitaciones físicas y cognitivas, mientras que, Calderón y Vera (2022) y Yauri et al. (2023) hacen hincapié en que dicho impacto que debe ser un hecho positivo en la realidad educativa, se traduce en la relación de los procesos de inclusión educativa con otras variables del entorno escolar como el acoso escolar, las relaciones de poder y las condiciones socioeconómicas de los familias de los estudiantes, lo que permite traer a mención los aportes de Messiou et al. (2024), quienes introducen la idea previa de Bueno et al. (2023) sobre la importancia de la participación familiar como componente facilitador entre escuela y comunidad, ya que con esto se puede favorecer la inclusión de estudiantes con diferentes tipos de limitaciones físicas y cognitivas en entornos educativos rurales. Finalmente, otros estudios (Guerrero y

Guerrero-Puerta, 2023; Webb et al., 2024; Carrillo et al., 2021) incorporan variables como género, interculturalidad y lenguaje como determinantes en el debate sobre inclusión en escuelas rurales.

1.5. CONCLUSIONES

La promoción de una educación inclusiva en entornos educativos rurales trasciende la implementación de políticas educativas y se redefine como un proceso institucional permeado por la acción docente y condiciones socioculturales. En este sentido, los hallazgos evidencian que las barreras y desafíos se concentran en la insuficiencia de recursos materiales, la persistencia de concepciones previas de los docentes, los marcos organizativos y prácticas pedagógicas, lo cual adquiere especial relevancia en escenarios educativos rurales.

1.6. REFERENCIAS

Andrades, J. (2020). School coexistence in Latin America: A literature review. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 346–368. http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.17

Andrades, J. (2024a). Construcción de una base conceptual para actividades de convivencia escolar, desde una metodología dialógico-participativa. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 373–389. https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5754

Andrades, J. (2024b). Introducing methodological components to school coexistence. *Revista Brasileira de Educação*, 29. https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290089

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy,* 6(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M. & MartínezAbellán, R. (2023a). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2), 31 https://doi.org/10.3390/soc13020031

Arnaiz-Sánchez, P., Jurado, V., Caballero, C. M. & Alcaraz, S. (2023b). Study on the inclusive use of resources in primary education from the teachers' perspective. *Publicaciones*, 53(3), 297-336. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i3.26378

Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R. & Maldonado Martínez, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321

Ayala de la Peña, A., De Haro Rodríguez, R. & Serna Belmonte, 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://portalinvestigacion.um.es/documentos/643998ea68e56658b27b9565?lang=ca

Bani, K., & Lach, L. M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: a descriptive review. *Frontiers in public health*, 11, 1294849. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849

Belmonte, C. M., Porto, M. & García, M. L. (2023). Inclusion in different educational realities: Voices of professionals. *Siglo Cero*, 54(1), 43-63. https://doi:10.14201/scero202354127803

Bueno, A., Monge, C., & Torrego, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 75(2), 87–103. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243

Bustamante, I. M., & Taboada, H. M. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(1), 1291-1304. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579

Carrillo, J., Abad, N., Ramírez, A., Llamas, V., Llanos, C., Gómez, S., & Salgado, S. (2021). Reflexiones sobre la importancia del uso del inglés en la ciencia y en la educación. *Abanico agroforestal*, 3(1), 1. http://dx.doi.org/10.37114/abaagrof/2021.9

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *A Guide to Inclusive Education. Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Fuhem.

Calderón, N. G., & Vera, J. Á. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 186–201. http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.11

CAST (2024). Universal design for learning guidelines version 3.0. Center for applied special technology. https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0/

Conejeros, M., & Ferrada, R. (2024). Interacciones y convivencia escolar en clave de inclusión: apuntes a partir de las concepciones docentes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, e0117. https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0117

Echeita, G. (2024). *Inclusive education. The dream of a summer night*. Editorial Octaedro.

García, A. (2022). Barriers to the implementation of inclusive education: A review of WoS literature. *Curriculum and Teaching*, 37(1), 31- 54. https://doi.org/10.7459/ct/37.1.03

Guerrero, M.A. & Guerrero-Puerta, L. (2023). Advancing gender equality in schools through inclusive physical education and teaching training: A systematic review. *Societies*, 13(3), 64. https://doi.org/10.3390/soc13030064

Laboratorio de Economía de la Educación [LEE]. (2023). *Panorama de la educación rural en Colombia: retos y oportunidades*. Pontificia Universidad Javeriana. https://lee.javeriana.edu.co

Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P. & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. *Education Sciences*, 11(2), 58. https://doi.org/10.3390/educsci11020058

Lamas, M., Carrasco, C., & Morales, M. (2022). Organización de un equipo de convivencia escolar: barreras macro, meso y micro sistémicas. *Psykhe (Santiago)*, 31(2), 1–13. http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2019.21815

Latorre, C., Rivera, P. & Liesa, M. (2024). Perceived barriers and needs of teachers in inclusive schools and their relationship with transformation processes. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2343061

Laspina, T., & Montero, D. (2023). Inclusive competence in teaching practice: bibliographic analysis and categorization proposal. *Alteridad Revista de Educación*, 18(2), 177-186. https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02

López, R. & Suárez, J. M. (2020). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service-learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 1019- 1033. https://doi:10.1080/13603116.2018.1507049

López, V., González, L., Contreras, T., Benbenishty, R., & Torres, J. (2025). Evolution of school climate and school violence in Chile: A longitudinal study. *Educação & Sociedade*, 46, e292590. https://doi.org/10.1590/ES.292590

Lozano, M. J., & Español, W. F. (2025). Estrategias Docentes para fortalecer las Competencias Socioemocionales y la Convivencia Escolar en estudiantes. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(13), 1–11. https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i13.124

Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, *29*(7), 1168-1182. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729

Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023*. *United Nations Statistics Division*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2025). *What you need to know about inclusion in education* https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know S

Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva [Educational inclusion and inclusive culture]. *Revista de Education Inclusiva, 10*(2), 213-226. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294

Shah, M., Bennett, A. & Southgate, E. (Eds.). (2016). *Widening higher education participation. A global perspective.* Chandos Publishing- Elsevier.

Silva, M. & Alba, C. (2025). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Edudación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria*, 28(1), 139-153. https://doi.org/10.6018/reifop.633471

Tapullina, C., Olivas, L. O., Guerra, V., & Carranza, R. (2024). Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 2. https://doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.1.2

Urquizo, R.L., Balta, G.C., Orihuela, R.C. & Garay, A.C. (2024). Estado del arte de la educación inclusiva en la educacion primaria. *Aula Virtual*, 5(12), https://doi.org/10.5281/zenodo.12679644

Webb, A., Becerra, S., & Sepúlveda, M. (2024). Desconexión entre convivencia escolar e interculturalidad: un desafío pendiente en escuelas étnicamente diversas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia),* 50(1), 61–81. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000100061

Yauri, Y., Enriquez, N., Meneses, B., López, A., & Romero, J. (2023). Aggressiveness and school coexistence in students of the 6th grade of the educational institution N° 20595 'José Gabriel Condorcanqui', San Mateo 2021. *Data and Metadata*, 2, 169–169. https://doi.org/10.56294/dm2023169

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Leidy Johana Garcia Carvajal: conceptualización del estudio, curación de los datos, análisis formal, desarrollo de la investigación, diseño metodológico, supervisión, validación y visualización de la información, redacción del borrador original, revisión, corrección y edición de la versión final del manuscrito.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Leidy Johana Garcia Carvajal
Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-6-8
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.9.c77*

Capítulo 2

Deserción docente en contextos rurales colombianos: tensiones estructurales, institucionales y territoriales

Melida Villamizar Villamizar [2]

Xavier Acosta [3]

Franci Yuliana Arboleda [4]

Recibido: 28 May. 2026 | Aceptado: 26 Jul. 2026 | Publicado: 30 Ago. 2026

[2] University of Technology and Education, United States.

melida.villamizarv2024@ uted.us https://orcid.org/0009-0000-2202-3383

[3] University of Technology and Education, United States.

xavier.acostao2024@uted.us https://orcid.org/0009-0003-7536-9304

[4] University of Technology and Education, United States.

franci.arboleda@uted.us https://orcid.org/0000-0001-7698-1202

RESUMEN

La educación rural colombiana se sostiene en territorios donde enseñar implica mucho más que desarrollar contenidos escolares. Las distancias, las limitaciones de infraestructura, la conectividad irregular, la escasez de recursos y, en algunos contextos, las huellas del conflicto armado, atraviesan de manera directa la experiencia de quienes permanecen al frente de las escuelas. Este ensayo reflexiona sobre la permanencia docente desde una mirada que desplaza la responsabilidad individual y la sitúa en relación con las condiciones estructurales, institucionales y territoriales que rodean el ejercicio profesional. Se plantea que permanecer depende de encontrar respaldo, reconocimiento y condiciones que permitan sostener el trabajo sin convertir la adversidad en una exigencia permanente. A partir de esta perspectiva, se destaca el papel del maestro rural como educador y actor comunitario y social. Fortalecer la permanencia docente exige construir escenarios en los que enseñar en la ruralidad sea una posibilidad profesional digna y sostenible, y no una prueba continua de resistencia.

Palabras clave: Gerencia avanzada; transformación digital; sostenibilidad; liderazgo; gobernanza; talento humano.

2.1. INTRODUCCIÓN

Hablar de educación rural en Colombia implica mirar mucho más allá de la escuela como edificio, del aula como espacio físico o del currículo como conjunto de contenidos. Supone reconocer territorios donde enseñar y aprender adquiere significados particulares, porque la vida escolar se desarrolla entre distancias extensas, dificultades de acceso, limitaciones de infraestructura, conectividad irregular y recursos pedagógicos que no siempre responden a las necesidades de las comunidades. La ruralidad, por tanto, no solo es una ubicación geográfica, es un escenario social, cultural y territorial con dinámicas propias que históricamente han sido atendidas de manera desigual por el sistema educativo colombiano (Perfetti, 2004; Ramírez, 2006). Esta realidad continúa planteando interrogantes sobre la capacidad de las políticas educativas para responder a las particularidades de quienes enseñan y aprenden fuera de los grandes centros urbanos.

En medio de esas condiciones se encuentra el docente rural. Su labor difícilmente puede reducirse a impartir una asignatura o cumplir una jornada escolar. En numerosas comunidades, la presencia del maestro representa continuidad educativa, acompañamiento comunitario y, en ocasiones, uno de los vínculos más visibles entre las poblaciones rurales y las instituciones del Estado. Sin embargo, esa relevancia social contrasta con las dificultades que pueden acompañar el ejercicio cotidiano de la profesión. Las distancias, los problemas de transporte, las limitaciones tecnológicas y la disponibilidad desigual de recursos configuran escenarios donde enseñar demanda capacidades de adaptación que superan aquellas asociadas exclusivamente con la práctica pedagógica. Las desigualdades presentes en la educación rural colombiana muestran precisamente que las condiciones territoriales inciden en las posibilidades educativas y requieren respuestas diferenciadas (Herrera Arias & Rivera Alarcón, 2020; Motta, 2023).

Esta situación lleva a formular una pregunta que suele quedar detrás de las discusiones sobre cobertura y calidad: ¿qué condiciones encuentra un docente para construir un proyecto profesional sostenible en la ruralidad? La pregunta es relevante porque la permanencia del profesorado no depende únicamente de la existencia de plazas docentes o de procesos administrativos de vinculación. Permanecer también significa encontrar condiciones materiales, institucionales y humanas que permitan

desarrollar la profesión sin convertir cada dificultad del territorio en una responsabilidad individual del maestro. Desde esta perspectiva, la rotación o el abandono docente dejan de ser fenómenos explicables únicamente desde la motivación personal. Ingersoll (2001) advirtió que la movilidad del profesorado también se encuentra relacionada con las características organizacionales de las instituciones y con las condiciones bajo las cuales se desarrolla el trabajo. Esta mirada permite desplazar una parte de la discusión: en lugar de preguntar solamente por qué un maestro decide marcharse, también resulta necesario preguntarse qué condiciones se han construido para que pueda permanecer.

La realidad rural colombiana introduce, además, una dimensión que vuelve todavía más compleja esta reflexión: el conflicto armado. Durante décadas, numerosas comunidades rurales han vivido situaciones de violencia, desplazamiento, despojo y debilitamiento institucional que inevitablemente han atravesado la vida escolar. La escuela no ha permanecido aislada de estas dinámicas. Cuesta Moreno y Cabra Torres (2021) muestran cómo el conflicto armado ha incidido sobre la escuela rural colombiana, mientras Blandón Giraldo y Castellano Ascencio (2022) evidencian las relaciones entre escuela, territorio y despojo. En estos escenarios, ejercer la docencia puede implicar afrontar situaciones que desbordan por completo la formación pedagógica y sitúan al maestro frente a responsabilidades sociales y comunitarias de enorme complejidad.

Esta condición ha otorgado al docente rural un lugar particular dentro de los procesos de reconstrucción del tejido social. Gómez (2022) destaca los desafíos que enfrenta el maestro en relación con la memoria y la reconstrucción de comunidades atravesadas por la violencia, mientras Echavarría-Grajales et al. (2021) vinculan la educación rural con las posibilidades de avanzar hacia escenarios de equidad y paz. Desde esta perspectiva, el maestro no aparece simplemente como ejecutor de una política educativa, sino como un actor que participa en la construcción de vínculos, confianza y continuidad social. Sin embargo, reconocer esta dimensión no debería conducir a romantizar su labor. Presentar al docente rural como una figura capaz de soportar indefinidamente cualquier adversidad en nombre de la vocación puede terminar ocultando las responsabilidades institucionales y estatales frente a las condiciones en las que ejerce su profesión.

Precisamente allí se encuentra una de las tensiones centrales de la educación rural. A los docentes se les atribuye una función decisiva en la transformación de las comunidades, pero esa expectativa no siempre está acompañada por condiciones que faciliten su permanencia. La precariedad de algunos escenarios educativos, el aislamiento, las exigencias profesionales, la insuficiencia del acompañamiento institucional y, en determinados territorios, la inseguridad asociada al conflicto puede acumularse hasta convertir la permanencia en un desafío que trasciende cualquier explicación basada únicamente en la voluntad personal. Los trabajos sobre docentes amenazados en el marco del conflicto colombiano muestran, además, que para algunos maestros el ejercicio profesional se ha desarrollado bajo condiciones de riesgo que afectan directamente su experiencia laboral y personal (Salazar et al., 2016).

Por ello, pensar la permanencia docente en la ruralidad exige abandonar las explicaciones simples. No se trata de responsabilizar al maestro que decide trasladarse o abandonar un contexto determinado, ni de asumir que toda dificultad rural conduce necesariamente a la deserción. Se trata de comprender que enseñar de manera sostenida requiere condiciones que hagan posible permanecer. Desde esta perspectiva, este ensayo sostiene que los desafíos de la permanencia docente en los contextos rurales colombianos deben comprenderse a partir de la interacción entre tres dimensiones estrechamente relacionadas: las condiciones estructurales que caracterizan parte de la educación rural, el respaldo institucional y las condiciones bajo las cuales se desarrolla el trabajo docente, y las particularidades de aquellos territorios afectados por situaciones de violencia y conflicto armado. Analizar estas dimensiones permite trasladar la discusión desde la responsabilidad individual del maestro hacia una pregunta más amplia y necesaria: qué debe garantizar el sistema educativo para que enseñar y permanecer en la ruralidad constituyan una posibilidad profesional sostenible y no una prueba permanente de resistencia.

2.2. DESARROLLO

La reflexión sobre la permanencia docente en la ruralidad colombiana puede organizarse alrededor de dos dimensiones que aparecen estrechamente relacionadas. La primera remite a las condiciones estructurales en las que se desarrolla la educación rural: infraestructura, conectividad, acceso, disponibilidad de recursos y aislamiento

geográfico. La segunda se refiere a las condiciones institucionales y humanas que acompañan el ejercicio profesional, especialmente el respaldo organizacional, la carga de trabajo, el acompañamiento y el bienestar del docente. Separarlas permite comprenderlas con mayor claridad, aunque en la práctica ambas dimensiones se entrecruzan: las carencias materiales pueden aumentar las exigencias cotidianas del trabajo y, cuando no existe un respaldo institucional suficiente, esas dificultades pueden trasladarse progresivamente al plano personal y profesional.

2.2.1. Condiciones estructurales de la educación rural

Pensar la educación rural desde las condiciones concretas en las que ocurre permite advertir que enseñar no significa lo mismo en todos los lugares. En algunos territorios rurales, llegar a la escuela ya supone enfrentar distancias considerables, dificultades de transporte y condiciones geográficas que modifican la experiencia cotidiana de estudiantes y profesores. A ello se suman limitaciones de infraestructura, conectividad y disponibilidad de recursos educativos que históricamente han acompañado el desarrollo de la educación rural colombiana. Perfetti (2004) advertía desde hace décadas sobre las brechas existentes en la atención educativa de la población rural, mientras Ramírez (2006) proponía comprender la ruralidad desde sus particularidades y no simplemente como una extensión de los modelos educativos construidos para escenarios urbanos.

Esta diferencia resulta fundamental porque una política educativa aparentemente homogénea puede producir experiencias profundamente desiguales cuando se aplica sobre territorios con condiciones distintas. No es equivalente disponer de plataformas educativas en una institución con conectividad permanente que intentar incorporarlas en una escuela donde el acceso a internet es limitado o intermitente. Tampoco puede entenderse de la misma manera el acompañamiento pedagógico cuando las distancias dificultan la presencia frecuente de equipos institucionales o cuando docentes y estudiantes deben recorrer trayectos extensos para llegar a la escuela. La infraestructura, la conectividad y la movilidad dejan entonces de ser asuntos secundarios: forman parte de las condiciones que hacen posible —o más complejo— el trabajo pedagógico.

Herrera Arias y Rivera Alarcón (2020), al abordar los desafíos de la educación rural, permiten reconocer que las desigualdades territoriales continúan condicionando

las trayectorias educativas y las oportunidades disponibles para las poblaciones rurales. Desde otra perspectiva, Motta (2023) sitúa estas tensiones dentro de una discusión más amplia sobre la crisis de la educación rural y las respuestas de política pública en Colombia. Ambas aproximaciones ayudan a comprender que las dificultades observadas en estos contextos no pueden explicarse únicamente por las capacidades individuales de estudiantes, familias o docentes; se encuentran relacionadas con condiciones históricas y estructurales que demandan respuestas diferenciadas.

Para el docente, estas circunstancias adquieren una dimensión particularmente cotidiana. La escasez de recursos puede obligarlo a adaptar constantemente materiales y estrategias; la conectividad limitada puede reducir las posibilidades de acceder a información, formación y redes profesionales; las distancias pueden dificultar tanto los desplazamientos como el contacto permanente con otros actores del sistema educativo. De este modo, las condiciones materiales terminan atravesando el ejercicio profesional. No determinan por sí mismas que un maestro permanezca o abandone su puesto, pero sí configuran el escenario dentro del cual esa permanencia debe construirse.

Esta distinción resulta importante para evitar una mirada reduccionista de la docencia rural. Reconocer las dificultades no significa representar la ruralidad únicamente desde la carencia ni asumir que toda escuela rural funciona bajo las mismas condiciones. Significa aceptar que existen desigualdades territoriales que exigen respuestas educativas sensibles a los contextos. El desafío consiste, precisamente, en que la capacidad de adaptación del maestro no se convierta en el mecanismo habitual para compensar indefinidamente aquello que debería garantizar el sistema educativo. Cuando cada limitación de infraestructura, conectividad o acceso termina siendo resuelta mediante esfuerzos individuales, la idea de vocación corre el riesgo de utilizarse como sustituto de las responsabilidades institucionales.

En este punto, la pregunta por la permanencia docente adquiere otro sentido. No basta con preguntarse si existen docentes dispuestos a trabajar en zonas rurales; también resulta necesario considerar cuáles son las condiciones que encuentran para desarrollar allí una trayectoria profesional sostenible. La permanencia comienza a relacionarse entonces no solo con el territorio físico, sino con la capacidad institucional de acompañar a quienes enseñan dentro de él.

2.2.2. Condiciones institucionales y bienestar docente

Las dificultades materiales de la ruralidad no operan de manera aislada. Su impacto puede adquirir mayor profundidad cuando el docente percibe que debe enfrentarlas con escaso acompañamiento institucional. Una escuela con recursos limitados representa un desafío; una escuela con recursos limitados en la que, además, el maestro se siente profesionalmente aislado, puede configurar una experiencia laboral mucho más difícil de sostener. Por ello, comprender la permanencia docente exige trasladar parte de la mirada hacia las organizaciones educativas y hacia la manera en que estas respaldan el trabajo de sus profesores.

Ingersoll (2001) cuestionó precisamente la tendencia a explicar la rotación y la escasez de docentes como problemas derivados únicamente de características individuales o de una insuficiente disponibilidad de profesionales. Su análisis mostró la importancia de las condiciones organizacionales para comprender por qué los docentes permanecen o abandonan determinados espacios laborales. Aunque su estudio no se circunscribe a la ruralidad colombiana, su planteamiento resulta útil para pensar el problema desde otra perspectiva: cuando la discusión se concentra exclusivamente en la decisión final del maestro, pueden quedar invisibilizadas las condiciones institucionales que precedieron esa decisión.

El acompañamiento profesional adquiere, en este sentido, un valor que supera la supervisión administrativa. Acompañar implica ofrecer espacios de orientación, intercambio, reconocimiento y resolución conjunta de dificultades. En contextos donde el maestro puede encontrarse geográficamente distante de otros colegas o de instancias institucionales, estas redes resultan aún más importantes. El aislamiento profesional no depende solamente de la distancia física; también puede surgir cuando las preocupaciones cotidianas del docente no encuentran interlocutores, cuando las exigencias se acumulan sin espacios de apoyo o cuando la respuesta institucional se limita al cumplimiento de procedimientos.

A esta situación puede añadirse la sobrecarga derivada de las múltiples funciones que el docente asume en contextos educativos complejos. La enseñanza convive con responsabilidades administrativas, acompañamiento a estudiantes, relación con familias y respuesta a necesidades comunitarias que no siempre pueden separarse con facilidad de la vida escolar. Cuando estas exigencias se prolongan y el respaldo resulta insuficiente, el bienestar emocional deja de ser un asunto periférico. Cerón

(2024) sitúa precisamente el bienestar emocional dentro de la discusión sobre el desempeño docente en contextos de vulnerabilidad, recordando que el trabajo educativo también está atravesado por experiencias de tensión, desgaste y motivación.

Esto no significa convertir el bienestar en una explicación individual del problema. Por el contrario, hablar de desgaste profesional exige preguntarse por las condiciones que lo producen o lo intensifican. El agotamiento no debería convertirse automáticamente en evidencia de que un docente "no soportó" las exigencias de la ruralidad. Una interpretación de este tipo desplazaría nuevamente hacia el individuo una responsabilidad que también corresponde a las instituciones. Resulta más pertinente preguntarse si existieron mecanismos suficientes de acompañamiento, oportunidades de desarrollo profesional, reconocimiento de las condiciones del territorio y respuestas frente a las cargas particulares que enfrentaba el docente.

Desde esta perspectiva, la permanencia se construye. No depende exclusivamente de vocación ni puede sostenerse indefinidamente mediante sacrificio personal. Requiere condiciones materiales mínimas, pero también organizaciones capaces de reconocer las particularidades del trabajo rural y ofrecer respaldo a quienes lo realizan. Las condiciones estructurales y las institucionales terminan así encontrándose en un mismo punto: enseñar en la ruralidad puede exigir adaptación, compromiso y creatividad, pero hacer de esa experiencia un proyecto profesional sostenible demanda que dichas exigencias sean compartidas por un sistema educativo que acompañe al docente en lugar de convertirlo en responsable solitario de superar las desigualdades del territorio.

2.2.3. Conflicto armado y vulnerabilidad territorial

Las condiciones materiales e institucionales permiten comprender una parte importante de las dificultades que atraviesa la educación rural colombiana, pero no agotan su complejidad. En distintos territorios del país, la escuela ha desarrollado su labor en medio de escenarios marcados por la violencia, el desplazamiento, el despojo y la presencia de actores armados. En esos lugares, enseñar deja de ser una actividad que ocurre al margen de las tensiones del territorio. La escuela forma parte de la vida comunitaria y, por esa misma razón, también queda expuesta a las transformaciones, fracturas y riesgos que atraviesan a las poblaciones que la rodean. El conflicto armado,

en consecuencia, no constituye simplemente un antecedente histórico de la educación rural, sino una realidad que ha condicionado las formas de habitar, enseñar y permanecer en determinados espacios educativos.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) ha mostrado la profundidad de las afectaciones producidas por décadas de conflicto sobre las comunidades colombianas, especialmente en territorios rurales. El desplazamiento forzado, la pérdida de vínculos comunitarios y las diferentes formas de control territorial modificaron no solamente la vida económica y social de las poblaciones, sino también las posibilidades de continuidad de instituciones fundamentales como la escuela. Desde esta perspectiva, comprender la educación rural exige reconocer que muchos procesos escolares se han desarrollado en comunidades donde la violencia alteró las relaciones cotidianas y produjo formas persistentes de incertidumbre.

La escuela no permanece inmóvil frente a esas circunstancias. Cuesta Moreno y Cabra Torres (2021) advierten que el conflicto armado ha tenido múltiples expresiones en el escenario educativo rural, afectando instituciones, comunidades y dinámicas escolares. De manera semejante, Blandón Giraldo y Castellano Ascencio (2022) muestran cómo las relaciones entre escuela, ruralidad y despojo permiten comprender que el territorio educativo también puede ser atravesado por disputas sociales y políticas que exceden cualquier planificación pedagógica. Esto obliga a reconocer que las condiciones para enseñar no dependen exclusivamente de disponer de un aula, un currículo o materiales suficientes. En determinados contextos, también dependen de que existan garantías mínimas para que docentes y estudiantes puedan encontrarse en la escuela sin que la experiencia educativa quede sometida permanentemente a situaciones de riesgo.

Para el maestro, esta realidad introduce tensiones particularmente difíciles de separar de su vida personal. Quien enseña en un contexto afectado por la violencia no deja sus preocupaciones territoriales en la puerta de la escuela. La incertidumbre sobre la movilidad, la seguridad propia y de las comunidades, las transformaciones de las dinámicas locales o la posibilidad de amenazas pueden acompañar el ejercicio cotidiano de la profesión. Los estudios sobre docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano evidencian precisamente que el profesorado también ha

sido afectado por estas dinámicas y que, en algunos casos, ejercer la profesión ha supuesto convivir con situaciones de intimidación y riesgo (Salazar et al., 2016).

Sin embargo, sería insuficiente interpretar esta situación únicamente desde el miedo o la inseguridad individual. Lo que está en juego es la posibilidad misma de desarrollar una trayectoria profesional en territorios donde las condiciones externas a la escuela intervienen constantemente en su funcionamiento. La vulnerabilidad territorial puede afectar la estabilidad de las comunidades, modificar las relaciones sociales y aumentar las exigencias que recaen sobre quienes trabajan en las instituciones educativas. Cuando estas circunstancias se combinan con dificultades de infraestructura, aislamiento y respaldo institucional limitado, la permanencia docente puede convertirse en una experiencia particularmente exigente.

Reconocer esta complejidad tampoco significa asumir que todo territorio rural colombiano está atravesado de igual manera por el conflicto ni que la violencia conduce necesariamente al abandono docente. Las experiencias rurales son diversas y deben evitarse generalizaciones que reduzcan la ruralidad a precariedad o conflicto. Lo que la literatura permite advertir es que, allí donde estas condiciones están presentes, constituyen una dimensión que no puede ser ignorada cuando se reflexiona sobre el ejercicio de la docencia. La seguridad territorial no es un aspecto externo a la política educativa; puede ser una condición indispensable para que la escuela funcione y para que quienes enseñan puedan proyectar su permanencia.

2.2.4. El maestro rural entre la permanencia, la construcción de paz y la responsabilidad colectiva

La complejidad de la docencia rural no termina en las dificultades que debe enfrentar el maestro. Existe otra dimensión que merece ser considerada: el lugar que este ocupa dentro de las comunidades y los significados sociales que adquiere su presencia. En muchos contextos, la escuela rural constituye uno de los espacios alrededor de los cuales se mantienen relaciones comunitarias, se transmiten memorias y se construyen proyectos colectivos. El docente participa de esas dinámicas no solamente a través de la enseñanza de contenidos, sino mediante vínculos que se construyen con estudiantes, familias y comunidades. Por ello, hablar de permanencia docente también significa preguntarse qué ocurre con esos procesos cuando la presencia del maestro se vuelve inestable.

Gómez (2022) sitúa al maestro rural frente a los desafíos de la memoria y la reconstrucción del tejido social, lo que permite comprender que su labor puede adquirir una dimensión especialmente significativa en comunidades afectadas por experiencias de violencia. En este escenario, enseñar también puede implicar acompañar procesos de reconocimiento, convivencia y reconstrucción de vínculos. De manera complementaria, Echavarría-Grajales et al. (2021) relacionan la educación rural con las posibilidades de equidad y paz, otorgando a la escuela un lugar importante dentro de las transformaciones sociales que requieren los territorios.

Esta mirada amplía el significado de la permanencia. Un docente que permanece no representa únicamente la continuidad de una asignatura o la estabilidad de una planta de personal. Su presencia puede favorecer la continuidad de relaciones educativas construidas a lo largo del tiempo, el conocimiento de las particularidades de la comunidad y la confianza necesaria para acompañar procesos formativos que difícilmente se consolidan de manera inmediata. Desde esta perspectiva, la alta rotación del profesorado no constituye solamente un problema administrativo. También puede interrumpir vínculos pedagógicos y comunitarios que requieren tiempo para desarrollarse.

Pero reconocer el valor social del maestro exige una precaución fundamental: no convertirlo en una figura heroica obligada a resolver por sí sola las dificultades del territorio. Existe una frontera delicada entre valorar su compromiso y naturalizar el sacrificio. Cuando se espera que el docente compense con vocación la ausencia de recursos, supere individualmente el aislamiento, responda a múltiples necesidades sociales y, además, permanezca en contextos adversos sin acompañamiento suficiente, se corre el riesgo de transformar el reconocimiento simbólico en una forma de abandono institucional. La importancia del maestro para la comunidad no debería servir para justificar que soporte condiciones que el sistema educativo tiene la responsabilidad de atender.

Por ello, la permanencia docente necesita ser entendida como una responsabilidad compartida. No puede descansar exclusivamente sobre la capacidad personal de adaptación ni sobre el compromiso moral de quien decide trabajar en una zona rural. Requiere políticas capaces de reconocer la diversidad territorial, fortalecer las condiciones materiales de las escuelas, garantizar acompañamiento profesional y

responder a las particularidades de los contextos donde existen riesgos asociados a la violencia. Motta (2023) recuerda que la educación rural continúa enfrentando desafíos de política pública, y esta discusión adquiere especial sentido cuando se observa que buena parte de las dificultades que rodean al trabajo docente demandan respuestas que exceden a la institución escolar individual.

La pregunta sobre por qué un maestro permanece o decide marcharse debería entonces ampliarse. También habría que preguntar qué encuentra para permanecer, qué apoyos recibe, qué posibilidades tiene de construir un proyecto profesional y qué condiciones le ofrece el territorio junto con las instituciones responsables de garantizar su labor. Cambiar la pregunta modifica también la manera de comprender el problema: la permanencia deja de aparecer como una prueba de resistencia personal y comienza a ser entendida como el resultado de condiciones que deben construirse colectivamente.

En este sentido, fortalecer la presencia docente en la ruralidad supone reconocer simultáneamente el valor educativo y social del maestro y los límites de lo que puede exigírsele. La escuela puede contribuir a la equidad, a la memoria y a la construcción de paz, pero estas posibilidades requieren docentes que encuentren condiciones para desarrollar su trabajo de manera digna y sostenible. La permanencia, por tanto, no debería depender de cuánto está dispuesto a soportar un maestro, sino de cuánto es capaz de hacer el sistema educativo para que permanecer sea una decisión profesional viable. Allí se encuentra una de las cuestiones centrales de la educación rural colombiana: no basta con llevar docentes a los territorios; es necesario construir las condiciones para que puedan enseñar, vincularse con las comunidades y proyectar su vida profesional sin convertir la ruralidad en una experiencia permanente de resistencia.

2.3. CONCLUSIONES

La permanencia docente en la ruralidad colombiana no puede entenderse como una decisión aislada ni como una expresión exclusiva de vocación, compromiso o capacidad individual. Las condiciones en las que se ejerce la docencia muestran que permanecer también depende de las posibilidades reales que ofrece el entorno para desarrollar una trayectoria profesional sostenible. Las limitaciones de infraestructura,

conectividad, movilidad y recursos, sumadas a formas insuficientes de acompañamiento institucional, pueden transformar las exigencias propias de la enseñanza en cargas difíciles de sostener cuando recaen casi por completo sobre el maestro.

A esta realidad se añaden, en determinados territorios, las consecuencias del conflicto armado y de la vulnerabilidad social, que amplían la complejidad del trabajo docente y sitúan a la escuela frente a responsabilidades que trascienden lo estrictamente pedagógico. En esos escenarios, el maestro puede asumir un papel relevante en la reconstrucción de vínculos, la memoria y la construcción de paz; sin embargo, ese reconocimiento no debe convertirse en una justificación para naturalizar condiciones adversas ni para trasladarle obligaciones que corresponden al sistema educativo y al Estado.

Por ello, la permanencia docente debe asumirse como una responsabilidad colectiva. Más que preguntar únicamente por qué un maestro decide irse, resulta necesario interrogarse por las condiciones que encuentra para quedarse. Fortalecer la educación rural exige garantizar entornos de trabajo dignos, acompañamiento profesional, reconocimiento de las particularidades territoriales y respuestas institucionales capaces de sostener la labor docente. Solo así la permanencia dejará de depender de la resistencia individual y podrá convertirse en una posibilidad real de desarrollo profesional y de continuidad educativa para las comunidades rurales.

2.4. REFERENCIAS

Blandón Giraldo, A. M., & Castellano Ascencio, M. D. (2022). Escuela y despojo: La situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. *El Ágora USB, 22*(2), 567–581. https://www.redalyc.org/journal/4077/407774881003/407774881003.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html

Cerón, J. (2024). *Bienestar emocional y desempeño docente en contextos de vulnerabilidad*. Editorial Académica.

Cuesta Moreno, Ó. J., & Cabra Torres, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: Un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios, 18*(47), 493–518. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632021000300493&script=sci_arttext

Echavarría-Grajales, C. V., Vanegas-García, J. H., & González-Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, (37), 145–167. https://equidad.lasalle.edu.co/article/view/595

Gómez, W. O. (2022). El maestro rural en Colombia: Desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Praxis & Saber, 13*(33), 88–103. https://www.redalyc.org/journal/4772/477275068006/477275068006.pdf

Herrera Arias, D., & Rivera Alarcón, J. (2020). La educación rural: Un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19*(41), 87–105. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300087&script=sci_arttext

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499–534. https://doi.org/10.3102/00028312038003499

Motta, E. P. (2023). Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia. *Revista Boletín Redipe, 12*(9), 41–55. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2000

Perfetti, M. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. FAO.

Ramírez, L. R. L. (2006). Ruralidad y educación rural: Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51). https://revistas.upn.edu.co/index.php/rce/article/view/7687

Salazar, J. M. C., Arcos, G. O., & Hoyos, M. F. M. (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. *Plumilla Educativa, 18*(2), 163–188. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920212

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Conceptualización: Melida Villamizar Villamizar
Curación de datos: Melida Villamizar Villamizar
Análisis formal: Xavier Acosta
Investigación: Xavier Acosta
Metodología: Franci Yuliana Arboleda

Supervisión: Franci Yuliana Arboleda
Validación: Franci Yuliana Arboleda
Redacción (borrador original): Melida Villamizar Villamizar
Redacción (corrección y edición): Melida Villamizar Villamizar, Xavier Acosta y Franci Yuliana Arboleda

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Melida Villamizar Villamizar, Xavier Acosta y Franci Yuliana Arboleda

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-6-8
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.9.c78*

Capítulo 3

Del diagnóstico a la acción: co-diseño de una ruta institucional para fortalecer la inclusión educativa en una escuela pública colombiana

Mónica Andrea Millán Báez [5]

Irving Herney Pinzón Tapias [6]

Recibido: 28 May. 2026 | Aceptado: 26 Jul. 2026 | Publicado: 30 Ago. 2026

[5] University of Technology and Education, United States.

monicamillanb17@gmail.com https://orcid.org/0009-0009-5605-9603

[6] University of Technology and Education, United States

https://orcid.org/0000-0002-1122-1664

RESUMEN

La educación inclusiva requiere superar el reconocimiento discursivo de la diversidad para traducirse en prácticas que garanticen participación, aprendizaje y pertenencia. Este estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas y condiciones que favorecen o restringen la inclusión educativa en las sedes Domingo Savio y Pueblo Nuevo del Colegio Eliseo Pinilla Rueda, en Villanueva, Santander. Se desarrolló una investigación cualitativa, de paradigma interpretativo y diseño etnográfico educativo, mediante cuestionarios etnográficos, entrevistas semiestructuradas, observación participante, diarios de campo y análisis documental, con participación de estudiantes, docentes, directivos y familias. La información fue organizada mediante categorización cualitativa y triangulación de fuentes. Los resultados evidenciaron una valoración favorable de la inclusión y avances en el reconocimiento de la diversidad, pero también tensiones entre estos principios y determinadas experiencias de exclusión, prácticas pedagógicas homogéneas, limitaciones en la adaptación curricular, insuficiencia de apoyos especializados, recursos y formación docente. Las actividades artísticas, culturales y deportivas mostraron mayores posibilidades de participación flexible. Se concluye que el fortalecimiento de la inclusión requiere una intervención institucional articulada que integre diversificación pedagógica, convivencia, formación docente, apoyos especializados, accesibilidad y corresponsabilidad familia-escuela.

Palabras clave: educación inclusiva; barreras para el aprendizaje y la participación; prácticas pedagógicas; diversidad; inclusión educativa.

3.1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, no solo porque exige garantizar el acceso a la escuela, sino porque demanda condiciones reales de participación, aprendizaje, reconocimiento y pertenencia para todos los estudiantes. Esta perspectiva desplaza la atención desde las características individuales hacia las barreras que emergen de la organización escolar, las prácticas pedagógicas, el currículo, la evaluación y las relaciones interpersonales.

En este sentido, la inclusión no puede reducirse a la presencia física de estudiantes con necesidades diversas en aulas regulares, sino que implica transformar las culturas, políticas y prácticas que producen exclusión. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO subraya que la diversidad del alumnado debe asumirse como una fortaleza y que los mecanismos de exclusión pueden estar asociados con discapacidad, pobreza, género, origen étnico, lengua, ubicación territorial u otras condiciones sociales y personales (UNESCO, 2020).

La literatura internacional reciente ha insistido en que uno de los problemas centrales de la educación inclusiva reside en la distancia entre los principios normativos y su traducción en prácticas escolares concretas. Ainscow y Viola (2024) sostienen que avanzar hacia la equidad requiere procesos de aprendizaje institucional, colaboración entre actores y revisión de las condiciones que limitan la participación. Desde esta perspectiva, la inclusión no se implementa automáticamente mediante leyes, orientaciones técnicas o programas aislados; requiere que las instituciones construyan capacidades para reconocer barreras, interpretar sus prácticas y generar respuestas contextualizadas. En consecuencia, su análisis debe considerar simultáneamente lo que las instituciones declaran, lo que los actores educativos perciben y lo que efectivamente ocurre en los escenarios cotidianos de enseñanza y convivencia.

En Colombia, este desafío adquirió una orientación normativa específica con el Decreto 1421 de 2017, que reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. La norma establece responsabilidades relacionadas con el acceso, la permanencia, la calidad, la eliminación progresiva de barreras y la implementación de herramientas como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), además de promover la corresponsabilidad

entre instituciones educativas, familias, entidades territoriales y docentes. Sin embargo, la existencia de un marco regulatorio no garantiza su materialización en las aulas. Una revisión reciente sobre la implementación del Decreto 1421 identificó avances vinculados con el compromiso de docentes y comunidades educativas, pero también persistencia de barreras pedagógicas, administrativas e institucionales, así como insuficiente acompañamiento técnico y metodológico (Navia Arroyo, Delgado Martínez & Gómez Mora, 2025).

Estas tensiones adquieren especial relevancia en instituciones públicas que atienden poblaciones social, cultural y académicamente diversas. En las sedes Domingo Savio y Pueblo Nuevo del Colegio Eliseo Pinilla Rueda, ubicado en Villanueva, Santander, una fase diagnóstica previa examinó las concepciones, experiencias y prácticas de inclusión desde las voces de estudiantes, docentes, directivos y familias. Dicho estudio mostró que la comunidad educativa reconoce la inclusión como un principio asociado con la equidad, la aceptación y el bienestar, pero también identificó una brecha entre ese reconocimiento discursivo y su implementación cotidiana, expresada en dificultades relacionadas con adaptación curricular, disponibilidad de recursos, formación docente, participación familiar y condiciones físicas de la institución. Esta fase fue publicada previamente por Millán Báez y Pinzón Tapias (2026), por lo que sus resultados se asumen aquí como antecedente directo y no como evidencia inédita del presente trabajo.

La publicación de ese diagnóstico permite avanzar hacia una pregunta diferente. Si ya se conocen las principales percepciones, barreras y prácticas relacionadas con la inclusión en estas sedes, el problema científico no consiste en volver a describirlas, sino en comprender cómo se articulan y qué revelan las convergencias y discrepancias entre discurso institucional, experiencias de los actores, prácticas observadas y condiciones organizacionales. Este desplazamiento es relevante porque una institución puede sostener valores favorables a la inclusión y, al mismo tiempo, mantener prácticas homogéneas de enseñanza, formas inequitativas de participación o apoyos insuficientes. Analizar estas contradicciones de manera transversal puede aportar una comprensión más profunda de la brecha de implementación y permitir identificar ámbitos prioritarios de transformación.

El presente estudio se plantea como una segunda fase analítica del proceso investigativo. Su propósito es examinar las convergencias y discrepancias entre las percepciones de los distintos actores, las prácticas pedagógicas observadas y las condiciones institucionales que favorecen o restringen la inclusión educativa, con el fin de establecer prioridades para una ruta de transformación escolar contextualizada.

De manera específica, se busca identificar puntos de coherencia entre discurso y práctica, reconocer tensiones que continúan generando barreras para el aprendizaje y la participación, y organizarlas en dominios de intervención relacionados con currículo, evaluación, convivencia, apoyos especializados, formación docente, participación familiar y gestión institucional. Con ello, el estudio pretende ofrecer una contribución distinta a la publicación diagnóstica previa, orientada no a reiterar hallazgos ya comunicados, sino a producir una síntesis analítica que vincule evidencia, interpretación y posibilidades de acción institucional.

3.2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y con un diseño etnográfico educativo de alcance descriptivo. Esta perspectiva permitió aproximarse a la inclusión educativa como una realidad construida a partir de las experiencias, relaciones, prácticas y significados que configuran la vida cotidiana de la comunidad escolar. Desde el paradigma interpretativo, el interés se centró en comprender las distintas formas en que estudiantes, docentes, directivos y familias experimentan y significan la inclusión, reconociendo que estas interpretaciones se encuentran vinculadas con las características sociales, culturales y pedagógicas del contexto en el que se producen.

El diseño etnográfico se consideró pertinente porque permitió observar las dinámicas escolares en sus escenarios habituales y contrastar las percepciones de los participantes con las prácticas desarrolladas dentro y fuera del aula. De este modo, la investigación no se limitó a identificar conocimientos o discursos sobre inclusión, se examinó las relaciones entre las concepciones de los actores, las prácticas pedagógicas, las experiencias de participación y exclusión, las condiciones institucionales y las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en las sedes estudiadas.

El carácter descriptivo del estudio permitió caracterizar estas situaciones sin intervenir o modificar deliberadamente las dinámicas del contexto escolar. El manuscrito original sustenta esta elección en la necesidad de comprender las prácticas pedagógicas y las interacciones sociales desde la perspectiva de quienes participan directamente en ellas.

3.2.1. Contexto, población y selección de participantes

El estudio se realizó en las sedes Pueblo Nuevo y Domingo Savio del Colegio Eliseo Pinilla Rueda, institución educativa oficial y mixta ubicada en el municipio de Villanueva, Santander, Colombia. Las sedes atienden estudiantes desde preescolar hasta quinto grado de educación primaria y constituyen espacios educativos caracterizados por la presencia de diversidad social, cultural y académica.

De acuerdo con el registro institucional de matrícula SIMAT correspondiente a 2025, la población de referencia estuvo integrada por 412 estudiantes, 15 docentes, 298 padres de familia y dos directivos docentes. En Pueblo Nuevo se encontraban los grados de preescolar a tercero y en Domingo Savio los grados cuarto y quinto. Para la caracterización de las familias se contabilizó un padre o representante por núcleo familiar, evitando duplicaciones cuando existían hermanos matriculados en diferentes grupos.

Tabla 1.

Población de referencia del estudio

Sede	Grados	Estudiantes	Docentes	Padres de familia
Pueblo Nuevo	Preescolar a tercero	290	11	221
Domingo Savio	Cuarto y quinto	122	4	77
Total		**412**	**15**	**298**

Directivos docentes: 2.

La selección de los participantes respondió a un muestreo intencional basado en criterios, coherente con la naturaleza cualitativa de la investigación. La elección no estuvo dirigida a obtener representatividad estadística, sino a incorporar participantes con experiencias y posiciones diversas que permitieran comprender el fenómeno desde diferentes perspectivas.

Para los estudiantes se consideraron la diversidad de contextos socioeconómicos y culturales, su participación en actividades curriculares y extracurriculares y la disposición para participar. En los docentes se tuvieron en cuenta la experiencia dentro de la institución, la diversidad de áreas y grados atendidos y la experiencia pedagógica con estudiantes que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación. Los directivos fueron incluidos considerando su participación en la toma de decisiones y en la gestión institucional de los procesos de inclusión. Para las familias se consideraron la diversidad social y cultural y su vinculación con los procesos y actividades escolares. Estos criterios permitieron incorporar voces procedentes de los diferentes actores de la comunidad educativa.

3.2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información

La información se obtuvo mediante cuatro técnicas complementarias: análisis documental, observación participante, cuestionario etnográfico y entrevista semiestructurada. Su utilización conjunta permitió contrastar lo establecido institucionalmente, lo observado en los escenarios escolares y las experiencias relatadas por los participantes.

El análisis documental se orientó a examinar documentos institucionales relacionados con los procesos pedagógicos y de inclusión, con el propósito de identificar la presencia de orientaciones, acciones y criterios vinculados con atención a la diversidad, participación, currículo y evaluación. Esta información permitió disponer de un referente institucional para contrastar las orientaciones formales con las dinámicas identificadas en los demás instrumentos.

La observación participante se empleó para registrar las interacciones entre estudiantes y docentes, las formas de participación, las estrategias pedagógicas y las situaciones que podían favorecer u obstaculizar la inclusión en actividades curriculares y extracurriculares. La información fue consignada mediante diarios de campo, en los cuales se registraron acontecimientos, comportamientos, interacciones y situaciones relacionadas con los procesos de enseñanza, convivencia y participación. Este componente resultó particularmente relevante para identificar diferencias entre las concepciones expresadas por los actores y las prácticas desarrolladas en situaciones escolares concretas.

El cuestionario etnográfico dirigido a estudiantes permitió recuperar sus experiencias en torno a la convivencia, el trabajo grupal, las relaciones entre pares, las dificultades para aprender o participar y las situaciones de apoyo, rechazo o exclusión vividas en el contexto escolar. Este instrumento posibilitó incorporar directamente la perspectiva infantil en el diagnóstico de la inclusión.

Las entrevistas semiestructuradas fueron utilizadas con docentes, directivos docentes y padres de familia. Las preguntas abordaron las concepciones acerca de la inclusión, la atención a la diversidad, las estrategias pedagógicas, el uso de apoyos como PIAR y DUA, la formación docente, las barreras institucionales y familiares y las acciones consideradas necesarias para fortalecer los procesos inclusivos. La flexibilidad de la entrevista permitió profundizar en experiencias particulares y explorar aspectos que emergieron durante el diálogo con los participantes.

3.2.3. Organización, categorización y análisis de la información

El tratamiento de la información siguió un proceso de categorización cualitativa y triangulación de fuentes. Inicialmente, los registros procedentes de cuestionarios, entrevistas, observaciones y documentos fueron organizados según su origen y posteriormente examinados mediante la identificación de unidades de significado relacionadas con el propósito del estudio. Se prestó especial atención a expresiones, situaciones y experiencias vinculadas con participación, aprendizaje, convivencia, reconocimiento de la diversidad, prácticas pedagógicas, evaluación y apoyo institucional.

Como orientación inicial del análisis se establecieron cuatro categorías: inclusión educativa, prácticas pedagógicas, cultura institucional y gestión pedagógica. La primera comprendió las concepciones de inclusión y la atención a la diversidad; la segunda, las estrategias didácticas y los procesos de evaluación; la tercera incorporó las actitudes frente a la diversidad y la participación de la comunidad educativa; y la cuarta examinó el apoyo institucional a los procesos de inclusión. La matriz inicial utilizó conceptos sensibilizadores que permitieron reconocer situaciones de participación o marginación, adaptación curricular, trato diferencial, metodologías flexibles, justicia evaluativa, lenguaje inclusivo o excluyente, corresponsabilidad entre escuela y familia y disponibilidad de apoyos institucionales.

Durante el proceso analítico, los registros fueron agrupados en subcategorías de acuerdo con las regularidades y contrastes identificados en las experiencias de los participantes. Se conservaron las expresiones de los actores cuando estas permitían representar de manera directa el significado atribuido a determinadas situaciones. Paralelamente, los registros de observación se mantuvieron diferenciados de los testimonios, de manera que las interpretaciones expresadas por los participantes pudieran contrastarse con las prácticas observadas en los escenarios educativos.

La triangulación se realizó comparando las perspectivas de estudiantes, docentes, directivos y familias con la información registrada mediante observación y análisis documental. Este procedimiento permitió reconocer tanto coincidencias como tensiones entre las distintas fuentes. Así, por ejemplo, el reconocimiento discursivo de la necesidad de atender ritmos y características individuales pudo contrastarse con observaciones que mostraron actividades comunes, metodologías predominantemente magistrales, ritmos uniformes y utilización limitada de recursos alternativos en determinadas situaciones de aula.

A partir de esta integración se configuraron los ejes que orientaron la presentación de los resultados: reconocimiento de la inclusión y experiencias cotidianas; diversidad y prácticas pedagógicas; condiciones institucionales para la inclusión; y acciones prioritarias de fortalecimiento. Esta organización permitió interpretar la inclusión educativa como un fenómeno multidimensional en el que interactúan las relaciones entre pares, las decisiones pedagógicas, la formación y acompañamiento docente, los recursos disponibles, la participación de las familias y la gestión institucional.

3.3. RESULTADOS

El análisis transversal de la información permitió identificar que la inclusión educativa en las sedes Domingo Savio y Pueblo Nuevo no se presenta como un proceso homogéneo. Los hallazgos muestran avances en el reconocimiento de la diversidad, la aceptación entre estudiantes y la disposición de docentes y familias hacia una educación más equitativa; sin embargo, estos avances conviven con barreras pedagógicas, relacionales y organizativas que limitan su materialización cotidiana. Más

que presentar nuevamente los resultados por grupos de participantes, el análisis permitió integrarlos alrededor de cuatro ejes: las diferencias entre el discurso inclusivo y las experiencias escolares, las tensiones entre reconocimiento de la diversidad y prácticas pedagógicas homogéneas, las condiciones institucionales que facilitan o restringen la inclusión y las prioridades de transformación propuestas por la comunidad educativa.

3.1. Entre el reconocimiento de la inclusión y las experiencias cotidianas

Un primer resultado muestra una valoración ampliamente favorable de la inclusión por parte de estudiantes, familias, docentes y directivos. En los diferentes grupos aparece asociada con aceptación, respeto, igualdad de oportunidades, empatía y participación. Para los estudiantes, esta comprensión se construye principalmente desde las relaciones cotidianas con sus compañeros, particularmente mediante experiencias de apoyo y colaboración. Las familias, por su parte, reconocen que la institución ha avanzado en la atención de la diversidad y valoran la participación de docentes, profesionales de apoyo y orientación escolar.

No obstante, la comparación entre fuentes muestra que este reconocimiento no elimina prácticas de exclusión. En los relatos de los estudiantes aparecen situaciones de burla, descalificación, rechazo durante el trabajo grupal, dificultades para expresar opiniones y episodios de afectación emocional. También se identifican experiencias en las que determinados comportamientos o dificultades de aprendizaje son interpretados negativamente por los compañeros, generando formas de estigmatización. Por tanto, la aceptación de la diversidad coexiste con relaciones que pueden limitar el sentido de pertenencia y la participación de algunos estudiantes.

Una situación semejante emerge de las perspectivas docentes y directivas. Aunque existe una apropiación progresiva del lenguaje relacionado con la inclusión y un mayor conocimiento de herramientas como el PIAR y el DUA, los propios participantes reconocen que continúan presentándose actitudes excluyentes, burlas y dificultades para atender pedagógicamente algunas barreras para el aprendizaje y la participación. Los resultados permiten distinguir, por tanto, entre una inclusión reconocida como principio institucional y una inclusión experimentada de manera desigual en la vida escolar.

Esta tensión constituye uno de los hallazgos centrales del estudio: el avance en las concepciones y actitudes hacia la diversidad no implica necesariamente la desaparición de prácticas de exclusión. La inclusión se encuentra en proceso de consolidación y requiere que los valores de respeto y empatía se traduzcan de manera más sistemática en las interacciones, la convivencia y las experiencias de aprendizaje.

3.2. Reconocimiento de la diversidad y prácticas pedagógicas

El segundo eje se relaciona con la distancia entre el reconocimiento de las diferencias individuales y su incorporación efectiva en las prácticas de aula. Los docentes manifiestan comprender que los estudiantes presentan diferentes ritmos, condiciones y formas de aprender, y reconocen la necesidad de adaptar estrategias y apoyos. Sin embargo, las observaciones muestran que una parte importante de las clases continúa desarrollándose mediante actividades comunes, instrucciones generales y ritmos similares para todo el grupo.

Las situaciones observadas evidencian una tendencia hacia metodologías predominantemente uniformes. En diferentes momentos, los contenidos y actividades se desarrollan de la misma manera para el conjunto del alumnado, mientras que la consideración de ritmos individuales, estilos de aprendizaje y condiciones particulares aparece de forma menos sistemática. Asimismo, se registraron barreras comunicativas asociadas con instrucciones principalmente orales y con un uso limitado de apoyos visuales u otras alternativas de presentación de la información.

Esta situación no significa ausencia de iniciativas inclusivas. Los resultados muestran esfuerzos docentes por acompañar a estudiantes con dificultades, realizar determinados ajustes y utilizar PIAR y DUA. Sin embargo, los propios docentes reconocen que su aplicación no siempre resulta sencilla y que existe una brecha entre conocer las herramientas y convertirlas en decisiones cotidianas de planificación, metodología y evaluación. La limitada formación específica y el acompañamiento insuficiente aparecen vinculados con esta dificultad.

Un contraste relevante se encontró en las actividades deportivas, artísticas, culturales y lúdicas. Estos espacios presentan mayores posibilidades de participación, expresión y vinculación entre estudiantes. Las observaciones registran mayor motivación y flexibilidad, así como oportunidades para que los estudiantes participen desde diferentes capacidades e intereses. No obstante, tampoco están exentos de

barreras: en algunas actividades competitivas se identificó participación desigual y ausencia de modificaciones en las reglas para facilitar la incorporación de todos.

Estos resultados indican que la institución dispone de experiencias inclusivas valiosas fuera de las actividades académicas convencionales, pero su potencial todavía no se encuentra plenamente articulado con el currículo ordinario. Las actividades extracurriculares muestran formas de participación más flexibles que podrían aportar elementos para transformar las experiencias desarrolladas dentro del aula.

3.3. Compromiso de los actores y condiciones institucionales

El tercer eje muestra que las barreras para la inclusión no pueden atribuirse exclusivamente a la actuación docente. Los participantes identifican factores relacionados con disponibilidad de recursos, infraestructura, acompañamiento especializado, formación profesional, número de estudiantes por grupo y participación familiar. Los docentes reconocen voluntad para responder a la diversidad, pero expresan dificultades cuando no cuentan con conocimientos específicos, materiales suficientes o apoyo profesional continuo.

Entre las necesidades señaladas con mayor recurrencia aparece el fortalecimiento del acompañamiento por parte del docente de apoyo y de orientación escolar. Docentes y directivos consideran necesario que este acompañamiento tenga mayor presencia dentro del aula y se articule directamente con la planificación y las decisiones pedagógicas, en lugar de concentrarse principalmente en procedimientos administrativos. También se menciona como dificultad la discontinuidad de los profesionales de apoyo, debido a que las interrupciones en los procesos obligan a reiniciar acompañamientos y dificultan el seguimiento.

Las condiciones físicas y materiales constituyen otro ámbito de preocupación. Se señala la disponibilidad limitada de materiales didácticos adaptados, así como necesidades de accesibilidad en determinados espacios. Estas condiciones pueden adquirir especial importancia ante estudiantes que requieren apoyos físicos, visuales o pedagógicos específicos.

La familia aparece igualmente como un actor central. Desde la perspectiva de docentes y directivos, existen casos en los que el acompañamiento familiar es insuficiente o se presentan dificultades para reconocer determinadas necesidades de

los estudiantes. Al mismo tiempo, las propias familias manifiestan disposición para participar en escuelas de padres, acompañar los procesos formativos y apoyar acciones orientadas a fortalecer la inclusión. Por ello, los resultados no permiten interpretar la relación familia-escuela exclusivamente desde la falta de participación; muestran más bien la necesidad de fortalecer mecanismos de corresponsabilidad y comunicación entre ambas instancias.

3.4. Prioridades para la transformación de las prácticas inclusivas

La integración de los hallazgos permitió organizar las principales necesidades y propuestas en ámbitos de transformación comunes a los diferentes actores. Los estudiantes enfatizan metodologías más participativas, ambientes libres de temor, mayor conocimiento docente sobre diferentes condiciones de aprendizaje, prevención del bullying, respeto entre pares y acceso equitativo a los espacios escolares. Docentes y directivos priorizan formación práctica y continua, acompañamiento especializado, recursos, mejoras de infraestructura y mayor articulación con las familias.

Tabla 3.1.

Síntesis transversal de tensiones y prioridades de transformación

Ámbito	Avance identificado	Tensión o barrera	Prioridad emergente
Convivencia	Mayor reconocimiento de la diversidad	Burlas, rechazo y participación desigual	Prevención del bullying, empatía y participación
Prácticas pedagógicas	Conocimiento progresivo de PIAR y DUA	Actividades y ritmos predominantemente homogéneos	Formación situada y diversificación metodológica
Actividades institucionales	Alta participación en espacios deportivos, artísticos y culturales	Algunas dinámicas competitivas mantienen exclusiones	Trasladar prácticas flexibles hacia el aula
Apoyo institucional	Existencia de profesionales y acciones de acompañamiento	Discontinuidad y presencia limitada en aula	Acompañamiento especializado continuo
Recursos y accesibilidad	Reconocimiento institucional de las necesidades	Materiales e infraestructura insuficientes	Mejorar recursos y adecuaciones
Familia-escuela	Disposición de familias y escuela al trabajo conjunto	Participación irregular y dificultades de comunicación	Fortalecer corresponsabilidad y formación familiar

Los resultados configuran así una ruta de prioridades que no parte únicamente de las dificultades, también de prácticas existentes que pueden fortalecerse. La institución presenta avances en sensibilización, participación y reconocimiento de la diversidad; el principal desafío consiste en convertir esos avances en transformaciones

sistemáticas de las prácticas de aula, los apoyos institucionales y las relaciones entre los diferentes actores educativos.

3.4. DISCUSIÓN

3.4.1. De la aceptación de la inclusión a su implementación cotidiana

Los resultados muestran que la educación inclusiva es reconocida por estudiantes, docentes, directivos y familias como un principio asociado con la igualdad, el respeto, la participación y la aceptación de las diferencias. Sin embargo, este reconocimiento convive con situaciones de exclusión que se manifiestan en las relaciones entre pares y en determinadas prácticas escolares. Entre los estudiantes se identificaron experiencias de ayuda y solidaridad, pero también burlas, rechazo en actividades grupales, descalificación y afectación emocional. De manera similar, docentes y directivos evidenciaron una apropiación progresiva de conceptos como Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), PIAR y DUA, aunque reconocieron dificultades para convertir estos referentes en prácticas sistemáticas de atención a la diversidad.

Esta coexistencia entre avances conceptuales y dificultades prácticas permite interpretar la inclusión como un proceso de transformación institucional que no se resuelve mediante la incorporación de un vocabulario especializado o el cumplimiento formal de disposiciones normativas. Ainscow y Viola (2024) sostienen que los avances hacia sistemas educativos más inclusivos dependen de la capacidad de identificar las barreras contextuales que restringen la presencia, la participación y el aprendizaje, y de generar procesos colaborativos para transformarlas. Desde esta perspectiva, los hallazgos sugieren que la institución ha fortalecido una disposición favorable hacia la diversidad, pero mantiene una brecha de implementación entre los principios asumidos y algunas experiencias concretas del aula y la convivencia.

Esta brecha también ha sido documentada en Colombia. Navia Arroyo et al. (2025), a partir de una revisión de la implementación de la educación inclusiva en el país, identificaron avances vinculados con el compromiso de docentes y comunidades educativas, junto con dificultades pedagógicas, institucionales y de acompañamiento que restringen la aplicación efectiva de las políticas. Los resultados de este estudio

coinciden con esa tensión: existe voluntad institucional, pero persisten limitaciones relacionadas con formación docente, recursos, apoyo especializado e infraestructura.

3.4.2. Condiciones que favorecen y obstaculizan las prácticas inclusivas

Uno de los resultados más relevantes es la distancia observada entre el reconocimiento de que los estudiantes aprenden de maneras diferentes y la persistencia de actividades, instrucciones y ritmos relativamente homogéneos en algunas situaciones de aula. Aunque los docentes reportaron utilizar material adaptado, recursos audiovisuales, actividades lúdicas, trabajo colaborativo y formas de flexibilización, las observaciones también registraron prácticas generales que ofrecían pocas alternativas de representación, participación o respuesta.

Esta tensión resulta especialmente significativa frente al DUA. Las Pautas DUA 3.0 plantean la necesidad de diseñar múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, prestando además atención a las barreras derivadas de sesgos y prácticas de exclusión (CAST, 2024). No obstante, disponer del referente no garantiza su implementación efectiva. La revisión sistemática de Zhang et al. (2024) advierte que una de las principales dificultades de la aplicación del DUA en contextos escolares es precisamente la falta de correspondencia clara entre sus principios y las decisiones concretas de diseño pedagógico. Por ello, los resultados encontrados no deberían interpretarse como ausencia de compromiso docente, sino como evidencia de la necesidad de pasar de un conocimiento general del DUA y el PIAR hacia su incorporación sistemática en la planificación, la enseñanza y la evaluación.

En esta transición, la formación docente ocupa un lugar central. Los participantes señalaron que parte de su preparación inicial estuvo orientada hacia formas relativamente homogéneas de enseñanza y que buena parte del aprendizaje sobre inclusión se ha desarrollado posteriormente mediante autoformación, capacitación institucional y acompañamiento profesional. Este hallazgo coincide con Orozco Almario y Moriña (2023), quienes identifican la planificación, las metodologías, las competencias éticas y emocionales y la formación como componentes fundamentales del desempeño de docentes inclusivos. En consecuencia, la formación requerida no debería limitarse a capacitaciones conceptuales sobre diagnósticos o normativa, sino avanzar hacia experiencias situadas en las que los docentes diseñen, implementen y revisen estrategias aplicadas a los problemas reales de sus aulas.

Los resultados también muestran un elemento facilitador que merece especial atención: las actividades deportivas, culturales, artísticas y lúdicas generaron oportunidades amplias de participación, motivación e interacción entre estudiantes. Esto sugiere que la institución ya dispone de experiencias desde las cuales puede fortalecer sus prácticas inclusivas. La flexibilidad de roles, las diferentes formas de participación y el menor énfasis en una respuesta académica única podrían explicar parcialmente por qué estos escenarios favorecen la vinculación de estudiantes con capacidades e intereses diversos. El reto consiste en trasladar parte de esa flexibilidad al diseño de las experiencias curriculares ordinarias.

3.4.3. Articulación de las prioridades de transformación

La integración de los resultados permite organizar las necesidades institucionales en seis ámbitos relacionados: prácticas pedagógicas flexibles, convivencia y participación, formación docente, apoyos especializados, recursos y accesibilidad, y corresponsabilidad familia-escuela. Estos componentes no operan de manera independiente. Por ejemplo, una adaptación curricular difícilmente puede sostenerse si el docente no cuenta con formación o acompañamiento; de igual manera, disponer de recursos resulta insuficiente cuando persisten burlas, estigmatización o relaciones que restringen la participación.

Las propuestas de los propios estudiantes refuerzan esta perspectiva multidimensional. Sus sugerencias no se concentran únicamente en recibir ayudas académicas, sino que incluyen aprender sin temor, utilizar metodologías participativas, contar con docentes que comprendan condiciones como TDAH o autismo, prevenir el bullying, fortalecer la empatía y garantizar un acceso más equitativo a los espacios de juego. A su vez, docentes y directivos resaltan formación continua, presencia del profesional de apoyo dentro del aula, disponibilidad de materiales, mejoras de infraestructura y trabajo con las familias.

La relación familia-escuela adquiere, por tanto, un carácter estratégico. Si bien los docentes identificaron dificultades en el acompañamiento de algunas familias, estas manifestaron interés en participar en procesos formativos y fortalecer el apoyo a sus hijos. Este resultado aconseja superar interpretaciones que sitúan la responsabilidad exclusivamente en la familia o en la escuela. Rossetti et al. (2025) advierten que las alianzas familia-escuela pueden debilitarse cuando la participación se establece desde

relaciones jerárquicas en lugar de construirse sobre reciprocidad, reconocimiento y toma compartida de decisiones. En consecuencia, la corresponsabilidad debería traducirse en mecanismos regulares de comunicación, formación y participación familiar en las decisiones relacionadas con los apoyos educativos.

3.4.4. Implicaciones, limitaciones y transferibilidad

Los hallazgos tienen una implicación práctica inmediata: fortalecer la inclusión requiere actuar simultáneamente sobre las prácticas de aula y las condiciones que las hacen posibles. Priorizar únicamente la capacitación docente dejaría sin resolver problemas de apoyo profesional, recursos, accesibilidad o convivencia; de manera similar, aumentar los recursos sin transformar las prácticas pedagógicas tendría un efecto limitado. La evidencia respalda, por tanto, una visión sistémica en la que la inclusión se configura mediante la interacción entre aula, gestión institucional, convivencia, familia y comunidad.

No obstante, los resultados deben interpretarse considerando las características del estudio. Al tratarse de una investigación cualitativa localizada en dos sedes de una misma institución, su finalidad no es establecer generalizaciones estadísticas. Las percepciones recogidas representan experiencias situadas y pueden estar condicionadas por las relaciones particulares entre los actores y el contexto escolar. Asimismo, la observación permite contrastar los discursos, pero no establece por sí sola la frecuencia o magnitud de cada práctica identificada. Estas limitaciones no reducen el valor del estudio, pero exigen entender las prioridades propuestas como un marco contextual de mejora y no como un modelo de eficacia ya comprobada.

Su principal potencial de transferencia reside, por tanto, en el procedimiento de análisis de las tensiones entre discurso, prácticas y condiciones institucionales, más que en la reproducción literal de las acciones propuestas. En otros contextos escolares, las mismas dimensiones pueden servir como punto de partida para identificar barreras propias y construir respuestas adaptadas a las características de sus estudiantes y comunidades. Esto coincide con Ainscow y Viola (2024), quienes destacan que las transformaciones inclusivas requieren reconocer las particularidades de cada contexto antes de definir las intervenciones.

3.5. CONCLUSIONES

El estudio permitió evidenciar que la inclusión educativa en las sedes Domingo Savio y Pueblo Nuevo se configura como un proceso en construcción, caracterizado por avances importantes en el reconocimiento de la diversidad y, simultáneamente, por barreras que dificultan la transformación de esos principios en prácticas sistemáticas. Estudiantes, docentes, directivos y familias coinciden en valorar la inclusión como una condición vinculada con el respeto, la participación y la igualdad de oportunidades; sin embargo, las experiencias recogidas muestran que esta disposición favorable convive con situaciones de burla, rechazo, participación desigual y dificultades para responder pedagógicamente a los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje.

Uno de los principales hallazgos radica en la tensión entre el reconocimiento de la diversidad y la persistencia de prácticas pedagógicas relativamente homogéneas. Aunque los docentes manifiestan utilizar estrategias de flexibilización y reconocen referentes como el PIAR y el DUA, las observaciones evidencian que determinadas actividades continúan organizándose mediante instrucciones, ritmos y formas de participación comunes para todo el grupo. En contraste, los espacios artísticos, culturales, deportivos y lúdicos muestran mayores posibilidades de participación y expresión de capacidades diversas. Esta diferencia sugiere que la institución dispone de experiencias inclusivas que pueden convertirse en referentes para diversificar las prácticas curriculares ordinarias.

Los resultados también permiten concluir que las dificultades de inclusión no pueden atribuirse exclusivamente a las decisiones del docente. La formación profesional, la continuidad del acompañamiento especializado, la disponibilidad de recursos, la accesibilidad de los espacios, las condiciones de convivencia y la participación de las familias constituyen elementos interdependientes. En consecuencia, el fortalecimiento de la inclusión requiere una perspectiva institucional que articule las prácticas de aula con acciones de gestión, formación, acompañamiento, convivencia y corresponsabilidad entre escuela y familia.

A partir de estos hallazgos se identifican como ámbitos prioritarios de transformación la diversificación metodológica y evaluativa, el fortalecimiento de la formación docente situada, la presencia continua de apoyos especializados, la prevención de prácticas de exclusión entre pares, la mejora progresiva de recursos y

condiciones de accesibilidad y la consolidación de mecanismos de participación familiar. Estas prioridades no constituyen una estrategia universal, sino una ruta contextualizada construida desde las condiciones y experiencias de la comunidad educativa estudiada.

Dado el carácter cualitativo y contextual del estudio, sus resultados no pretenden generalizarse estadísticamente a otras instituciones. Su principal aporte reside en mostrar que el avance hacia una escuela inclusiva requiere identificar las tensiones existentes entre los principios declarados, las experiencias de los actores y las prácticas efectivamente desarrolladas. La evaluación posterior de las acciones derivadas de estas prioridades permitirá establecer en qué medida dichas transformaciones contribuyen a mejorar la participación, el aprendizaje y el sentido de pertenencia de todos los estudiantes.

3.6. REFERENCIAS

Ainscow, M., & Viola, M. (2024). Developing inclusive and equitable education systems: Some lessons from Uruguay. *International Journal of Inclusive Education, 28*(14), 3568–3584. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2279556

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org/

Millán Báez, M. A., & Pinzón Tapias, I. H. (2026). Voces que transforman: Una mirada crítica y humana a la inclusión educativa desde la experiencia de docentes, estudiantes y familias de una institución educativa pública. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias, 3*(2), 1285–1312. https://doi.org/10.71112/cad2g190

Navia Arroyo, C. E., Delgado Martínez, H. A., & Gómez Mora, A. M. (2025). ¿Cómo avanza en Colombia la educación inclusiva para personas con discapacidad? *Educación y Educadores, 27*(2), e2725. https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.2.5

Navia Arroyo, C. E., Delgado Martínez, H. A., & Gómez Mora, A. M. (2025). ¿Cómo avanza en Colombia la educación inclusiva para personas con discapacidad? *Educación y Educadores, 27*(2), e2725. https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.2.5

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/WWUU8391

Orozco Almario, I. C., & Moriña, A. (2023). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education, 38*(5), 629–644. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688

Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.340. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30033428

Rossetti, Z., Bui, O., Figueroa, N., Kelly, R., Ramirez, M. A., Mendiratta Khanna, R., & Sauer, J. (2025). Equal ground: Meaningful collaboration with culturally and linguistically diverse families of children with intellectual and/or developmental disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 35*(2), 174–192. https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2393855

Zhang, L., Carter, R. A., Jr., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. *Educational Psychology Review, 36*, Article 35. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Conceptualización: Mónica Andrea Millán Báez
Curación de datos: Mónica Andrea Millán Báez
Análisis formal: Mónica Andrea Millán Báez
Investigación: Mónica Andrea Millán Báez
Metodología: Irving Herney Pinzón Tapias

Supervisión: Irving Herney Pinzón Tapias
Validación: Irving Herney Pinzón Tapias
Redacción (borrador original): Mónica Andrea Millán Báez
Redacción (corrección y edición): Mónica Andrea Millán Báez e Irving Herney Pinzón Tapias

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Mónica Andrea Millán Báez e Irving Herney Pinzón Tapias

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

CC BY-NC-SA 4.0

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-6-8
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.9.c79*

Capítulo 4

Saberes Emberá Katío y convivencia intercultural en un aula de primaria

Yadubis Ester Ortega Ruiz [7]

Carmelo de Jesús López Cano [8]

Recibido: 28 May. 2026 | Aceptado: 26 Jul. 2026 | Publicado: 30 Ago. 2026

[7] University of Technology and Education, United States.

yadubis.ortegar2025@uted.us https://orcid.org/0000-0001-8219-4379

[8] University of Technology and Education, United States.

carmelo.lopez@uted.us https://orcid.org/0000-0002-4177-9191

RESUMEN

El estudio analiza la relación entre los saberes, referentes culturales y formas comunicativas Emberá Katío y las dinámicas de convivencia en un aula intercultural de educación primaria en Tierralta, Córdoba. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo y orientación de estudio de caso. La unidad de análisis correspondió a un grupo de quinto grado conformado por estudiantes Emberá Katío y no indígenas. La información se organizó a partir de las dinámicas escolares identificadas en espacios de aula, trabajo grupal y recreo, complementadas con revisión documental sobre convivencia, interculturalidad, saberes ancestrales y prácticas restaurativas. El análisis permitió reconocer fronteras de participación entre pares, diferencias lingüísticas y comunicativas, interpretaciones escolares de comportamientos culturalmente diferenciados y una limitada incorporación de referentes Emberá Katío en la experiencia educativa. Se concluye que la convivencia en contextos interculturales requiere mediaciones pedagógicas que consideren dimensiones culturales, lingüísticas y relacionales. Los saberes Emberá Katío constituyen referentes pertinentes para fortalecer procesos de reconocimiento, diálogo y mediación escolar culturalmente contextualizada.

Palabras clave: saberes ancestrales, Emberá Katío, convivencia escolar, interculturalidad, mediación escolar.

4.1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye un proceso formativo que se construye en las relaciones cotidianas entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Su comprensión trasciende el cumplimiento de normas y la aplicación de sanciones, pues involucra participación, reconocimiento, comunicación, gestión de conflictos y construcción de acuerdos. Esta perspectiva adquiere especial importancia en instituciones caracterizadas por la diversidad cultural, donde estudiantes pertenecientes a distintos grupos sociales y étnicos comparten espacios educativos, pero no necesariamente los mismos referentes lingüísticos, identitarios y culturales.

En Colombia, la Ley 1620 de 2013 establece mecanismos para la promoción de la convivencia escolar, la prevención de situaciones que vulneran derechos y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, la existencia de un marco normativo no garantiza por sí misma relaciones escolares inclusivas. En contextos rurales interculturales, las situaciones de convivencia pueden estar atravesadas por diferencias en las formas de comunicación, participación y comprensión de las relaciones sociales. Por ello, una respuesta limitada a la regulación disciplinaria puede resultar insuficiente cuando el conflicto posee también dimensiones culturales o lingüísticas. Esta tensión entre normativa y práctica pedagógica constituye uno de los problemas identificados en el manuscrito.

Esta problemática resulta pertinente en el municipio de Tierralta, Córdoba, territorio en el que convergen comunidades campesinas y comunidades indígenas Emberá Katío. El escenario educativo considerado en este estudio corresponde a un aula de quinto grado integrada por 41 estudiantes, de los cuales 18 pertenecen al pueblo Emberá Katío y 23 son estudiantes no indígenas. El manuscrito señala además que el Emberá bedea constituye la lengua materna de los estudiantes indígenas y que el español es aprendido por muchos de ellos como segunda lengua. En este contexto, las diferencias comunicativas pueden adquirir relevancia dentro de las dinámicas de participación y convivencia escolar.

Las situaciones descritas en el aula muestran que la presencia de estudiantes culturalmente diversos no implica automáticamente una convivencia intercultural. El texto reporta tensiones particularmente visibles en el recreo y en el trabajo grupal, relacionadas con quién participa, quién toma decisiones y quién puede quedar excluido.

También plantea que determinados silencios, tiempos de respuesta, formas narrativas de expresión o usos de la lengua materna pueden ser interpretados desde los códigos escolares predominantes como desinterés, inseguridad o dificultad académica. Estas situaciones sugieren la necesidad de comprender la convivencia desde una perspectiva que considere no solo las conductas observables, sino también los significados culturales que pueden intervenir en ellas.

En este sentido, los saberes ancestrales Emberá Katío adquieren relevancia como referentes vinculados con la identidad, la memoria, el territorio, la lengua y las relaciones comunitarias. El interés de incorporarlos al análisis escolar no consiste en tratarlos como contenidos culturales adicionales, sino en reconocer que constituyen formas de conocimiento que participan en la manera como los estudiantes comprenden su entorno y construyen pertenencia. El propio manuscrito sostiene que su invisibilización dentro de la escuela puede generar una distancia entre aquello que posee valor en la comunidad y aquello que es reconocido como legítimo dentro del aula.

Desde esta problemática, el estudio se orienta a comprender cómo los saberes, referentes culturales y formas comunicativas Emberá Katío se relacionan con las dinámicas de convivencia en un aula intercultural de educación primaria. Para sustentar esta interpretación se articulan tres referentes centrales: convivencia e interculturalidad, saberes ancestrales e identidad, y mediación escolar desde una perspectiva restaurativa.

4.1.1. Fundamentación teórica

4.1.1.1. Convivencia escolar e interculturalidad

La convivencia escolar puede entenderse como el conjunto de relaciones, prácticas y condiciones que permiten gestionar las diferencias y conflictos dentro de la escuela mediante participación, responsabilidad y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conflicto no constituye necesariamente una anomalía, sino una dimensión propia de las relaciones sociales que requiere mecanismos pedagógicos para su tratamiento.

En escenarios culturalmente diversos, esta comprensión debe complementarse con la interculturalidad. Esta no se reduce a la coexistencia de estudiantes pertenecientes a diferentes culturas, sino que supone reconocimiento, interacción y

legitimidad de las diferencias. El manuscrito retoma esta perspectiva al señalar que la escuela también reproduce relaciones de poder cuando determina qué conocimientos, lenguas y formas de participación son considerados válidos. En esta dirección, Walsh (2010) plantea una interculturalidad crítica que cuestiona relaciones históricas de subordinación, mientras Santos (2014) propone una ecología de saberes que reconoce la coexistencia de distintas formas de conocimiento.

Para este estudio, esta perspectiva permite analizar las situaciones de convivencia más allá de una lectura exclusivamente conductual. Una dificultad comunicativa, una participación limitada o una forma diferente de responder a las dinámicas escolares pueden adquirir significados distintos cuando se consideran las referencias culturales desde las cuales actúan los estudiantes.

4.1.1.2. Saberes ancestrales e identidad Emberá Katío

Los saberes ancestrales comprenden conocimientos transmitidos históricamente dentro de las comunidades y vinculados con territorio, memoria, lengua, prácticas sociales y formas particulares de comprender el entorno. En el caso Emberá Katío, investigaciones anteriores han documentado conocimientos asociados con el cuidado ambiental, la relación con el territorio y estrategias etnoeducativas sustentadas en prácticas comunitarias. Cantero-Galarcio y Hernández (2021), Cantero-Galarcio et al. (2021) y Cadavid Velásquez et al. (2024), citados en el manuscrito, muestran la relevancia de estos saberes para la identidad y los procesos educativos de esta población.

Su reconocimiento dentro de la escuela posee también una dimensión epistemológica. Fricker (2007) permite comprender cómo determinadas formas de conocimiento pueden ser desvalorizadas dentro de estructuras sociales dominantes, mientras Santos (2014) plantea que la justicia cognitiva supone reconocer conocimientos históricamente subordinados. Desde esta lectura, valorar los saberes Emberá Katío no significa reemplazar el conocimiento escolar, sino generar condiciones para un diálogo en el que la experiencia cultural de los estudiantes pueda participar legítimamente en los procesos educativos.

4.1.1.3. Mediación y prácticas restaurativas

La mediación escolar y las prácticas restaurativas ofrecen una alternativa a las respuestas centradas exclusivamente en la sanción. Su propósito es favorecer el diálogo, la responsabilidad, la reparación de las relaciones y la reconstrucción de la confianza. La literatura incorporada en el manuscrito señala que los círculos de diálogo, los acuerdos restaurativos y otras estrategias participativas pueden contribuir al tratamiento formativo de los conflictos escolares.

No obstante, en un contexto intercultural estas prácticas requieren contextualización. No se propone asumir que los mecanismos restaurativos desarrollados en otros escenarios sean equivalentes a las formas comunitarias Emberá Katío de abordar las relaciones y los conflictos. El interés consiste en identificar posibles puntos de encuentro entre reconocimiento cultural, diálogo, participación y reparación, de manera que la mediación escolar pueda responder con mayor pertinencia a las características de los estudiantes.

A partir de esta articulación teórica, el estudio plantea como problema la necesidad de comprender cómo las diferencias lingüísticas y culturales intervienen en la convivencia cotidiana y qué posibilidades ofrecen los saberes Emberá Katío para interpretar y orientar procesos de mediación escolar.

En correspondencia con lo anterior, el estudio tiene como propósito comprender cómo los saberes, referentes culturales y formas comunicativas Emberá Katío se relacionan con las dinámicas de convivencia en un aula intercultural de educación primaria en Tierralta, Córdoba.

De este propósito se desprenden tres objetivos específicos: caracterizar las principales dinámicas de interacción entre estudiantes Emberá Katío y no indígenas; identificar situaciones en las que las diferencias lingüísticas y culturales se relacionan con la participación y la convivencia; e interpretar las posibilidades de los saberes Emberá Katío para orientar formas de mediación escolar culturalmente pertinentes.

4.2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo y orientación de estudio de caso, debido a que se centró en comprender las dinámicas de convivencia que se producen en un aula intercultural en

la que participan estudiantes Emberá Katío y no indígenas. El interés no estuvo dirigido a establecer relaciones causales ni a medir el efecto de una intervención, sino a reconocer situaciones de interacción escolar, diferencias comunicativas y referentes culturales que permitieran interpretar la convivencia desde una perspectiva intercultural.

El componente empírico se complementó con una revisión documental y bibliográfica sobre convivencia escolar, interculturalidad, saberes ancestrales Emberá Katío y prácticas restaurativas. Esta revisión permitió fundamentar las categorías de análisis y contrastar los hallazgos obtenidos en el contexto escolar con antecedentes teóricos y estudios desarrollados en escenarios educativos culturalmente diversos.

4.2.1. Contexto, participantes y unidad de análisis

El estudio se desarrolló en una institución educativa ubicada en el municipio de Tierralta, departamento de Córdoba, en un contexto rural caracterizado por la confluencia de comunidades campesinas y comunidades indígenas Emberá Katío. La unidad de análisis correspondió a un aula de quinto grado de educación básica primaria conformada por 41 estudiantes, de los cuales 18 pertenecían al pueblo Emberá Katío y 23 correspondían a población no indígena.

La elección de este grupo respondió a su configuración intercultural y a la presencia cotidiana de formas de interacción en las que convergen diferentes referentes lingüísticos, familiares y comunitarios. Entre los estudiantes Emberá Katío, el Emberá bedea constituye la lengua materna, mientras que el español es empleado como segunda lengua por parte de ellos, condición relevante para comprender algunas de las dinámicas comunicativas observadas en el aula.

El análisis se concentró en las relaciones entre pares, las formas de participación durante actividades escolares, las dinámicas de inclusión y exclusión, el uso de la lengua, los tiempos y formas de respuesta, así como en las maneras en que determinados comportamientos podían ser interpretados por docentes y estudiantes desde referentes culturales diferentes.

4.2.2. Fuentes, técnicas y procedimiento de obtención de información

La información se organizó a partir de dos fuentes complementarias. La primera correspondió a las dinámicas escolares identificadas en el aula y en espacios de

interacción cotidiana, particularmente durante el trabajo grupal y el recreo. La segunda estuvo constituida por literatura científica, documentos normativos y estudios relacionados con convivencia escolar, interculturalidad, saberes ancestrales y educación indígena.

La aproximación al contexto escolar permitió reconocer situaciones asociadas con la participación de los estudiantes, la conformación de grupos, la toma de decisiones entre pares, el uso de la lengua materna, el silencio ante determinadas interacciones y otras formas de comunicación verbal y no verbal. Estas situaciones fueron consideradas como unidades de significado para interpretar las relaciones de convivencia presentes en el grupo, sin asumir de manera anticipada que correspondieran a problemas disciplinarios o dificultades individuales.

La revisión documental se utilizó como apoyo para la interpretación de estos hallazgos. Se consideraron publicaciones académicas y documentos comprendidos principalmente entre 2013 y 2025, relacionados con convivencia escolar en contextos culturalmente diversos, prácticas restaurativas, educación intercultural y saberes ancestrales de pueblos indígenas. También se incorporaron obras teóricas anteriores cuando resultaron necesarias para fundamentar conceptos como diálogo, interculturalidad crítica, justicia epistémica y reconocimiento de saberes.

El procedimiento analítico se desarrolló de manera progresiva. En un primer momento se identificaron las situaciones recurrentes relacionadas con las interacciones entre estudiantes Emberá Katío y no indígenas. Posteriormente, dichas situaciones se organizaron según sus características comunicativas, relacionales y culturales. Finalmente, se contrastaron con los referentes teóricos seleccionados para establecer interpretaciones sobre la convivencia intercultural y las posibilidades de los saberes Emberá Katío como referentes para una mediación escolar culturalmente pertinente.

4.2.3. Categorías y estrategia de análisis

La información fue examinada mediante análisis temático de carácter interpretativo. Este procedimiento permitió agrupar las situaciones identificadas según regularidades presentes en las relaciones escolares y establecer vínculos entre los hallazgos del contexto y los conceptos desarrollados en la fundamentación teórica.

Las categorías no fueron utilizadas para atribuir características homogéneas a los estudiantes indígenas, sino como referentes analíticos para comprender situaciones concretas de convivencia. Se consideraron especialmente las interacciones entre pares, las diferencias comunicativas, el reconocimiento cultural y las formas de gestión de las tensiones escolares.

Como se presenta en la Tabla 4.1, el análisis se estructuró mediante cuatro categorías articuladas con los hallazgos identificados en el contexto estudiado.

Tabla 4.1

Categorías empleadas para el análisis de las dinámicas de convivencia intercultural

Categoría de análisis	Aspectos considerados	Expresión en el contexto estudiado
Interacciones y convivencia entre pares	Participación, conformación de grupos, inclusión, exclusión y toma de decisiones	Relaciones durante el trabajo grupal y espacios de recreo
Comunicación intercultural	Lengua materna, uso del español, silencio, tiempos de respuesta y comunicación no verbal	Diferencias en las formas de responder, participar e interactuar
Reconocimiento cultural	Identidad, lengua, saberes propios y referentes comunitarios	Presencia o limitada incorporación de referentes Emberá Katío en la experiencia escolar
Gestión de las tensiones escolares	Interpretación del comportamiento, diálogo, sanción y posibilidades de mediación	Situaciones en las que diferencias culturales o comunicativas pueden ser interpretadas como problemas de convivencia

Nota. Las categorías sintetizan los aspectos identificados en el contexto escolar y su relación con los ejes conceptuales de convivencia, interculturalidad y saberes ancestrales.

El análisis se realizó buscando relaciones entre las situaciones observadas y los significados que podían adquirir dentro de un escenario culturalmente diverso. De esta manera, comportamientos como el silencio, la participación limitada o el uso preferente de la lengua Emberá bedea no fueron interpretados automáticamente como indicadores de desinterés o dificultad, sino examinados en relación con el contexto comunicativo y cultural en el que se producían.

La interpretación final se organizó en torno a cuatro núcleos: las fronteras de participación entre pares, las diferencias lingüísticas y comunicativas, las interpretaciones escolares de comportamientos culturalmente diferenciados y el reconocimiento de los saberes Emberá Katío dentro de la experiencia educativa. Estos núcleos orientaron la presentación de los resultados y su posterior discusión con la literatura especializada.

4.2.4. Consideraciones éticas y criterios de rigor

El tratamiento de la información se orientó por principios de respeto a la identidad cultural, confidencialidad y protección de los estudiantes involucrados. Por esta razón, el análisis se presenta de manera colectiva y no incorpora nombres ni otros elementos que permitan identificar individualmente a los participantes. Asimismo, la pertenencia étnica fue considerada como una dimensión cultural relevante para comprender el contexto y no como un criterio para atribuir comportamientos uniformes a los estudiantes Emberá Katío.

La interpretación de las situaciones escolares procuró evitar explicaciones esencialistas de la cultura indígena. En consecuencia, los comportamientos identificados no se consideraron manifestaciones universales de la cultura Emberá Katío, sino situaciones contextualizadas cuya comprensión requería atender simultáneamente a las relaciones escolares, las diferencias lingüísticas y los referentes culturales presentes en el aula.

El rigor interpretativo se fortaleció mediante el contraste entre la información procedente del contexto escolar y la literatura especializada sobre convivencia, interculturalidad, educación indígena y prácticas restaurativas. Esta articulación permitió diferenciar los hallazgos derivados de las dinámicas del aula de las interpretaciones teóricas utilizadas posteriormente para comprenderlos y discutir sus implicaciones pedagógicas.

4.3. RESULTADOS

4.3.1. Convivencia intercultural: integración y fronteras entre pares

El análisis de las dinámicas de convivencia permitió identificar que la presencia conjunta de estudiantes Emberá Katío y no indígenas en un mismo grupo escolar genera oportunidades de interacción, pero no supone por sí sola una integración intercultural plena. En el aula estudiada, conformada por 18 estudiantes Emberá Katío y 23 no indígenas, las relaciones entre pares se desarrollan dentro de una convivencia cotidiana en la que coexisten experiencias de participación compartida con situaciones que evidencian fronteras entre los grupos.

Estas fronteras se hicieron particularmente visibles en actividades que requerían organización entre pares, como el trabajo grupal, y en espacios menos estructurados, como el recreo. En dichas situaciones, aspectos aparentemente cotidianos —quién integra a quién en una actividad, quién asume la toma de decisiones y quién permanece al margen— permitieron reconocer diferencias en las posibilidades de participación de los estudiantes. El hallazgo relevante no radica únicamente en la existencia de grupos diferenciados, sino en que las formas de inclusión y exclusión se manifiestan dentro de acciones ordinarias de la vida escolar y, por ello, pueden pasar inadvertidas cuando la convivencia se analiza exclusivamente desde la presencia de conflictos explícitos.

En este sentido, los resultados muestran que la convivencia intercultural no puede ser comprendida únicamente como ausencia de agresiones o cumplimiento de las normas institucionales. En el grupo analizado, la participación también estuvo relacionada con las posibilidades reales de intervenir, ser considerado por los compañeros y formar parte de las decisiones colectivas. De esta forma, las situaciones de convivencia se expresaron tanto en interacciones abiertamente visibles como en mecanismos más sutiles de distanciamiento, tales como la conformación recurrente de determinados grupos, la limitada incorporación de algunos estudiantes en actividades compartidas o la concentración de las decisiones en ciertos miembros del aula.

La composición intercultural del grupo introduce, además, referentes sociales y culturales diferentes en las formas de relacionarse. Los estudiantes Emberá Katío proceden de comunidades en las que la familia extensa, el territorio, la lengua y las relaciones comunitarias poseen una función significativa, mientras que la dinámica escolar se organiza mediante normas, tiempos y formas de participación institucionalizadas. Esta coexistencia de referentes no debe interpretarse como una oposición entre dos grupos culturalmente homogéneos, sino como una condición del contexto que permite comprender por qué determinadas interacciones pueden adquirir significados distintos para quienes participan en ellas.

Los hallazgos también permiten diferenciar entre coexistencia e integración. La primera se encuentra dada por la presencia cotidiana de estudiantes de distintas procedencias culturales dentro del mismo espacio educativo; la segunda exige relaciones en las que todos puedan participar y ser reconocidos en condiciones de mayor reciprocidad. Desde esta perspectiva, las situaciones identificadas en el trabajo

grupal y durante el recreo indican que el aula constituye un espacio intercultural en construcción, en el que la proximidad física entre estudiantes no siempre se traduce en intercambio, reconocimiento o participación equivalente.

Esta distinción es importante para el análisis de la convivencia escolar, porque evita reducir las dificultades encontradas a comportamientos individuales. Una participación limitada, la permanencia al margen de determinadas actividades o la formación de grupos entre estudiantes con mayor afinidad pueden relacionarse con múltiples factores, entre ellos las experiencias previas de interacción, las diferencias comunicativas y el grado de reconocimiento cultural existente en el aula. Por esta razón, los resultados no permiten atribuir estos comportamientos exclusivamente a la pertenencia étnica, pero sí muestran la necesidad de considerar el contexto intercultural cuando se interpretan las relaciones entre pares.

En consecuencia, el primer núcleo de resultados evidencia una convivencia caracterizada por una integración parcial: existen espacios compartidos e interacciones entre estudiantes Emberá Katío y no indígenas, pero también permanecen fronteras de participación que se hacen visibles en situaciones concretas de la vida escolar. Estas fronteras constituyen un elemento relevante para comprender los procesos de inclusión y para analizar, en los apartados siguientes, cómo las diferencias lingüísticas y comunicativas pueden intervenir en la manera en que los estudiantes participan y son interpretados dentro del grupo.

4.3.2. Lengua, silencio y diferencias comunicativas

El segundo núcleo de resultados se relaciona con las diferencias comunicativas presentes en el aula. Entre los estudiantes Emberá Katío, el Emberá bedea constituye la lengua materna, mientras que el español es utilizado como segunda lengua por parte de ellos. Esta condición introduce una dimensión relevante en las interacciones escolares, debido a que las actividades académicas, las orientaciones docentes y buena parte de los intercambios formales se desarrollan principalmente en español.

El análisis permitió identificar que las diferencias lingüísticas no se expresan únicamente en el dominio de una lengua, sino también en las formas y tiempos de participación. En determinadas situaciones, los estudiantes Emberá Katío podían permanecer en silencio ante una pregunta, recurrir a la observación de sus compañeros antes de responder o utilizar su lengua materna en la interacción con otros estudiantes

indígenas. Estas manifestaciones podían adquirir interpretaciones diferentes según el referente desde el cual fueran observadas. Dentro de la dinámica escolar, el silencio prolongado o una respuesta no inmediata podían ser comprendidos como falta de participación, inseguridad o dificultad para responder; sin embargo, el contexto intercultural exige considerar que tales comportamientos pueden estar también relacionados con procesos de comprensión, tiempos de elaboración de la respuesta o formas comunicativas distintas.

De manera similar, el uso del Emberá bedea entre pares constituye una práctica vinculada con la comunicación y la pertenencia cultural, pero puede generar distancias en actividades donde el español funciona como lengua predominante. La dificultad no se encuentra en el empleo de la lengua materna en sí mismo, sino en la ausencia de mecanismos suficientemente flexibles para gestionar la coexistencia de diferentes repertorios lingüísticos dentro del aula. En estas condiciones, una interacción que resulta comprensible dentro del grupo de estudiantes Emberá Katío puede no serlo para otros compañeros o para el docente, incrementando las posibilidades de interpretaciones divergentes.

También se identificó la relevancia de componentes no verbales de la comunicación. El manuscrito señala que algunas formas de expresión de los estudiantes Emberá Katío pueden apoyarse en tiempos de espera, observación y recursos narrativos que no necesariamente coinciden con la linealidad discursiva esperada en determinadas actividades escolares. Este resultado no permite afirmar que exista una única forma Emberá de comunicarse ni atribuir estos comportamientos a todos los estudiantes indígenas. Sin embargo, sí evidencia que las prácticas escolares pueden favorecer ciertas formas de respuesta y participación sobre otras, lo que vuelve necesario interpretar los comportamientos considerando el contexto en que se producen.

La importancia de este hallazgo radica en que una diferencia comunicativa puede transformarse en un problema de convivencia cuando es interpretada negativamente. Si el silencio se asocia con desinterés, si el uso de la lengua materna se percibe como aislamiento o si un tiempo diferente de respuesta se interpreta como falta de comprensión, la dificultad deja de ser exclusivamente lingüística y comienza a incidir en la manera como los estudiantes son reconocidos por docentes y compañeros.

De este modo, las formas de comunicación intervienen en las posibilidades de participar, establecer vínculos y ocupar un lugar dentro de las dinámicas colectivas.

Los resultados permiten, por tanto, distinguir entre dificultad comunicativa y dificultad académica. Aunque ambas pueden coincidir en determinadas circunstancias, no deben asumirse como equivalentes. La comprensión de una instrucción formulada en español, la necesidad de procesarla desde una segunda lengua o la preferencia por determinados códigos comunicativos pueden modificar la forma en que un estudiante responde sin que ello implique necesariamente desconocimiento del contenido o incapacidad para desarrollar la actividad.

Esta diferenciación resulta especialmente relevante en un aula intercultural, porque las interpretaciones construidas sobre los comportamientos de los estudiantes influyen directamente en sus oportunidades de participación. Cuando una respuesta diferente se interpreta únicamente desde los códigos de la cultura escolar predominante, existe el riesgo de atribuir al estudiante una dificultad que puede estar relacionada con las condiciones de comunicación. En cambio, reconocer la dimensión lingüística y cultural permite comprender esas situaciones con mayor amplitud y evitar explicaciones simplificadoras.

Los hallazgos de esta categoría muestran que la lengua, el silencio, los tiempos de respuesta y las formas de comunicación constituyen dimensiones relevantes de la convivencia en el grupo estudiado. Su importancia no reside únicamente en facilitar o dificultar la transmisión de información, sino en que intervienen en los procesos de participación, reconocimiento e interacción entre estudiantes. Estos resultados permiten avanzar hacia el análisis de cómo determinadas diferencias culturales pueden ser interpretadas dentro de la escuela y qué implicaciones tiene esa interpretación para las prácticas de convivencia.

4.3.3. Interpretaciones escolares de las diferencias culturales

El tercer núcleo de resultados se relaciona con la manera en que determinadas formas de participación y comunicación pueden adquirir significados diferentes dentro de un aula intercultural. Las situaciones analizadas muestran que algunas conductas de los estudiantes Emberá Katío son interpretadas desde referentes escolares construidos principalmente alrededor del uso del español, la respuesta verbal inmediata y formas convencionales de participación. Esta situación adquiere relevancia porque una

diferencia cultural o comunicativa puede ser comprendida como dificultad individual cuando no se consideran las condiciones en las que se produce.

Uno de los aspectos identificados corresponde al silencio o al tiempo empleado para responder ante una pregunta o instrucción. En el contexto analizado, este comportamiento puede recibir interpretaciones asociadas con desinterés, falta de autonomía o dificultad para comprender la actividad. Sin embargo, la presencia del Emberá bedea como lengua materna y el uso del español como segunda lengua por parte de estudiantes indígenas obligan a considerar otras posibilidades interpretativas. El procesamiento de una instrucción, la comprensión de su significado y la elaboración de una respuesta pueden requerir tiempos diferentes, especialmente cuando la interacción se desarrolla en una lengua distinta de la utilizada habitualmente en el entorno familiar o comunitario.

Una situación semejante se presenta con las formas de comunicación entre pares. El uso de la lengua materna entre estudiantes Emberá Katío facilita determinados intercambios dentro de su propio repertorio lingüístico, pero también puede generar distancias comunicativas con compañeros que no comprenden esa lengua. La diferencia, por tanto, no se encuentra exclusivamente en el estudiante que utiliza un código distinto, sino en las condiciones de interacción que ofrece el aula para que distintos repertorios lingüísticos puedan coexistir sin transformarse en barreras de participación.

El análisis también permitió reconocer que las formas de expresión no verbal y los tiempos de intervención pueden influir en las percepciones construidas sobre los estudiantes. La dinámica escolar suele privilegiar determinadas maneras de demostrar comprensión: responder rápidamente, intervenir verbalmente, mantener intercambios directos y ajustarse a secuencias comunicativas establecidas. Cuando un estudiante participa mediante otros ritmos o formas de interacción, existe la posibilidad de que su comportamiento sea evaluado a partir de criterios que no contemplan suficientemente la diversidad cultural y lingüística presente en el grupo.

Estas interpretaciones adquieren una dimensión relacionada con la convivencia cuando influyen en la manera como los estudiantes son incluidos, valorados o considerados dentro de las actividades colectivas. Una conducta interpretada reiteradamente como falta de interés puede reducir las oportunidades de participación;

de forma similar, una diferencia comunicativa entendida como incapacidad puede afectar la manera en que los compañeros incorporan al estudiante en trabajos conjuntos. De este modo, las interpretaciones sobre las conductas no constituyen un asunto exclusivamente académico, pues también intervienen en la construcción de relaciones y posiciones dentro del grupo.

Las situaciones analizadas permitieron distinguir, por tanto, entre el comportamiento observable y el significado atribuido a ese comportamiento. El silencio, el uso de una lengua distinta o una intervención menos inmediata son manifestaciones visibles; sin embargo, su significado no puede establecerse únicamente desde la observación externa. En un aula culturalmente diversa, la interpretación requiere considerar factores lingüísticos, experiencias previas, formas de socialización y características particulares de cada estudiante.

Esta distinción resulta relevante porque evita explicar todas las situaciones a partir de la pertenencia étnica. Los hallazgos no permiten afirmar que los estudiantes Emberá Katío compartan una única forma de comunicarse o que determinados comportamientos sean inherentes a su cultura. Por el contrario, muestran que la pertenencia cultural constituye una de las dimensiones que deben considerarse junto con las características individuales y las condiciones específicas de la interacción escolar.

El resultado central de esta categoría radica en que una parte de las tensiones de convivencia puede intensificarse cuando las diferencias comunicativas y culturales son interpretadas exclusivamente desde los códigos predominantes de la escuela. El problema no se localiza únicamente en la conducta del estudiante, sino también en las interpretaciones mediante las cuales esa conducta adquiere significado dentro del aula. Este hallazgo permite desplazar el análisis desde una comprensión centrada exclusivamente en disciplina o desempeño hacia una perspectiva intercultural que reconozca la diversidad de formas de participar y comunicarse.

4.3.4. Reconocimiento de saberes Emberá Katío en la experiencia escolar

El cuarto núcleo de resultados se relaciona con el lugar que ocupan los saberes y referentes culturales Emberá Katío dentro de la experiencia educativa analizada. Las situaciones examinadas permiten observar una presencia evidente de estos referentes en la vida de los estudiantes a través de la lengua, las prácticas familiares, la relación

con el territorio y las formas de organización comunitaria. Sin embargo, esta presencia cultural no se refleja con la misma intensidad en las dinámicas escolares descritas, donde predominan códigos lingüísticos y formas de participación correspondientes a la organización convencional del aula.

El contexto de procedencia de los estudiantes Emberá Katío está asociado con prácticas comunitarias vinculadas con agricultura tradicional, pesca, recolección, territorio, organización familiar y formas propias de autoridad. Asimismo, el Emberá bedea constituye un referente central de identidad y comunicación. Estos elementos forman parte del entorno cultural desde el cual los estudiantes llegan a la escuela y, por tanto, constituyen experiencias previas que acompañan su participación educativa.

No obstante, en las situaciones de convivencia consideradas no se identificó una incorporación sistemática de estos referentes como recursos para interpretar las diferencias o mediar las interacciones entre estudiantes indígenas y no indígenas. La lengua y las formas comunicativas aparecen principalmente cuando generan una diferencia respecto a las dinámicas habituales del aula, mientras que los conocimientos comunitarios, la memoria, las experiencias territoriales y otros saberes propios no ocupan un lugar claramente articulado con los procesos cotidianos de convivencia.

Este hallazgo permite reconocer una distancia entre la diversidad cultural existente en el grupo y su expresión dentro de la práctica escolar. Aunque estudiantes Emberá Katío y no indígenas comparten el mismo espacio educativo, los saberes que cada grupo aporta no necesariamente adquieren el mismo nivel de visibilidad o reconocimiento. La convivencia se desarrolla, por tanto, dentro de una estructura común, pero esa estructura no siempre incorpora explícitamente los referentes culturales de todos sus integrantes.

La limitada presencia de estos saberes resulta significativa al relacionarla con las situaciones analizadas en las categorías anteriores. Las fronteras de participación, las diferencias lingüísticas y las interpretaciones construidas alrededor del silencio o de determinadas formas de respuesta muestran que el reconocimiento cultural no constituye un elemento separado de la convivencia. Por el contrario, puede influir en las posibilidades que tienen los estudiantes de ser comprendidos y participar desde sus propios referentes.

En este sentido, los resultados no permiten afirmar que la incorporación de saberes ancestrales produzca por sí misma una mejora de la convivencia, debido a que el estudio no evaluó una intervención pedagógica destinada a comprobar dicho efecto. Lo que muestran las situaciones analizadas es una brecha entre la diversidad cultural presente en el aula y el reconocimiento explícito de esa diversidad dentro de las dinámicas escolares. Esta diferencia constituye el punto desde el cual puede analizarse posteriormente la pertinencia de construir estrategias de mediación intercultural.

El reconocimiento de los saberes Emberá Katío tampoco implica convertirlos en contenidos aislados o utilizarlos únicamente durante actividades conmemorativas. Los resultados sugieren que su relevancia se encuentra en la posibilidad de considerar la lengua, la identidad, las experiencias comunitarias y las formas de relación como componentes que ayudan a interpretar las interacciones escolares. Desde esta perspectiva, reconocer estos saberes supone ampliar los referentes utilizados para comprender al estudiante y no solamente adicionar información cultural al currículo.

Asimismo, la relación entre saberes ancestrales y convivencia debe evitar una lectura homogénea de la identidad indígena. Los estudiantes pertenecen a una misma comunidad cultural, pero poseen experiencias, niveles de dominio lingüístico y formas de participación particulares. Por esta razón, los saberes Emberá Katío funcionan como referentes para contextualizar las relaciones escolares, no como categorías destinadas a explicar automáticamente el comportamiento individual.

Los cuatro núcleos de resultados muestran una secuencia relacionada. En primer lugar, se identificaron fronteras de participación dentro de la convivencia entre pares; posteriormente, se reconoció la influencia de diferencias lingüísticas y comunicativas; en tercer lugar, se evidenció que dichas diferencias pueden adquirir interpretaciones escolares que no siempre consideran el contexto cultural; finalmente, se observó una distancia entre la diversidad cultural que caracteriza al grupo y el reconocimiento sistemático de los saberes Emberá Katío dentro de las dinámicas de convivencia. Esta articulación constituye la base empírica para discutir las posibilidades y los límites de una mediación escolar intercultural sustentada en el reconocimiento de los saberes propios.

4.3. DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que la convivencia en el aula estudiada no puede comprenderse únicamente a partir del cumplimiento de normas o de la presencia explícita de conflictos. Las dinámicas identificadas muestran que la participación, la comunicación y el reconocimiento cultural intervienen de manera significativa en las relaciones entre estudiantes Emberá Katío y no indígenas. En particular, las fronteras entre pares, las diferencias lingüísticas, las interpretaciones construidas alrededor de determinados comportamientos y la limitada incorporación de referentes culturales Emberá Katío permiten comprender la convivencia como un fenómeno relacional atravesado por dimensiones culturales y comunicativas.

Estos hallazgos resultan consistentes con la perspectiva intercultural desarrollada en la literatura utilizada como fundamento del estudio. La convivencia en contextos diversos exige reconocer que los estudiantes no participan desde referentes culturales idénticos y que la escuela, al establecer determinadas formas consideradas legítimas de hablar, responder, aprender o relacionarse, puede favorecer ciertos códigos culturales sobre otros. Desde esta perspectiva, el problema no reside en la diversidad en sí misma, sino en las condiciones bajo las cuales dicha diversidad es reconocida y gestionada dentro de la institución.

4.4.1. Del conflicto conductual a su comprensión intercultural

Uno de los principales aportes de los resultados consiste en mostrar que algunas situaciones de convivencia pueden ser interpretadas de manera incompleta cuando se analizan exclusivamente como comportamientos individuales. Las diferencias observadas en la formación de grupos, los niveles de participación, los tiempos de respuesta y el uso de la lengua materna muestran que aquello que inicialmente puede aparecer como falta de integración, desinterés o escasa disposición para participar también puede estar relacionado con condiciones culturales y comunicativas presentes en el aula.

Esta interpretación coincide con los planteamientos de la educación intercultural, según los cuales la convivencia entre personas culturalmente diferentes no depende únicamente de compartir un mismo espacio, sino de generar condiciones para que las distintas formas de expresión y participación sean reconocidas. Webb et

al. (2024) vincula la convivencia intercultural con la capacidad de las instituciones educativas para responder a la diversidad presente en sus comunidades, mientras Abeledo y Montanuy (2023) destacan el reconocimiento del otro como condición necesaria para construir relaciones educativas menos excluyentes.

Los resultados del presente estudio amplían esta discusión al mostrar que el reconocimiento también depende de la manera como se interpretan los comportamientos cotidianos. El silencio ante una pregunta, una respuesta menos inmediata o la utilización del Emberá bedea entre pares pueden adquirir significados diferentes según el marco desde el cual sean observados. Cuando estos comportamientos se evalúan únicamente desde las expectativas predominantes de la escuela, existe el riesgo de asociarlos con déficit de comprensión, falta de autonomía o limitada participación.

En este punto, los hallazgos guardan relación con lo planteado por Zapata (2022), quien analiza las tensiones que aparecen cuando la diversidad social y cultural es abordada desde referentes educativos que no siempre reconocen las particularidades de las familias y comunidades. La importancia de esta relación consiste en desplazar el análisis del estudiante como supuesto portador del problema hacia las condiciones de interacción que pueden favorecer interpretaciones parciales de su comportamiento.

Esto no significa atribuir cada diferencia encontrada a la pertenencia étnica. Una interpretación de ese tipo produciría una nueva simplificación al considerar que todos los estudiantes Emberá Katío participan, se comunican o responden de la misma manera. Los resultados muestran, por el contrario, la necesidad de considerar simultáneamente la individualidad de cada estudiante y las condiciones culturales y lingüísticas del contexto. La pertenencia cultural funciona como una dimensión explicativa posible, pero no como una causa automática del comportamiento.

Desde esta perspectiva, la convivencia intercultural exige ampliar los criterios mediante los cuales se interpreta el conflicto. Una dificultad de comunicación puede convertirse en una tensión relacional cuando genera exclusión, etiquetas o percepciones negativas; de la misma manera, una participación menos visible puede producir distanciamiento cuando es comprendida como falta de disposición para integrarse. El conflicto escolar, por tanto, no se limita al acto observable, sino que

incluye los significados construidos alrededor de este y sus efectos sobre las relaciones entre los integrantes del grupo.

Este resultado permite sostener que las estrategias de convivencia en contextos culturalmente diversos requieren una fase previa de interpretación. Antes de aplicar respuestas disciplinarias, resulta necesario establecer si la situación se encuentra asociada con incumplimiento de una norma, con una dificultad comunicativa, con una diferencia cultural o con la combinación de varios factores. Esta diferenciación puede contribuir a evitar respuestas homogéneas frente a situaciones que poseen orígenes y significados distintos.

4.4.2. Saberes Emberá Katío, identidad y reconocimiento en el aula

El segundo elemento central de la discusión se relaciona con la distancia identificada entre la diversidad cultural presente en el grupo y la incorporación de los referentes Emberá Katío en la experiencia escolar. Los estudiantes indígenas llegan al aula con conocimientos, prácticas lingüísticas y experiencias comunitarias vinculadas con su territorio, sus familias y su identidad cultural; sin embargo, estas dimensiones no aparecen integradas de manera sistemática en las dinámicas de convivencia descritas.

Los resultados son consistentes con los antecedentes específicos sobre educación Emberá Katío. Cantero-Galarcio y Hernández (2021) identifican la existencia de conocimientos ancestrales estrechamente relacionados con el territorio y el cuidado ambiental, mientras Cantero-Galarcio et al. (2021) muestran que estos saberes pueden incorporarse a estrategias etnoeducativas. De manera semejante, Cadavid Velásquez et al. (2024), en un contexto también ubicado en Tierralta, destacan la función de los saberes Emberá Katío en la construcción de identidad y en su articulación con procesos educativos.

No obstante, el presente estudio desplaza parcialmente esa discusión hacia el campo de la convivencia. El interés no se centra exclusivamente en incorporar conocimientos ancestrales como contenidos curriculares, sino en reconocer que la lengua, la memoria, las formas comunitarias de relación y otros referentes culturales pueden aportar elementos para comprender las interacciones entre estudiantes. Desde esta perspectiva, los saberes ancestrales adquieren una función relacional además de educativa.

Esta interpretación se vincula con la noción de justicia epistémica de Fricker (2007), debido a que el reconocimiento no depende únicamente de permitir que diferentes estudiantes estén presentes en el aula, sino también de otorgar legitimidad a sus formas de conocimiento y expresión. De forma complementaria, Santos (2014) sostiene que la justicia social requiere una justicia cognitiva capaz de cuestionar las jerarquías entre saberes. Aplicado al escenario estudiado, esto implica considerar que la convivencia puede verse afectada cuando el conocimiento y los referentes culturales de una parte del estudiantado permanecen periféricos dentro de la experiencia escolar.

La interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2010) permite profundizar esta interpretación. Desde esta perspectiva, no basta con reconocer superficialmente la existencia de diferentes culturas; es necesario examinar las relaciones mediante las cuales determinadas lenguas, conocimientos y formas de participación adquieren mayor legitimidad que otras. En el aula estudiada, esta reflexión resulta pertinente porque el español funciona como principal lengua de interacción formal y las prácticas escolares se organizan mediante códigos que no necesariamente incorporan de manera explícita los referentes culturales Emberá Katío.

Por ello, el reconocimiento de los saberes propios no debe reducirse a celebraciones, fechas especiales o actividades aisladas. Su potencial para la convivencia radica en que puede favorecer la comprensión mutua entre estudiantes, ampliar los referentes desde los cuales se interpretan las diferencias y fortalecer la legitimidad de las experiencias culturales indígenas dentro de la escuela.

Los resultados no permiten afirmar que la incorporación de estos saberes produzca directamente una mejora de la convivencia. El estudio no evaluó una intervención diseñada para medir dicho efecto. Sin embargo, sí permite identificar una condición previa relevante: existe una brecha entre la diversidad cultural presente en el grupo y su reconocimiento explícito dentro de las dinámicas escolares. Esta brecha constituye un punto de partida para pensar estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes.

4.4.3. Hacia una mediación escolar intercultural y restaurativa

La relación entre los resultados y la literatura sobre prácticas restaurativas permite plantear una tercera línea interpretativa. Las tensiones identificadas no requieren únicamente mecanismos para detener comportamientos considerados

inadecuados, sino espacios que permitan comprender sus significados, escuchar a los involucrados y reconstruir las relaciones. En este sentido, la mediación adquiere especial pertinencia cuando el conflicto incluye dimensiones lingüísticas o culturales.

La literatura analizada en el manuscrito muestra que las prácticas restaurativas desplazan el énfasis desde el castigo hacia el diálogo, la responsabilidad y la reparación de los vínculos. Morrison (2007) plantea la importancia de enfoques restaurativos en la construcción de comunidades escolares más seguras, mientras Rea Rubiano y Saldarriaga (2023) destacan la dimensión emocional presente en la gestión de las violencias escolares. Rubiano-Cepeda y Bedoya-Ríos (2024) y Alonso-Rodríguez et al. (2025) también reportan resultados favorables asociados con aproximaciones restaurativas en distintos contextos educativos.

No obstante, la aplicación de estos enfoques al escenario Emberá Katío requiere cautela. Los modelos restaurativos citados no fueron construidos específicamente desde las cosmovisiones de esta comunidad y, por tanto, no resulta metodológicamente adecuado establecer una equivalencia automática entre justicia restaurativa y prácticas ancestrales indígenas. La propia revisión incorporada en el manuscrito identifica una limitada sistematización de las maneras mediante las cuales las comunidades Emberá Katío gestionan sus conflictos desde sus propios referentes culturales.

Por esta razón, los resultados permiten proponer una mediación intercultural y restaurativa entendida como espacio de articulación, no como trasplante de un modelo externo. Su punto de partida sería reconocer que la resolución de una tensión escolar requiere comprender tanto la situación que generó el conflicto como los códigos culturales y comunicativos desde los cuales actúan sus participantes.

En el contexto analizado, esta mediación podría estructurarse alrededor de cuatro principios derivados de los hallazgos: reconocimiento, diálogo, contextualización y reparación. El reconocimiento supone validar la identidad, la lengua y los referentes culturales de los estudiantes; el diálogo implica crear condiciones para que las partes expresen sus interpretaciones de la situación; la contextualización exige comprender el comportamiento dentro de sus circunstancias comunicativas y culturales; y la reparación orienta la respuesta hacia la reconstrucción de la relación y no únicamente hacia el cumplimiento de una sanción.

Esta propuesta guarda relación con el planteamiento general del manuscrito acerca de la necesidad de vincular escuela, comunidad y territorio. La participación de familias, mayores o referentes comunitarios puede adquirir particular importancia cuando una situación de convivencia requiere comprender significados culturales que no son plenamente accesibles desde la lógica institucional. No se trata de trasladar a la comunidad la responsabilidad de resolver los conflictos escolares, sino de reconocer que la escuela puede necesitar interlocutores culturales para interpretar determinadas situaciones y construir respuestas pertinentes.

Asimismo, la mediación intercultural tiene implicaciones para el Manual de Convivencia. Los resultados no justifican reemplazar las normas institucionales, pero sí permiten plantear la necesidad de que su aplicación considere la diversidad lingüística y cultural del estudiantado. Una norma común puede mantenerse y, al mismo tiempo, admitir procedimientos de diálogo y contextualización que eviten tratar de manera idéntica situaciones cuyo significado es distinto.

La discusión muestra que los cuatro núcleos identificados en los resultados están relacionados entre sí. Las fronteras de participación no pueden separarse de las condiciones comunicativas; las diferencias lingüísticas adquieren relevancia cuando son objeto de determinadas interpretaciones; y estas interpretaciones se encuentran relacionadas con el grado de reconocimiento que reciben los referentes culturales dentro de la escuela. En consecuencia, los saberes Emberá Katío adquieren potencial para la convivencia no porque constituyan una solución automática al conflicto, sino porque pueden ampliar los recursos disponibles para comprenderlo, dialogarlo y construir respuestas pedagógicas culturalmente pertinentes.

La principal contribución interpretativa del estudio consiste, por tanto, en mostrar que la convivencia intercultural requiere pasar de una lectura exclusivamente conductual del conflicto hacia una comprensión relacional, lingüística y cultural de las interacciones escolares. Desde este enfoque, los saberes Emberá Katío pueden constituirse en referentes para una mediación que articule reconocimiento cultural, diálogo y reparación de las relaciones, siempre que su incorporación se realice con participación de la comunidad y sin reducir la diversidad indígena a categorías homogéneas.

2.5. CONCLUSIONES

El estudio permite sostener que la convivencia escolar en contextos interculturales requiere una comprensión pedagógica capaz de integrar dimensiones lingüísticas, culturales y relacionales. En este marco, los saberes Emberá Katío pueden constituir referentes pertinentes para enriquecer la interpretación de las interacciones escolares y favorecer respuestas educativas más contextualizadas.

La principal aportación del capítulo radica en proponer una lectura de la convivencia que no se limite a la regulación normativa ni a la corrección de conductas, sino que incorpore el reconocimiento cultural como condición para la mediación. Desde esta perspectiva, la escuela puede avanzar hacia formas de intervención que articulen diálogo, comprensión del contexto y reconstrucción de vínculos.

Asimismo, el estudio evidencia la necesidad de fortalecer la relación entre escuela, familia y comunidad indígena, no como un recurso complementario, sino como parte de una educación intercultural coherente con las características del territorio. Esto supone revisar prácticas pedagógicas, criterios de participación y mecanismos institucionales de convivencia para incorporar referentes culturalmente pertinentes.

Como alcance del estudio, se reconoce que sus hallazgos corresponden a un contexto específico y no permiten generalizaciones amplias ni establecer relaciones causales. En consecuencia, futuras investigaciones deberían profundizar en la validación de estrategias de mediación intercultural construidas con participación de la comunidad Emberá Katío y valorar sus efectos sobre la participación, el reconocimiento mutuo y la convivencia escolar.

2.6. REFERENCIAS

Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education, 10*, 1520137. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137

Cadavid Velásquez, E. de J., Rodríguez Pérez, S. M., Cardona Del Toro, E. L., & Rincón Ariza, D. (2024). Sinergias de los saberes ancestrales de la comunidad indígena Embera Katío en la Institución Educativa Canyidó, vereda Tuis Tuis de Tierralta-Córdoba (Colombia). *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 41*(3), 348–362. https://doi.org/10.14295/remea.v41i3.17855

Cantero-Galarcio, E., & Hernández-Hernández, E. (2021). Identificación de saberes ancestrales en la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medioambiente. *Praxis & Saber, 12*(31), 111–124. https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11436

Cantero-Galarcio, E., Hernández-Hernández, E. E., & Pacheco Lora, L. C. (2021). Estrategia etnoeducativa sobre cuidado del medio ambiente apoyada en saberes ancestrales de etnia Emberá Katío. *Boletín Redipe, 10*(1), 134–158. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1167

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2013_ley1620_col.pdf

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Federation Press.

Webb, A., Becerra, S., & Sepúlveda, M. (2024). Desconexión entre convivencia escolar e interculturalidad: un desafío pendiente en escuelas étnicamente diversas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *50*(1), 61-81. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052024000100061&script=sci_arttext&tlng=pt

Abeledo, I. C., & Montanuy, À. T. (2023). El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia de las escuelas españolas: el caso de Cataluña. *Aula abierta*, *52*(1), 23-31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8891701

Rea Rubiano, E. S., & Saldarriaga Vélez, J. A. (2023). Emociones y prácticas de justicia: Reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es). *Trabajo Social, 25*(1), 143–165. https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101858

Rubiano-Cepeda, L. J., & Bedoya-Ríos, N. M. (2024). Tendencias sobre la justicia escolar restaurativa en el contexto mundial: Estudio de sistematización. *Sociedad & Tecnología, 7*(2), 223–239. https://doi.org/10.51247/st.v7i2.415

Santos, B. de Sousa. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634876

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zapata, V. A. (2022). Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: Principales tensiones epistemológicas. *Educación, 46*(1). https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43800

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento

Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Conceptualización: Yadubis Ester Ortega Ruiz
Análisis formal: Yadubis Ester Ortega Ruiz
Investigación: Yadubis Ester Ortega Ruiz y Carmelo de Jesús López Cano
Metodología: Carmelo de Jesús López Cano
Validación: Carmelo de Jesús López Cano
Redacción (borrador original): Yadubis Ester Ortega Ruiz y Carmelo de Jesús López Cano
Redacción (corrección y edición): Yadubis Ester Ortega Ruiz y Carmelo de Jesús López Cano

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Yadubis Ester Ortega Ruiz y Carmelo de Jesús López Cano

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-6-8
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.9.c80*

Capítulo 5

Prácticas inclusivas para estudiantes con TDAH en contextos urbanos y rurales del Atlántico

Indira Paola Parra Sánchez [9]

Martha Isabel Reyes Araujo [10]

Deisy de Jesús Arroyo Diaz [11]

Recibido: 28 May. 2026 | Aceptado: 26 Jul. 2026 | Publicado: 30 Ago. 2026

[9] University of Technology and Education, United States.

indira.parras2024@uted.us https://orcid.org/0009-0007-3750-1051

[10] University of Technology and Education, United States.

marthaisabelra83@gmail.com https://orcid.org/0009-0009-4193-6941

[11] University of Technology and Education, United States.

deisyarroyodiaz0228@hotmail.com https://orcid.org/0009-0003-9280-2800

RESUMEN

El estudio analizó comparativamente las prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión de estudiantes con TDAH en dos instituciones educativas oficiales, una urbana y otra rural del departamento del Atlántico, desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Se empleó un enfoque mixto concurrente con orientación de Investigación-Acción Participativa. Participaron docentes, directivos, orientadores, familias y ocho estudiantes con diagnóstico de TDAH; adicionalmente, 46 estudiantes de cuarto grado respondieron un cuestionario de percepción. La información se obtuvo mediante observaciones sistemáticas, entrevistas, cuestionarios, diarios reflexivos y revisión documental. Los resultados mostraron presencia de prácticas inclusivas en ambos contextos, aunque con diferencias en los recursos y formas de implementación. Las estrategias relacionadas con representación y acción-expresión aparecieron con mayor frecuencia, mientras que el compromiso, la autorregulación y la metacognición constituyeron la dimensión menos desarrollada. También se identificaron limitaciones en el acompañamiento interdisciplinario. Se concluye que la inclusión de estudiantes con TDAH requiere prácticas pedagógicas flexibles y contextualizadas, formación docente situada y una mayor articulación entre escuela, familia y servicios de apoyo.

Palabras clave: TDAH; educación inclusiva; Diseño Universal para el Aprendizaje; prácticas pedagógicas; educación rural.

5.1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva parte de una idea sencilla, pero profundamente transformadora: la diversidad no es una excepción dentro de la escuela, sino una condición propia de cualquier comunidad educativa. Cada estudiante aprende, participa y se relaciona de manera distinta; por ello, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva exige superar prácticas centradas en un único ritmo, una sola forma de enseñar o una respuesta homogénea frente a las necesidades del alumnado. Desde esta perspectiva, incluir no significa únicamente garantizar que todos estén presentes en el aula, sino crear condiciones para que puedan participar, aprender y desarrollar progresivamente su autonomía (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

Este desafío adquiere especial relevancia cuando se acompaña a estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Sus manifestaciones pueden involucrar dificultades relacionadas con la atención sostenida, la organización, el control de impulsos o la autorregulación; sin embargo, estas características no se expresan de igual manera en todos los estudiantes ni determinan por sí mismas su capacidad para aprender (American Psychiatric Association [APA], 2022). En el escenario escolar, la dificultad aparece con mayor fuerza cuando las características del estudiante se encuentran con ambientes rígidos, instrucciones extensas, tiempos poco flexibles o escasas oportunidades para participar de diferentes maneras. Por ello, la respuesta educativa no debería limitarse al diagnóstico o al manejo de la conducta, sino considerar también las barreras presentes en la enseñanza.

En Colombia, el fortalecimiento de la educación inclusiva ha supuesto avanzar hacia respuestas educativas que reconozcan las particularidades de los estudiantes y promuevan ajustes y apoyos pertinentes. El Decreto 1421 de 2017 constituye uno de los referentes normativos para la atención educativa inclusiva de estudiantes con discapacidad y ha contribuido a posicionar la necesidad de transformar las prácticas institucionales y pedagógicas. No obstante, disponer de orientaciones normativas no garantiza por sí mismo que estas se concreten de igual manera en todas las escuelas. Las posibilidades de implementación se relacionan también con la formación docente, los recursos disponibles, el acompañamiento profesional y las condiciones sociales y territoriales en las que se desarrolla la enseñanza.

Esta situación resulta especialmente relevante cuando se comparan instituciones urbanas y rurales. Las diferencias de infraestructura, conectividad, acceso a profesionales de apoyo y organización escolar pueden generar condiciones distintas para responder a la diversidad. Al mismo tiempo, sería reduccionista asumir que una mayor disponibilidad de recursos conduce automáticamente a mejores prácticas inclusivas. La inclusión también se construye mediante decisiones cotidianas del profesorado: organizar el tiempo, fragmentar instrucciones, utilizar apoyos visuales, flexibilizar actividades, ofrecer diferentes formas de respuesta o acompañar la autorregulación del estudiante.

Desde esta perspectiva, el presente estudio analiza comparativamente las prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión de estudiantes con TDAH en dos instituciones educativas oficiales, una urbana y otra rural del departamento del Atlántico. El interés no está en establecer cuál contexto es "mejor", sino en comprender qué prácticas se desarrollan, qué similitudes y diferencias presentan y cómo se configuran desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esta delimitación corresponde al propósito y al alcance comparativo planteados en el estudio original.

5.1.1 Fundamentación teórica

Comprender la inclusión educativa requiere desplazar la mirada desde las supuestas limitaciones individuales hacia las condiciones que facilitan o dificultan el aprendizaje. Para UNESCO (2020), un sistema inclusivo reconoce la diversidad como una fortaleza y procura identificar las barreras que restringen la participación y las oportunidades educativas. De esta manera, la inclusión puede entenderse como un proceso permanente de transformación de culturas, políticas y prácticas, y no como una acción destinada exclusivamente a determinados grupos.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el acompañamiento de estudiantes con TDAH. Aunque el trastorno se caracteriza clínicamente por patrones persistentes relacionados con inatención y/o hiperactividad e impulsividad que pueden interferir con el funcionamiento cotidiano (APA, 2022), su expresión en la escuela depende también de las demandas del entorno. Una actividad prolongada, una instrucción exclusivamente verbal o una tarea con escasa estructura pueden representar mayores exigencias para algunos estudiantes. En cambio, la organización visible de las

actividades, la claridad de las metas, la retroalimentación oportuna y la posibilidad de utilizar distintos medios para participar pueden reducir barreras sin disminuir las expectativas de aprendizaje.

En este punto, el DUA ofrece un marco especialmente útil porque parte de la variabilidad del alumnado como una condición previsible. Su propósito es diseñar desde el inicio experiencias de aprendizaje flexibles, en lugar de esperar a que aparezca una dificultad para realizar posteriormente una adaptación. Las Directrices DUA 3.0 organizan esta propuesta en tres grandes principios: múltiples medios de compromiso, vinculados con interés, persistencia, pertenencia y regulación; múltiples medios de representación, relacionados con diversas formas de acceder y construir significado; y múltiples medios de acción y expresión, orientados a ofrecer alternativas para interactuar, comunicar lo aprendido, organizarse y desarrollar estrategias (CAST, 2024).

El valor del DUA para este estudio radica, por tanto, en que permite observar las prácticas inclusivas más allá de la existencia de recursos tecnológicos o de adaptaciones individuales. Un apoyo visual elaborado manualmente y una herramienta digital pueden cumplir funciones pedagógicas semejantes si ambos facilitan la comprensión, anticipan una actividad o ayudan a organizar el tiempo. Esto permite estudiar los contextos urbano y rural sin partir de una jerarquía previa entre ellos y centrar el análisis en cómo se utilizan los recursos disponibles para reducir barreras y favorecer la participación.

A pesar del desarrollo de la educación inclusiva, del conocimiento acumulado sobre TDAH y de la expansión del DUA, sigue siendo necesario comprender cómo estos principios se concretan en prácticas docentes situadas y cómo pueden variar cuando las condiciones territoriales e institucionales son diferentes. Esta necesidad es particularmente pertinente en contextos del Caribe colombiano, donde las realidades urbanas y rurales pueden presentar recursos, formas de organización y redes de apoyo distintas. En consecuencia, el estudio se orienta a analizar comparativamente las prácticas pedagógicas dirigidas a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH en contextos urbano y rural del Atlántico, utilizando los principios del DUA como marco analítico.

La pregunta que guía la investigación es: ¿qué similitudes y diferencias presentan las prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión de estudiantes con TDAH

en los contextos urbano y rural estudiados, y cómo se configuran estas prácticas desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje?

5.2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló mediante un enfoque mixto con diseño concurrente, orientado a comprender las prácticas pedagógicas dirigidas a la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) desde distintas fuentes de información. El componente cuantitativo permitió describir tendencias en las percepciones de los estudiantes, mientras que el cualitativo profundizó en las prácticas docentes, las experiencias de los actores educativos y las condiciones institucionales presentes en los contextos estudiados. Ambos componentes se analizaron inicialmente de manera diferenciada y posteriormente se integraron para identificar coincidencias, complementariedades y diferencias entre las evidencias obtenidas.

5.2.1 Diseño metodológico

Se adoptó un diseño mixto concurrente, entendido como aquel en el que los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan dentro de un mismo periodo general de investigación y se integran posteriormente con el propósito de alcanzar una comprensión más amplia del fenómeno estudiado (Creswell & Plano Clark, 2017). Este diseño fue pertinente porque permitió contrastar las prácticas observadas en el aula con las percepciones expresadas por estudiantes, docentes y familias.

La investigación incorporó además una orientación de Investigación-Acción Participativa (IAP), concebida como un proceso de reflexión sobre la práctica educativa en el que los actores participan activamente en la comprensión y transformación de las situaciones que forman parte de su realidad cotidiana. Desde esta perspectiva, la investigación-acción articula observación, reflexión y acción, favoreciendo procesos de mejora construidos desde los propios contextos educativos (Kemmis & McTaggart, 2005; Latorre, 2005).

El seguimiento del proceso se desarrolló durante 17 semanas, periodo en el cual se realizaron actividades de observación, recolección de información, reflexión pedagógica y seguimiento de las prácticas. La IAP cumplió una función comprensiva y

formativa dentro del estudio, por lo que no se utilizó para establecer relaciones causales entre las estrategias implementadas y los resultados académicos de los estudiantes.

La comparación se estructuró a partir de dos contextos educativos diferenciados, uno urbano y otro rural. La lógica de análisis de casos contextualizados permitió examinar las prácticas dentro de las condiciones concretas en las que se producían, atendiendo tanto a sus particularidades como a sus puntos de encuentro (Stake, 2006).

Tabla 5.1

Componentes del diseño metodológico

Componente	Propósito	Fuente principal	Alcance
Cuantitativo	Describir tendencias en las percepciones estudiantiles	Cuestionario	Descriptivo
Cualitativo	Comprender prácticas, percepciones y condiciones institucionales	Observaciones, entrevistas, diarios y documentos	Interpretativo
Comparativo	Analizar similitudes y diferencias entre contextos	Conjunto de fuentes	Urbano-rural
Participativo	Favorecer reflexión sobre las prácticas	Docentes y registros reflexivos	Investigación-acción
Integración	Articular los hallazgos de las distintas fuentes	Matriz de integración	Convergencia, complementariedad y divergencia

5.2.2 Contexto, participantes y selección de la muestra

El estudio se llevó a cabo en dos instituciones educativas oficiales del departamento del Atlántico. El contexto urbano correspondió a una institución ubicada en Barranquilla, con jornada completa y 14 docentes vinculados a cuarto y quinto grado. En este escenario se encontraban cinco estudiantes de cuarto grado con diagnóstico clínico de TDAH. El contexto rural se situó en Sabanalarga y funcionaba bajo modalidad multigrado, con ocho docentes de primaria y tres estudiantes con diagnóstico de TDAH vinculados al nivel analizado.

La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional orientado por criterios. Este tipo de selección resulta pertinente cuando se busca incorporar actores que poseen experiencia directa con el fenómeno y pueden aportar información significativa para comprenderlo en profundidad (Patton, 2015). Asimismo, en investigaciones cualitativas y mixtas, la diversidad y relevancia de las perspectivas puede resultar más importante que la representatividad estadística cuando el propósito es comprender procesos contextualizados (Miles et al., 2014).

Los criterios de inclusión fueron: pertenecer a una institución educativa oficial; contar con estudiantes de cuarto grado con diagnóstico médico de TDAH registrado institucionalmente; disponer de autorización de la rectoría para participar en el estudio; y contar con docentes dispuestos a participar en las actividades de observación y reflexión pedagógica. Se excluyeron instituciones privadas y estudiantes con comorbilidades graves que pudieran alterar la comparabilidad de los perfiles considerados.

La elección de cuarto grado respondió a las mayores demandas de autonomía, atención sostenida, organización y manejo de tareas académicas que caracterizan esta etapa escolar. También constituye un momento de transición en el que la lectura deja progresivamente de ser únicamente objeto de aprendizaje y se convierte en una herramienta fundamental para acceder a nuevos contenidos.

Tabla 5.2

Distribución de participantes por contexto

Participantes	Urbano	Rural	Total	Función principal
Docentes de 4.° con estudiantes con TDAH	2	1	3	Observación y entrevista
Docentes/profesionales vinculados a grados cercanos	1	1	2	Información complementaria
Directivos docentes	1	1	2	Caracterización institucional
Orientadores	1	1	2	Información sobre apoyos y barreras
Familias	4	3	7	Perspectiva familiar
Estudiantes con TDAH observados	5	3	8	Observación en aula

Estudiantes de cuarto grado encuestados	28	18	46	Percepción estudiantil

Nota. La figura de apoyo itinerante del contexto rural participó como fuente de información institucional y no como caso equivalente de observación directa en aula.

5.2.3 Técnicas, instrumentos y procedimiento

La información se obtuvo mediante observación sistemática no participante, entrevistas semiestructuradas, cuestionario estudiantil, diarios reflexivos y revisión documental. La utilización de diferentes fuentes permitió aproximarse a las prácticas inclusivas desde lo observado en el aula, las percepciones de los actores y las condiciones institucionales en las que se desarrollaba la enseñanza.

La observación se realizó mediante una Matriz de Observación de Prácticas DUA para TDAH, elaborada a partir de los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. El instrumento incluyó 15 indicadores distribuidos en tres dimensiones. La primera correspondió a múltiples formas de representación e incluyó apoyos visuales para la estructuración temporal, segmentación de instrucciones, preactivación de contenidos, alternativas a la exposición oral sostenida y resaltado de información relevante. La segunda dimensión, vinculada con múltiples formas de acción y expresión, contempló opciones de respuesta física, herramientas de organización externa, alternativas a la producción escrita, flexibilidad temporal y retroalimentación inmediata. La tercera dimensión, relacionada con el compromiso, incorporó opciones de desafío, técnicas de autorregulación, alternativas de contexto de trabajo, sistemas de refuerzo y metacognición.

Los indicadores se registraron mediante cuatro categorías de frecuencia: Nunca, Ocasional, Frecuente y Sistemáticamente. La matriz también incluyó espacios destinados a registrar ejemplos, situaciones y características relevantes de las prácticas observadas.

Se realizaron diez sesiones de observación de 90 minutos, seis en el contexto urbano y cuatro en el rural. Las observaciones se concentraron en clases de Lenguaje y Matemáticas durante la jornada de la mañana.

Las entrevistas semiestructuradas a docentes se desarrollaron mediante una guía de diez preguntas agrupadas en cuatro dimensiones: percepciones sobre el TDAH; prácticas relacionadas con los principios del DUA; recursos y apoyos institucionales; y

barreras asociadas a los procesos de inclusión. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos, fueron grabadas con consentimiento y posteriormente transcritas para el análisis.

El cuestionario estudiantil fue aplicado a 46 estudiantes de cuarto grado, 28 pertenecientes al contexto urbano y 18 al rural. Su propósito fue recoger información descriptiva sobre la percepción de los apoyos pedagógicos y diferentes aspectos de la experiencia escolar. Los resultados se analizaron mediante frecuencias y porcentajes.

Los diarios reflexivos y registros de campo permitieron documentar situaciones observadas, decisiones pedagógicas y condiciones particulares de cada escenario. La revisión documental complementó esta información mediante el análisis de elementos institucionales relacionados con la atención educativa y los procesos de inclusión.

Tabla 5.3

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnica	Instrumento o fuente	Participantes/unidad	Información obtenida	Tipo de dato
Observación sistemática	Matriz DUA-TDAH	Docentes y aulas	Frecuencia y características de prácticas DUA	Mixto
Entrevista semiestructurada	Guía de 10 preguntas	Docentes	Percepciones, estrategias, recursos y barreras	Cualitativo
Cuestionario	Cuestionario estudiantil	46 estudiantes	Percepción de apoyos y experiencia escolar	Cuantitativo
Diario reflexivo	Registro de campo	Proceso investigativo	Situaciones, decisiones y reflexiones	Cualitativo

Revisión documental	Documentos institucionales	Instituciones	Condiciones y orientaciones institucionales	Cualitativo

El procedimiento se desarrolló en una secuencia articulada de caracterización de los contextos, recolección concurrente de información, reflexión pedagógica, seguimiento e integración analítica. Esta organización permitió relacionar las prácticas observadas con las percepciones y condiciones institucionales presentes en cada escenario.

5.2.4 Procesamiento, análisis e integración de los datos

El análisis se realizó inicialmente de manera diferenciada para cada componente del enfoque mixto y posteriormente se efectuó su integración, de acuerdo con la lógica de los diseños concurrentes propuesta por Creswell y Plano Clark (2017).

El componente cuantitativo se analizó mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes. Debido al tamaño de la muestra estudiantil (n = 46) y a su carácter no probabilístico, no se realizaron pruebas inferenciales. Las comparaciones entre los contextos se utilizaron para identificar tendencias descriptivas y no para establecer diferencias estadísticamente significativas ni generalizaciones poblacionales.

El componente cualitativo se examinó mediante codificación abierta, axial y selectiva, siguiendo la lógica analítica planteada por Strauss y Corbin (2015). En la codificación abierta se identificaron segmentos de información vinculados con prácticas, recursos, percepciones y condiciones contextuales. Posteriormente, mediante codificación axial, estos códigos se organizaron en categorías relacionadas con los principios del DUA, las condiciones institucionales y las percepciones de los actores educativos. La información se organizó con apoyo del software ATLAS.ti versión 23, utilizado para gestionar códigos, categorías, memos y relaciones conceptuales.

En la fase de codificación selectiva se identificó la resiliencia pedagógica como categoría integradora, entendida como la capacidad de reorganizar recursos y estrategias para sostener una intención inclusiva frente a condiciones contextuales

diferentes. Esta categoría permitió poner en relación las prácticas docentes con las posibilidades y restricciones presentes en los dos escenarios educativos.

La integración de los componentes cuantitativo y cualitativo se realizó mediante una matriz de análisis simultáneo y atendió a tres formas de relación: convergencia, cuando diferentes fuentes mostraban un patrón semejante; complementariedad, cuando una fuente ampliaba o ayudaba a comprender otra; y divergencia, cuando las percepciones, declaraciones y prácticas observadas presentaban diferencias. Esta estrategia permitió construir una interpretación conjunta sin reducir la integración a la simple coincidencia de resultados.

Tabla 5.4

Procedimientos de análisis e integración

Componente	Procedimiento	Fuente	Propósito
Cuantitativo	Frecuencias y porcentajes	Cuestionario	Describir tendencias
Cualitativo inicial	Codificación abierta	Entrevistas, diarios, observaciones y documentos	Identificar unidades de significado
Cualitativo relacional	Codificación axial	Códigos y categorías	Relacionar dimensiones
Cualitativo integrador	Codificación selectiva	Categorías	Construir interpretación
Integración mixta	Convergencia, complementariedad y divergencia	Conjunto de fuentes	Articular hallazgos

5.2.5 Rigor metodológico y consideraciones éticas

El rigor metodológico se fortaleció mediante triangulación de fuentes y técnicas. Se contrastó información procedente de docentes, estudiantes, familias, directivos y orientadores, junto con evidencias obtenidas mediante observaciones, entrevistas, cuestionarios, diarios y documentos. La triangulación favorece una comprensión más consistente de fenómenos educativos complejos al examinar los hallazgos desde distintas perspectivas y fuentes de información (Creswell & Plano Clark, 2017; Miles et al., 2014).

También se procuró mantener condiciones comparables entre los escenarios estudiados. Las observaciones correspondieron al mismo nivel educativo, se concentraron en las áreas de Lenguaje y Matemáticas y se desarrollaron durante la jornada de la mañana. El seguimiento de ambos contextos estuvo acompañado por registros reflexivos orientados a documentar las decisiones y condiciones presentes durante el trabajo de campo.

La interpretación cualitativa se apoyó en la diversidad de participantes, la combinación de fuentes y la descripción contextualizada de los hallazgos. Este procedimiento permitió examinar coincidencias y tensiones entre lo expresado por los actores y lo observado directamente en las prácticas pedagógicas.

En el componente ético, el estudio contó con autorización de las rectorías de las instituciones participantes y consentimiento para la grabación de las entrevistas. La información referente al diagnóstico de TDAH se manejó a partir de los registros institucionales vinculados con los participantes seleccionados. Para la presentación y análisis de los resultados se utilizaron códigos de identificación, preservando la identidad de docentes y estudiantes.

La metodología permitió, de esta manera, examinar las prácticas inclusivas desde una perspectiva situada y comparativa, articulando la observación del aula con las percepciones de los diferentes actores educativos. El diseño no buscó establecer relaciones causales ni realizar generalizaciones estadísticas, sino comprender cómo se configuraban las prácticas vinculadas con el DUA en dos contextos institucionales con características territoriales diferentes.

2.3. RESULTADOS

Los resultados se organizaron a partir de tres fuentes principales de evidencia: la observación sistemática de prácticas pedagógicas desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la percepción de los estudiantes recogida mediante cuestionario y los hallazgos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios reflexivos y registros de campo. La lectura conjunta de estas fuentes permitió identificar patrones comunes y diferencias entre los contextos urbano y rural, sin asumir que alguno de los dos representara, por sí mismo, mejores condiciones para la inclusión.

5.3.1 Caracterización de los participantes y contextos

El estudio se desarrolló en dos instituciones educativas oficiales del departamento del Atlántico: una ubicada en Barranquilla, correspondiente al contexto urbano, y otra situada en Sabanalarga, correspondiente al contexto rural. La muestra incluyó tres docentes de cuarto grado que atendían estudiantes con TDAH, además de docentes de grados cercanos, directivos, orientadores, familias y estudiantes. Ocho estudiantes con diagnóstico de TDAH participaron en el componente de observación: cinco pertenecían al contexto urbano y tres al rural. Paralelamente, el cuestionario estudiantil fue respondido por 46 estudiantes de cuarto grado, 28 del contexto urbano y 18 del rural.

En los registros de resultados se identifican matrices de observación correspondientes a D1-U y D2-U en el contexto urbano y a D1-R en el rural. D2-R aparece caracterizado como participante con formación en psicopedagogía y atención indirecta; en la matriz rural sus prácticas figuran como "no observadas", por lo cual no se utilizó como caso equivalente para comparar frecuencias de prácticas de aula.

Tabla 5.5

Participantes vinculados directamente con las prácticas pedagógicas reportadas

Código	Contexto	Años de servicio	Formación reportada	Relación con estudiantes con TDAH
D1-U	Urbano	12	Curso MEN de 40 horas (2019)	Atención directa
D2-U	Urbano	8	No reportada	Atención directa
D1-R	Rural	15	No reportada	Atención directa
D2-R	Rural	10	Licenciatura en psicopedagogía	Atención indirecta

Nota. La caracterización conserva únicamente la información inequívocamente identificable en el manuscrito fuente. D2-R no contó con registro directo de prácticas de aula en la matriz presentada.

5.3.2 Prácticas observadas en el contexto urbano

La observación mostró diferencias relevantes entre los dos docentes urbanos. En D1-U se registraron de manera sistemática los apoyos visuales para estructurar el tiempo, el resaltado de información crítica, las herramientas de organización externa y

la retroalimentación formativa inmediata. También aparecieron con frecuencia la segmentación de instrucciones verbales, las alternativas a la exposición oral sostenida, las opciones de respuesta física y las alternativas a la producción escrita. La preactivación de contenidos y la flexibilidad en el tiempo de respuesta fueron observadas ocasionalmente.

En D2-U, la segmentación de instrucciones y la retroalimentación formativa inmediata se registraron con frecuencia, mientras que los apoyos visuales, las alternativas a la exposición oral y el resaltado de información crítica aparecieron ocasionalmente. No fueron observadas la preactivación de contenidos, las opciones de respuesta física ni la flexibilidad en el tiempo de respuesta. Estos resultados evidencian variabilidad dentro del mismo contexto institucional y muestran que la condición urbana no se correspondió con un patrón único de implementación de prácticas DUA.

La matriz original utilizó el término “irregular” para una de las respuestas de D2-U, aunque la escala metodológica establecida comprendía únicamente las categorías Nunca, Ocasional, Frecuente y Sistemáticamente. Por esta razón, esa observación no se incorporó a comparaciones ordinales en la presente reconstrucción.

5.3.3 Prácticas observadas en el contexto rural

En D1-R se registró una presencia sostenida de varias estrategias vinculadas con los dos primeros principios del DUA. La segmentación de instrucciones verbales, las opciones de respuesta física y la flexibilidad en el tiempo de respuesta aparecieron de manera sistemática. Los apoyos visuales, la preactivación de contenidos, el resaltado de información crítica, las alternativas a la producción escrita y la retroalimentación inmediata fueron observados con frecuencia.

En las prácticas relacionadas con el compromiso se identificó un patrón diferente. Las alternativas de contexto de trabajo aparecieron sistemáticamente; en cambio, las opciones relacionadas con el nivel de desafío, las técnicas de autorregulación y los sistemas de refuerzo se registraron ocasionalmente, mientras que la metacognición y la autorreflexión no fueron observadas. El conjunto de estos hallazgos muestra una mayor presencia de apoyos externos para organizar la actividad que de estrategias dirigidas a que el estudiante gestione conscientemente su propio proceso de atención y regulación.

5.3.4 Patrones comparativos entre los contextos

La comparación descriptiva no mostró una relación lineal entre disponibilidad de recursos y presencia de prácticas inclusivas. Los registros cualitativos documentaron, por ejemplo, el uso de cronogramas con imágenes y temporizadores digitales, junto con recursos analógicos como relojes de arena y materiales gráficos elaborados manualmente. Estos medios fueron agrupados durante la codificación bajo una función pedagógica común: facilitar la organización visual y temporal de las actividades.

Por tanto, la diferencia entre los contextos se expresó no solo en la disponibilidad de medios, sino también en las formas utilizadas para responder a necesidades pedagógicas semejantes. La institución urbana disponía de mayores posibilidades tecnológicas y acceso formal a apoyos especializados, mientras que en el entorno rural se documentaron soluciones de bajo costo y formas organizativas vinculadas con la dinámica multigrado. Estos datos permiten describir modalidades diferentes de implementación, pero no establecer superioridad de un contexto sobre el otro.

Tabla 5.6

Patrones observados según el DUA

Dimensión	Contexto urbano	Contexto rural
Representación	Presencia variable entre D1-U y D2-U; mayor constancia en D1-U	Segmentación y apoyos visuales presentes con frecuencia alta
Acción y expresión	Organización externa y retroalimentación destacaron en D1-U	Flexibilidad temporal y opciones de respuesta física con presencia sistemática
Compromiso y autorregulación	Reportado globalmente como componente menos desarrollado	Autorregulación ocasional y metacognición no observada en D1-R
Recursos utilizados	Se documentaron recursos tecnológicos y visuales	Se documentaron recursos analógicos, manuales y adaptados
Patrón general	Variabilidad entre docentes del mismo contexto	Adaptación de estrategias a las condiciones disponibles

5.3.5 Percepción de los estudiantes

Los cuestionarios aportaron una perspectiva complementaria sobre la experiencia escolar. El manuscrito fuente reporta que, ante el ítem relacionado con el gusto por asistir a la escuela, la respuesta favorable alcanzó el 89 % en el contexto rural y el 67 % en el urbano. Debido a que no se conserva en el documento la tabla completa del cuestionario que permita recalcular estos porcentajes, los valores se presentan como resultados originalmente reportados y se interpretan exclusivamente de manera descriptiva.

También se reportó que solo entre 17 % y 23 % de los estudiantes percibía recibir enseñanza de técnicas destinadas a calmarse o regular su atención. La distribución completa por contexto o por ítem no puede reconstruirse con seguridad a partir de la información disponible; por ello, no se realizaron estimaciones adicionales. Aun con esta limitación, este resultado coincide con la tendencia observada en las prácticas vinculadas con el tercer principio del DUA.

5.3.6 Hallazgos cualitativos

De acuerdo con las categorías reportadas en el análisis cualitativo original, los datos se organizaron alrededor de tres dimensiones: prácticas pedagógicas relacionadas con los principios DUA, condiciones contextuales —recursos, formación y apoyo institucional— y percepciones de docentes, familias y estudiantes.

Dentro de estas dimensiones sobresalieron tres hallazgos. Primero, se identificó adaptación de recursos, expresada en el uso de medios diferentes para cumplir funciones pedagógicas semejantes. Segundo, apareció de manera recurrente la flexibilización de la enseñanza, mediante segmentación de instrucciones, apoyos para organizar la tarea y retroalimentación próxima a la ejecución. Tercero, las entrevistas a docentes y los diarios reflexivos señalaron la insuficiencia de equipos interdisciplinarios como una barrera compartida por ambas instituciones.

Las entrevistas a las familias aportaron además un matiz al resultado sobre satisfacción escolar. El manuscrito reporta que la valoración favorable observada en el contexto rural estuvo relacionada, desde la perspectiva familiar, con la cercanía afectiva y comunitaria de la escuela más que exclusivamente con la presencia de apoyos pedagógicos específicos para el TDAH. Este hallazgo permite distinguir entre bienestar percibido y disponibilidad de estrategias pedagógicas especializadas, sin considerar ambas dimensiones como equivalentes.

5.3.7 Integración de los resultados

La integración de las fuentes mostró dos convergencias especialmente consistentes. La primera se relacionó con la autorregulación: tanto las observaciones como el cuestionario señalaron una presencia limitada de estrategias orientadas al desarrollo consciente de esta capacidad. La segunda correspondió al acompañamiento institucional, pues entrevistas y diarios coincidieron en identificar la insuficiencia de equipos interdisciplinarios como una dificultad compartida (ver tabla 7).

Tabla 5.7

Matriz de integración de los principales hallazgos

Hallazgo	Fuente de evidencia	Tipo de integración
Menor desarrollo de autorregulación	Observación + cuestionario	Convergencia
Mayor satisfacción escolar reportada en rural	Cuestionario + entrevistas familiares	Complementariedad
Adaptación de recursos según condiciones disponibles	Observaciones + registros cualitativos	Complementariedad
Insuficiencia de apoyo interdisciplinario	Entrevistas + diarios reflexivos	Convergencia
Variabilidad entre docentes del mismo contexto urbano	Matriz de observación	Hallazgo intracontextual

Los datos en la tabla anterior muestran que las prácticas inclusivas para estudiantes con TDAH se configuraron de manera heterogénea en los escenarios estudiados. La disponibilidad de recursos influyó en los medios empleados, pero no explicó por sí sola la frecuencia con que se observaron las prácticas DUA. La coincidencia más clara entre las diferentes fuentes se situó en la necesidad de fortalecer estrategias de compromiso, autorregulación y metacognición, junto con mecanismos institucionales de acompañamiento que apoyen de forma sostenida el trabajo del docente. Estas relaciones se desarrollan e interpretan con mayor profundidad en la sección de discusión.

2.4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio permiten comprender las prácticas inclusivas para estudiantes con TDAH como respuestas pedagógicas situadas, construidas a partir de la interacción entre las necesidades del alumnado, las decisiones del profesorado y las condiciones concretas de cada institución. En los dos escenarios analizados se observaron prácticas compatibles con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); sin embargo, su presencia no siguió una división simple entre contexto urbano y rural. La variabilidad encontrada entre los propios docentes urbanos, junto con las estrategias observadas en el contexto rural, muestra que la disponibilidad de recursos constituye solo una parte de la explicación. A ello se suman la experiencia profesional, la forma en que cada docente organiza la enseñanza, la flexibilidad institucional y las posibilidades reales de acompañamiento.

Este resultado resulta pertinente frente a la literatura reciente sobre DUA. Zhang et al. (2024), en una revisión sistemática de 32 estudios desarrollados en educación preescolar, primaria y secundaria, advierten que uno de los principales problemas del DUA no radica únicamente en su conocimiento conceptual, sino en la dificultad para traducir de manera clara sus principios, pautas y puntos de verificación al diseño concreto de la enseñanza. Los autores encontraron además una implementación desigual de sus distintos componentes y una frecuente falta de correspondencia explícita entre las intervenciones denominadas DUA y los principios que afirmaban aplicar. Esta observación ayuda a comprender la variabilidad registrada en el presente estudio: compartir un mismo contexto institucional o disponer de recursos semejantes no necesariamente conduce a prácticas inclusivas equivalentes.

En el caso urbano, por ejemplo, D1-U mostró una presencia más constante de apoyos visuales, organización externa, resaltado de información y retroalimentación inmediata que D2-U. No obstante, el reducido número de docentes impide atribuir esta diferencia directamente a la formación recibida. Lo que sí puede plantearse es que la formación, la experiencia y la confianza para responder a la diversidad constituyen factores potencialmente relacionados con la práctica. La revisión sistemática de Wray et al. (2022), basada en 71 investigaciones, identificó precisamente la experiencia docente, el contexto de enseñanza, la formación inicial y continua y el conocimiento de las políticas inclusivas entre los factores asociados con la autoeficacia para enseñar en aulas inclusivas. De manera complementaria, Woodcock et al. (2022) encontraron que docentes con concepciones filosóficas semejantes sobre inclusión podían diferenciarse

notablemente en sus prácticas: quienes presentaban mayor autoeficacia tendían a centrarse más en accesibilidad, éxito y confianza del estudiante, mientras otros orientaban con mayor frecuencia sus respuestas hacia el manejo conductual.

Esta evidencia permite introducir una precisión importante. En el presente estudio no es posible afirmar que la formación "determine" la inclusión ni que actúe como variable mediadora, como sugería la versión inicial del manuscrito. Los datos permiten, en cambio, reconocer una variabilidad intracontextual que invita a considerar la formación y la experiencia como parte de un entramado más amplio. Esta interpretación es metodológicamente más consistente y desplaza el análisis desde una explicación causal hacia una comprensión situada de las prácticas.

Algo similar ocurre con los recursos empleados. Los registros cualitativos muestran que funciones pedagógicas semejantes fueron atendidas mediante medios diferentes: cronogramas con imágenes, temporizadores digitales, relojes de arena y materiales gráficos elaborados manualmente fueron utilizados para hacer visible el tiempo o estructurar las actividades. La relevancia del hallazgo no está, por tanto, en establecer que una tecnología sea superior a un recurso artesanal, sino en reconocer la intención pedagógica que los articula. Desde el DUA, ofrecer múltiples formas de representación, participación y acción supone diseñar condiciones más flexibles para aprender, no necesariamente incorporar herramientas sofisticadas. La revisión de Zhang et al. (2024) refuerza esta lectura al señalar que el valor de una propuesta DUA depende de la coherencia entre sus decisiones de diseño y los objetivos educativos, no de la simple presencia de determinados recursos.

Esta cuestión adquiere especial importancia para los estudiantes con TDAH. Frolli et al. (2023) estudiaron una intervención basada en DUA dirigida a niños con TDAH y encontraron resultados favorables en determinadas habilidades académicas, lo que respalda la pertinencia de diseñar experiencias más flexibles para esta población. El presente estudio no evaluó resultados académicos mediante un diseño experimental y, por ello, no permite afirmar que las prácticas observadas produjeran mejoras en el rendimiento. Sin embargo, estrategias como segmentar instrucciones, diversificar las formas de respuesta, estructurar visualmente las actividades y proporcionar retroalimentación inmediata resultan coherentes con una enseñanza que procura

disminuir barreras innecesarias vinculadas con la atención, la organización y la persistencia en la tarea.

Dentro de este conjunto de resultados, la autorregulación constituye el hallazgo que merece mayor atención. La triangulación realizada en el estudio identificó el principio del DUA relacionado con compromiso y autorregulación como el menos desarrollado. En el caso rural observado, las técnicas de autorregulación se registraron de forma ocasional y la metacognición y la autorreflexión no fueron observadas. A ello se suma que el manuscrito reportó que únicamente entre el 17 % y el 23 % de los estudiantes percibía recibir enseñanza de estrategias para calmarse o regular su atención.

La importancia de este resultado se comprende mejor al considerar las necesidades educativas asociadas al TDAH. Las dificultades de atención, organización y control de la conducta pueden afectar de forma significativa el funcionamiento académico, social y conductual de los estudiantes en la educación primaria. DuPaul et al. (2022), al revisar las intervenciones escolares para estudiantes de primaria con TDAH, destacan que la respuesta educativa requiere apoyos sistemáticos desarrollados dentro del propio contexto escolar y no únicamente intervenciones externas al aula. Esto coincide con la necesidad identificada en el presente estudio de fortalecer estrategias que vayan más allá de organizar externamente el comportamiento del estudiante.

En efecto, buena parte de las prácticas observadas estuvo orientada a proporcionar regulación desde el entorno: el docente divide instrucciones, organiza el tiempo, ofrece recordatorios, flexibiliza respuestas o estructura la actividad. Estos apoyos son valiosos y no deberían abandonarse. No obstante, los resultados sugieren que necesitan complementarse con estrategias que permitan al estudiante avanzar gradualmente hacia una participación más consciente en la regulación de su aprendizaje. Esto implica enseñarle a reconocer cuándo pierde el foco, anticipar dificultades, identificar los apoyos que le resultan útiles, solicitar ayuda, planificar una tarea y valorar posteriormente cómo la realizó. De este modo, la inclusión no se limitaría a hacer que el entorno regule al estudiante, sino que contribuiría progresivamente a que este desarrolle herramientas para comprender y gestionar su propia participación.

Este énfasis también permite interpretar con mayor cuidado el resultado relacionado con el gusto por asistir a la escuela. El manuscrito reportó una respuesta favorable del 89 % en el contexto rural frente al 67 % en el urbano; las entrevistas familiares añadieron que parte de esa valoración positiva se relacionaba con la cercanía afectiva y comunitaria característica del entorno rural. Este hallazgo no permite concluir que la institución rural fuera más inclusiva en términos pedagógicos. Lo que revela es que la experiencia de inclusión posee también una dimensión relacional. Sentirse acogido, reconocido y vinculado con otras personas puede favorecer la experiencia escolar, aunque no sustituye la necesidad de contar con apoyos pedagógicos específicos.

Esta distinción encuentra respaldo en la literatura sobre experiencias estudiantiles de inclusión. Subban et al. (2022), en una revisión sistemática, identificaron entre los factores que favorecen la experiencia inclusiva las relaciones de apoyo, las creencias positivas del profesorado y los líderes escolares, las prácticas pedagógicas de apoyo y la accesibilidad. Aunque dicha revisión se centró en educación secundaria y el presente estudio corresponde a primaria, ofrece un marco útil para comprender que la inclusión no puede reducirse a una sola dimensión. El vínculo afectivo importa, pero también importan las oportunidades concretas de acceder, participar y aprender.

La comparación urbano-rural debe leerse, entonces, desde esta complejidad. Los datos originales describen en el contexto urbano mayor acceso a recursos tecnológicos y apoyos formales, pero también señalan dificultades vinculadas con sobrecarga de casos, rigidez organizativa y discontinuidad docente. En el contexto rural se reportaron limitaciones de infraestructura y conectividad junto con una organización multigrado y formas creativas de adaptación pedagógica. Estos resultados no autorizan a idealizar el contexto rural ni a desvalorizar el urbano. Más bien muestran que cada entorno combina restricciones y posibilidades particulares, lo que obliga a pensar la inclusión desde las condiciones concretas en las que trabajan docentes y estudiantes.

A partir de esta lectura puede recuperarse, con la debida prudencia, la noción de resiliencia pedagógica planteada en el análisis cualitativo original. La codificación selectiva del estudio identificó esta categoría para describir la capacidad del docente de mantener una intención inclusiva mediante la adaptación de recursos y estrategias

ante condiciones contextuales diferentes. En esta investigación, el concepto no debe entenderse como una teoría ya consolidada ni como una propiedad personal que responsabilice exclusivamente al maestro de superar carencias estructurales. Resulta más adecuado utilizarlo como una categoría interpretativa provisional: la capacidad de reorganizar medios y prácticas para sostener oportunidades de participación cuando los recursos disponibles son limitados o diferentes a los inicialmente previstos.

Esta precisión es importante porque reconocer la capacidad adaptativa de los docentes no puede conducir a normalizar la falta de apoyo institucional. De hecho, otro resultado convergente del estudio fue que las entrevistas y los diarios reflexivos señalaron la insuficiencia de equipos interdisciplinarios como una barrera compartida. La inclusión no puede descansar únicamente en la creatividad o compromiso individual del profesorado. La evidencia revisada por Wray et al. (2022) muestra que la capacidad percibida para enseñar inclusivamente se relaciona también con oportunidades de formación, contexto, experiencia y conocimiento de las políticas, lo que confirma la naturaleza sistémica del problema.

Los hallazgos sugieren que el fortalecimiento de las prácticas inclusivas requiere actuar simultáneamente en varios niveles. En el aula resulta pertinente ampliar el repertorio de estrategias DUA y dar un lugar más explícito a la autorregulación y metacognición. En el ámbito institucional se requieren espacios de acompañamiento, planificación compartida y articulación entre docentes y profesionales de apoyo. En un nivel intersectorial, las necesidades asociadas al TDAH hacen pertinente fortalecer la comunicación entre escuela, familia y servicios profesionales, sin convertir el diagnóstico clínico en la única vía para decidir cómo enseñar.

Los resultados también plantean una implicación importante para la formación docente. Los hallazgos no respaldan una defensa de capacitaciones aisladas y exclusivamente teóricas. Las diferencias observadas entre docentes y las dificultades reconocidas en la literatura sobre implementación del DUA sugieren que la formación debería acercarse a los problemas concretos del aula: cómo formular instrucciones accesibles, diversificar formas de participación, enseñar estrategias de autorregulación, utilizar recursos disponibles con una finalidad clara y evaluar si los apoyos realmente reducen barreras. Tanto Zhang et al. (2024) como Woodcock et al. (2022) coinciden,

desde perspectivas distintas, en que comprender conceptualmente la inclusión o el DUA no garantiza automáticamente su aplicación coherente.

Estas interpretaciones deben mantenerse dentro de los límites del estudio. La investigación se desarrolló en dos instituciones educativas y trabajó con un número reducido de docentes y ocho estudiantes con TDAH, mediante selección intencional. En consecuencia, sus resultados no pueden generalizarse estadísticamente al departamento del Atlántico ni utilizarse para establecer diferencias generales entre la educación urbana y rural colombiana. El estudio tampoco incorporó una evaluación neuropsicológica estandarizada de la severidad del TDAH ni midió de manera directa cambios en el rendimiento académico atribuibles a las prácticas implementadas. El seguimiento permitió documentar procesos y prácticas, pero no demostrar eficacia o relaciones causales.

También debe reconocerse que la voz de los estudiantes con TDAH fue captada principalmente a través del cuestionario y no mediante una exploración cualitativa profunda de su experiencia. Esta limitación abre una línea relevante para futuras investigaciones: incorporar metodologías adaptadas a la edad que permitan conocer cómo los propios niños interpretan los apoyos recibidos, qué estrategias consideran útiles y cuáles son las barreras que experimentan cotidianamente. Del mismo modo, estudios posteriores con más instituciones, medidas pre y post y seguimiento longitudinal podrían examinar si las prácticas identificadas se relacionan con cambios sostenidos en autorregulación, participación, bienestar y desempeño académico.

Los hallazgos permiten sostener que la inclusión de estudiantes con TDAH no puede reducirse a la disponibilidad de tecnología, a la ubicación territorial de la escuela ni a la buena voluntad del docente. Se configura en la relación entre prácticas pedagógicas, condiciones institucionales y características de quienes participan en el proceso educativo.

El aporte más consistente del estudio se encuentra precisamente en mostrar que estrategias relativamente sencillas, como segmentar instrucciones, organizar visualmente el tiempo, flexibilizar formas de respuesta y proporcionar retroalimentación próxima, pueden formar parte de respuestas inclusivas en escenarios diferentes, pero también que estos apoyos resultan incompletos cuando no se acompaña al estudiante en el desarrollo progresivo de su autorregulación. Desde esta perspectiva, el reto

consiste en construir junto con él estudiante, herramientas que amplíen su autonomía, sin perder de vista que esa responsabilidad debe ser respaldada por condiciones institucionales y profesionales suficientes.

2.4. CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender que las prácticas inclusivas para estudiantes con TDAH se configuran de manera situada y no dependen exclusivamente de la disponibilidad de recursos. En los contextos urbano y rural se identificaron estrategias coherentes con el Diseño Universal para el Aprendizaje, aunque con diferencias en los medios utilizados, la frecuencia de aplicación y las condiciones institucionales que acompañan su desarrollo.

El hallazgo más consistente fue el menor desarrollo de estrategias vinculadas con el compromiso, la autorregulación y la metacognición. Esta situación plantea la necesidad de complementar los apoyos externos, como la segmentación de instrucciones, la organización visual del tiempo o la flexibilización de actividades, con acciones orientadas a fortalecer progresivamente la autonomía del estudiante.

La comparación también mostró que los contextos presentan potencialidades y limitaciones distintas. El escenario urbano ofreció mayor acceso a recursos tecnológicos y apoyos formales, mientras que el rural evidenció capacidad de adaptación mediante recursos sencillos y flexibilidad organizativa. Estas diferencias no permiten establecer la superioridad de un contexto sobre otro, sino reconocer que la inclusión requiere respuestas ajustadas a las condiciones reales de cada institución.

La insuficiencia de acompañamiento interdisciplinario emergió como una barrera compartida. En consecuencia, fortalecer la inclusión de estudiantes con TDAH exige articular formación docente, apoyo institucional y coordinación entre escuela, familia y servicios especializados. Los hallazgos aportan una comprensión contextualizada de las prácticas inclusivas y ofrecen una base para orientar procesos de formación y mejora institucional en escenarios educativos con características territoriales diversas.

2.5. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing. https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. https://udlguidelines.cast.org/

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Daffner-Deming, M. (2022). School-based interventions for elementary school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 31*(1), 149–166. https://doi.org/10.1016/j.chc.2021.08.003

Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., Ricci, M. C., Laccone, R. P., & Bisogni, F. (2023). Universal Design for Learning for children with ADHD. *Children, 10*(8), 1350. https://doi.org/10.3390/children10081350

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). SAGE Publications.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (2015). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education, 119*, 103853. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/WWUU8391

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103800. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Zhang, L., Carter, R. A., Jr., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. *Educational Psychology Review, 36*, Article 35. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Conceptualización: Indira Paola Parra Sánchez
Curación de datos: Martha Isabel Reyes Araujo
Análisis formal: Indira Paola Parra Sánchez
Investigación: Indira Paola Parra Sánchez
Metodología: Martha Isabel Reyes Araujo
Supervisión: Deisy de Jesús Arroyo Diaz
Validación: Deisy de Jesús Arroyo Diaz
Redacción (borrador original): Indira Paola Parra Sánchez, Martha Isabel Reyes Araujo y Deisy de Jesús Arroyo Diaz

Redacción (corrección y edición): Indira Paola Parra Sánchez, Martha Isabel Reyes Araujo y Deisy de Jesús Arroyo Diaz

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Indira Paola Parra Sánchez, Martha Isabel Reyes Araujo y Deisy de Jesús Arroyo Diaz

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-6-8
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.9.c81*

Capítulo 6

Diversidad cultural y lingüística en el aula: hacia una educación intercultural, inclusiva y transformadora

Bladimir Alonso Ballestas Correa[12]

Recibido: 28 May. 2026 | Aceptado: 26 Jul. 2026 | Publicado: 30 Ago. 2026

[12] University of Technology and Education, United States.

bladimir.ballestasc2024@uted.us https://orcid.org/0009-0000-4494-8969

RESUMEN

La diversidad cultural y lingüística representa un desafío central para los sistemas educativos contemporáneos, especialmente en contextos como Soledad, Atlántico, donde convergen estudiantes migrantes venezolanos, afrodescendientes, indígenas, raizales y provenientes de distintos territorios. Este ensayo analiza la necesidad de superar enfoques educativos homogéneos y asumir la diversidad como una oportunidad pedagógica capaz de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de referentes sobre educación intercultural, pedagogía culturalmente responsiva, *translanguaging* y aprendizaje cooperativo, se argumenta que las lenguas, experiencias y saberes de los estudiantes pueden constituirse en recursos valiosos para la construcción del conocimiento. Asimismo, se destaca que estas estrategias requieren docentes con formación intercultural, capacidad crítica y sensibilidad frente a las diferencias culturales y lingüísticas. Finalmente, se sostiene que una educación verdaderamente intercultural demanda también la transformación del currículo y de las prácticas institucionales, de modo que la diversidad sea reconocida no solo como una característica del aula, sino como un fundamento de una educación más inclusiva, equitativa y contextualizada.

Palabras clave: diversidad cultural; diversidad lingüística; educación intercultural; formación docente; translanguaging; currículo intercultural.

6.1. INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural y lingüística es uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, ya que las aulas actuales reúnen estudiantes con trayectorias sociales, territoriales, culturales y lingüísticas cada vez más heterogéneas, resultado tanto de procesos históricos de conformación poblacional como de fenómenos recientes de movilidad humana, migración y desplazamiento (Sánchez & Zorzoli, 2022). Esta realidad obliga a reconsiderar modelos pedagógicos construidos tradicionalmente sobre la idea de una población escolar relativamente homogénea. En este nuevo escenario, la escuela no solo debe garantizar el acceso de estudiantes diversos, sino también preguntarse de qué manera sus lenguas, identidades, saberes y experiencias encuentran un lugar legítimo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En Colombia, este asunto adquiere una importancia particular debido al carácter pluriétnico y multicultural de la nación. El Ministerio de Cultura de Colombia (2013) reconoce la existencia de una amplia diversidad cultural y lingüística conformada por comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales, palenqueras y otros grupos que han contribuido históricamente a la construcción del país. Sin embargo, el reconocimiento jurídico y social de esta pluralidad no garantiza que la misma se encuentre incorporada de manera efectiva en las prácticas educativas. Existe todavía una distancia considerable entre la diversidad que caracteriza a los estudiantes y las formas relativamente homogéneas mediante las cuales se organizan algunos currículos, materiales, metodologías y procesos de evaluación.

Esta tensión se hace especialmente visible en contextos diversos de Colombia, donde convergen estudiantes provenientes de diferentes realidades sociales y culturales, entre ellos población migrante venezolana, comunidades afrodescendientes, indígenas, raizales y estudiantes procedentes de distintas regiones del territorio colombiano. El trabajo de Monterrey Sierra (2024) sirve de base para este ensayo, identifica precisamente una brecha entre esta pluralidad presente en las aulas y la capacidad del sistema educativo para responder mediante estrategias pedagógicas cultural y lingüísticamente pertinentes. Asimismo, advierte que la ausencia de mediaciones adecuadas puede favorecer situaciones de segregación, dificultades de

participación, pérdida de identidad cultural e incluso problemas relacionados con la permanencia escolar.

La problemática no radica, por tanto, en la existencia misma de las diferencias. Bastiani (2007) señala que la diversidad cultural y lingüística posee implicaciones socioeducativas y didácticas que deben ser analizadas profundamente dentro de los contextos escolares. Esto supone abandonar la idea de que todos los estudiantes deben relacionarse con el conocimiento de una única manera y reconocer que cada uno llega a la escuela con experiencias, lenguas, prácticas familiares y formas particulares de comprender su realidad. Desde esta perspectiva, la diversidad deja de ser concebida como un obstáculo que debe corregirse y comienza a ser entendida como un recurso que puede ampliar las posibilidades educativas.

Esta mirada encuentra respaldo en la pedagogía culturalmente responsiva propuesta por Gay (2018), quien plantea que los referentes culturales de los estudiantes pueden utilizarse como recursos significativos para favorecer el aprendizaje. Del mismo modo, García y Wei (2017), mediante el concepto de *translanguaging*, muestran que los repertorios lingüísticos de los estudiantes bilingües o plurilingües pueden convertirse en herramientas de comunicación y construcción de significado dentro del aula. Ambas perspectivas cuestionan una educación basada exclusivamente en la adaptación del estudiante a una cultura escolar dominante y proponen, en cambio, formas de enseñanza capaces de establecer puentes entre el conocimiento académico y los saberes culturales y lingüísticos que los estudiantes ya poseen.

No obstante, reconocer la diversidad y disponer de estrategias pedagógicas innovadoras no resulta suficiente si los docentes no cuentan con la formación necesaria para aplicarlas de manera crítica y contextualizada. Coelho, Oller y Serra (2011) destacan la necesidad de incorporar el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística dentro de la formación inicial del profesorado. Esta preparación debe ir más allá de la adquisición de técnicas y contribuir al desarrollo de competencias interculturales que permitan reconocer prejuicios, comprender diferentes formas de comunicación y diseñar prácticas adaptadas a las características concretas del alumnado. A su vez, Walsh (2010) propone una interculturalidad crítica que trascienda la simple celebración

de las diferencias y cuestione aquellas relaciones históricas que han situado determinados conocimientos, culturas y lenguas en posiciones subordinadas.

Desde esta perspectiva, una educación verdaderamente intercultural requiere algo más que incluir contenidos ocasionales sobre diversidad o desarrollar actividades conmemorativas. Implica transformar la manera en que la escuela comprende al estudiante, organiza el currículo y legitima el conocimiento. Como señala el estudio documental analizado, avanzar hacia una inclusión sustantiva demanda articular la formación docente, las estrategias pedagógicas, la participación comunitaria y la transformación curricular.

En consecuencia, este ensayo sostiene que la diversidad cultural y lingüística debe ser asumida como una oportunidad pedagógica y no como una dificultad educativa, pero para que esto sea posible resulta necesario transformar tanto las prácticas de aula como la formación del profesorado y la organización curricular de las instituciones. A partir de esta tesis, el análisis se desarrollará en tres ejes articulados: primero, la comprensión de la diversidad cultural y lingüística como una posibilidad de enriquecimiento del aprendizaje; segundo, las estrategias pedagógicas capaces de convertir esa diversidad en participación y construcción colectiva del conocimiento; y tercero, la formación docente y la transformación curricular como condiciones indispensables para consolidar una educación intercultural pertinente en contextos colombianos.

6.2. DESARROLLO

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter documental, descriptivo e interpretativo, orientado al análisis de las principales tendencias contemporáneas relacionadas con la gerencia avanzada, la transformación digital, la sostenibilidad y el liderazgo organizacional en Iberoamérica. Este tipo de investigación permite examinar fenómenos complejos a partir de la revisión, interpretación y articulación crítica de fuentes documentales, favoreciendo la construcción de marcos explicativos y modelos conceptuales aplicables a contextos organizacionales específicos (Arias, 2016; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

6.2.1 La diversidad cultural y lingüística

La diversidad cultural y lingüística constituye una característica fundamental de las sociedades contemporáneas y, por consiguiente, una realidad cada vez más visible en los escenarios educativos. Los movimientos migratorios, los desplazamientos territoriales y la convivencia histórica entre comunidades indígenas, afrodescendientes, raizales y otros grupos culturalmente diferenciados han contribuido a configurar aulas en las que convergen múltiples formas de hablar, aprender, relacionarse e interpretar el mundo. Esta realidad cuestiona los modelos educativos construidos sobre la idea de un estudiante cultural y lingüísticamente homogéneo. Por esta razón, uno de los grandes desafíos de la educación actual consiste en determinar si tales diferencias continuarán siendo percibidas como dificultades que deben corregirse o si, por el contrario, pueden reconocerse como recursos capaces de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En Colombia, esta discusión resulta particularmente relevante por el carácter pluriétnico y multicultural de la nación. El Ministerio de Cultura de Colombia (2013) destaca la riqueza cultural y lingüística del territorio colombiano, conformada por comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales, palenqueras y otros grupos con prácticas culturales y lingüísticas particulares. Sin embargo, la existencia de esta pluralidad no significa necesariamente que el sistema educativo haya logrado integrarla de manera efectiva en sus prácticas. El trabajo documental que sirve como punto de partida para este ensayo identifica precisamente una tensión entre la diversidad presente en las aulas y la persistencia de currículos y prácticas pedagógicas que responden a esquemas relativamente homogéneos.

Esta situación no es exclusiva de Colombia. La UNESCO (2006) sostiene que la educación intercultural debe ir más allá de la simple coexistencia entre diferentes culturas y propiciar relaciones sustentadas en el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo. Además, señala que la interculturalidad no debería incorporarse como un contenido adicional o aislado, sino atravesar diferentes componentes de la vida educativa, entre ellos el currículo, la formación docente, las lenguas de enseñanza, los materiales pedagógicos y las relaciones entre estudiantes. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural no constituye un asunto periférico de la educación, sino una dimensión que debe formar parte de la organización misma del proceso pedagógico.

Bastiani (2007) plantea igualmente que la diversidad cultural y lingüística tiene profundas implicaciones socioeducativas y didácticas. Este planteamiento resulta importante porque permite superar una interpretación exclusivamente descriptiva de la diversidad. No basta con afirmar que en una institución existen estudiantes pertenecientes a diferentes culturas; es necesario preguntarse cómo esas diferencias influyen en la participación, la comunicación, la construcción del conocimiento y las relaciones entre los sujetos que comparten el aula. Cuando estas particularidades son ignoradas, existe el riesgo de que determinados conocimientos, lenguas y experiencias sean considerados menos valiosos frente a aquellos legitimados tradicionalmente por la institución escolar.

En este sentido, Banks (2016) plantea que la educación multicultural exige transformaciones que van mucho más allá de incorporar ocasionalmente contenidos relacionados con distintos grupos culturales. Su propuesta relaciona la educación multicultural con dimensiones como la integración de contenidos, la construcción del conocimiento, la reducción de prejuicios y la búsqueda de una pedagogía orientada hacia la equidad. Esta perspectiva permite comprender que una escuela no se vuelve intercultural únicamente porque celebre festividades, presente comidas tradicionales o realice actividades relacionadas con determinadas comunidades. Tales iniciativas pueden tener valor, pero resultan insuficientes si el currículo continúa privilegiando una sola interpretación del conocimiento.

El contexto de Soledad, Atlántico, permite observar de manera concreta esta problemática. En sus instituciones educativas confluyen estudiantes provenientes de diferentes contextos sociales y culturales, entre ellos población migrante venezolana, afrodescendiente, indígena y raizal. El estudio de Ballestas Correa señala que esta pluralidad crea desafíos pedagógicos que difícilmente pueden ser atendidos mediante estrategias concebidas para un alumnado culturalmente uniforme. En estas circunstancias, compartir el mismo espacio físico no garantiza necesariamente una experiencia educativa inclusiva. Un estudiante puede encontrarse formalmente integrado a la institución y, al mismo tiempo, percibir que su historia, su manera de hablar, sus conocimientos familiares o su identidad cultural tienen escasa presencia dentro del proceso educativo.

La pedagogía culturalmente relevante permite avanzar hacia una comprensión diferente de esta situación. Ladson-Billings (1995) desarrolló este enfoque a partir del análisis de prácticas pedagógicas capaces de relacionar el aprendizaje académico con la identidad cultural del estudiante y con una comprensión crítica de su realidad social. Su planteamiento transformó la discusión sobre cultura y enseñanza al colocar la pedagogía en el centro del análisis de la equidad educativa. En una línea relacionada, Gay (2018) sostiene que las experiencias y referentes culturales de los estudiantes pueden utilizarse como recursos para desarrollar procesos educativos más pertinentes. Desde esta perspectiva, reconocer la cultura del alumno no implica disminuir las expectativas académicas, sino construir conexiones entre sus conocimientos previos y los aprendizajes escolares.

Este cambio resulta especialmente significativo cuando se analiza la diversidad lingüística. En numerosos contextos escolares, las formas de hablar que se alejan de la lengua considerada estándar pueden interpretarse erróneamente como deficiencias. Sin embargo, Cummins (2000) ha señalado que la educación de estudiantes bilingües no puede comprenderse únicamente desde el aprendizaje técnico de una segunda lengua, porque las relaciones sociales y de poder también influyen en las interacciones entre estudiantes y docentes. Su trabajo destaca, además, la importancia de reconocer las capacidades lingüísticas que los estudiantes ya poseen como parte del proceso educativo.

Esta idea puede relacionarse con el concepto de *translanguaging* desarrollado por García y Wei (2017), desde el cual el repertorio lingüístico completo del estudiante puede funcionar como un recurso para construir significados y participar en el aprendizaje. En lugar de exigir que las diferentes lenguas sean mantenidas en compartimentos completamente separados, este enfoque reconoce que los estudiantes plurilingües utilizan diversos recursos lingüísticos para comunicarse y comprender el mundo. El documento de Ballestas Correa retoma precisamente el *translanguaging* como una de las estrategias potencialmente relevantes para contextos escolares caracterizados por la pluralidad cultural y lingüística.

La importancia de reconocer estos repertorios se vuelve aún más evidente cuando la falta de pertinencia lingüística puede relacionarse con experiencias de exclusión. Perdomo y Ríos (2023), al estudiar el contexto educativo de San Andrés

Islas, analizan las posibles relaciones entre diversidad cultural y lingüística y deserción educativa. Este tipo de investigaciones obliga a ampliar la interpretación del fracaso escolar: un bajo desempeño o el abandono de la escuela no siempre pueden explicarse exclusivamente desde características individuales del estudiante, sino que también es necesario examinar la capacidad del sistema educativo para responder a las particularidades de quienes aprenden.

Desde otra perspectiva complementaria, Paris y Alim (2017) plantean la noción de pedagogías culturalmente sostenibles, cuyo propósito no consiste únicamente en utilizar las culturas de los estudiantes como herramientas temporales para facilitar el aprendizaje, sino en contribuir a mantener y fortalecer el pluralismo cultural y lingüístico como parte legítima de la escolarización. La propuesta defiende una educación que ayude a sostener las prácticas culturales y lingüísticas de comunidades históricamente marginadas. Esto implica pasar de una pedagogía que simplemente "acepta" la diferencia a otra que reconoce su valor para la construcción colectiva del conocimiento.

Por ello, comprender la diversidad como una oportunidad pedagógica requiere modificar la pregunta tradicional de la escuela. En vez de preguntarse cómo lograr que todos los estudiantes se adapten a una única manera de hablar, aprender y comprender la realidad, resulta más pertinente preguntarse cómo construir experiencias educativas capaces de dialogar con los distintos conocimientos que convergen dentro del aula. La equidad no significa proporcionar exactamente las mismas experiencias a todos los estudiantes, sino garantizar que sus diferencias no se conviertan en barreras para aprender, participar y construir una identidad positiva dentro de la institución.

En definitiva, la diversidad cultural y lingüística no representa por sí misma un problema educativo. La dificultad aparece cuando las instituciones continúan respondiendo a esa diversidad mediante modelos homogeneizadores que invisibilizan determinados conocimientos, lenguas e identidades. Las aportaciones de Bastiani (2007), Banks (2016), Cummins (2000), Gay (2018), Ladson-Billings (1995), Paris y Alim (2017) y la UNESCO (2006) permiten defender una concepción alternativa: las diferencias culturales pueden convertirse en recursos epistemológicos y pedagógicos siempre que la escuela genere condiciones para su reconocimiento. Esta transformación constituye el punto de partida para el siguiente desafío del ensayo: identificar las

estrategias pedagógicas concretas mediante las cuales la diversidad puede convertirse efectivamente en una fuente de participación, interacción y aprendizaje.

6.2.1 Estrategias pedagógicas para atender la diversidad cultural y lingüística

Reconocer la diversidad cultural y lingüística como una oportunidad educativa constituye un primer avance, pero dicho reconocimiento pierde sentido si no se traduce en acciones concretas dentro del aula. La transformación de las prácticas pedagógicas exige pasar de un discurso que valora la diferencia a una enseñanza capaz de incorporarla en los procesos de participación, comunicación y construcción del conocimiento. Este desafío resulta especialmente significativo en contextos como Soledad, Atlántico, donde la presencia simultánea de estudiantes migrantes venezolanos, afrodescendientes, indígenas, raizales y procedentes de diferentes regiones colombianas configura escenarios educativos que difícilmente pueden ser atendidos mediante una metodología única. El propio análisis documental que sirve de base a este ensayo advierte que una de las principales necesidades identificadas consiste precisamente en articular estrategias como el *translanguaging*, el aprendizaje cooperativo intercultural y la incorporación de los saberes culturales dentro de las propuestas curriculares.

En este sentido, una primera estrategia consiste en desarrollar una enseñanza culturalmente contextualizada, capaz de establecer relaciones entre los contenidos escolares y las experiencias que los estudiantes construyen en sus hogares, comunidades y territorios. Gay (2018) plantea que una pedagogía culturalmente responsiva utiliza los conocimientos, experiencias y referentes culturales del alumnado para hacer más significativo el aprendizaje. Esto implica modificar la relación tradicional entre cultura y currículo: la cultura deja de aparecer solamente en fechas conmemorativas o actividades especiales y comienza a formar parte de los recursos habituales utilizados para enseñar.

Esta concepción puede profundizarse mediante la propuesta de los fondos de conocimiento desarrollada por Moll, Amanti, Neff y González (1992). Los autores plantean que los hogares y las comunidades poseen conocimientos históricamente acumulados que pueden convertirse en recursos pedagógicos cuando la escuela establece vínculos con las experiencias de los estudiantes. Su propuesta surgió precisamente de investigaciones orientadas a conectar los conocimientos familiares con

las prácticas del aula. Desde esta perspectiva, un estudiante no llega a la institución educativa como un sujeto carente de saberes que debe ser llenado exclusivamente mediante el conocimiento escolar; llega con experiencias sociales, prácticas familiares, conocimientos territoriales y formas de resolución de problemas que pueden servir como punto de partida para nuevos aprendizajes.

Esta perspectiva resulta particularmente pertinente en las aulas de Soledad. Por ejemplo, una actividad relacionada con territorio, ciudadanía o identidad podría incorporar historias familiares de migración, relatos sobre los lugares de procedencia de los estudiantes, memorias de comunidades afrocolombianas o raizales y conocimientos vinculados con las prácticas sociales del Caribe colombiano. En ciencias sociales, los procesos migratorios podrían analizarse no únicamente mediante definiciones académicas, sino también a partir de las experiencias de familias venezolanas o de desplazamiento interno. En lengua castellana, las narraciones orales, expresiones regionales y relatos familiares podrían utilizarse para trabajar competencias comunicativas. De este modo, la experiencia cultural no reemplaza los contenidos curriculares, sino que funciona como un puente que permite comprenderlos desde realidades cercanas.

Una segunda estrategia fundamental se relaciona con el reconocimiento del repertorio lingüístico de los estudiantes. El documento base identifica el *translanguaging* como una propuesta especialmente pertinente porque permite que los hablantes plurilingües movilicen de manera flexible sus diferentes recursos lingüísticos en la construcción de significado. En lugar de considerar que la lengua utilizada en el hogar debe mantenerse completamente separada de la lengua académica, esta perspectiva reconoce que los estudiantes pueden utilizar diferentes recursos lingüísticos para comprender conceptos, intercambiar conocimientos y desarrollar nuevas capacidades comunicativas.

García y Kleyn (2016) profundizan esta propuesta al analizar el *translanguaging* no solamente como fenómeno lingüístico, sino como orientación pedagógica aplicable a situaciones concretas de aula. Su trabajo examina experiencias en las que estudiantes bilingües utilizan activamente sus repertorios lingüísticos para aprender y participar, mostrando tanto las posibilidades como los desafíos de este enfoque. El valor educativo de esta estrategia se encuentra en que no obliga al estudiante a

desprenderse de los recursos comunicativos que ya posee para poder acceder a nuevos conocimientos.

En la práctica, esto puede traducirse en actividades sencillas pero significativas. Un estudiante podría explorar inicialmente un concepto utilizando los recursos lingüísticos con los que se siente más competente, discutirlo con compañeros, consultar materiales en diferentes variedades lingüísticas y posteriormente construir una respuesta en la lengua académica requerida por la institución. También pueden utilizarse glosarios colectivos, narraciones bilingües, comparación de expresiones, producción de relatos o proyectos donde los estudiantes investiguen las particularidades lingüísticas de sus familias y comunidades. El propósito no sería sustituir el aprendizaje del español académico, sino utilizar los conocimientos lingüísticos existentes como andamiaje para ampliarlo.

Esta distinción es importante porque reconocer una lengua o variedad lingüística no equivale a renunciar a las metas académicas. Por el contrario, significa diversificar los caminos para alcanzarlas. En un contexto multicultural, prohibir o desvalorizar las formas de comunicación del estudiante puede producir distanciamiento entre su identidad y la escuela, mientras que reconocerlas pedagógicamente puede favorecer su participación. En este punto, la diversidad lingüística deja de funcionar como una barrera y comienza a convertirse en una herramienta de mediación.

La tercera estrategia se relaciona con el aprendizaje cooperativo intercultural. La diversidad ofrece posibilidades particularmente valiosas cuando los estudiantes no solamente comparten un espacio físico, sino que necesitan interactuar, resolver problemas y construir conocimientos conjuntamente. El documento de referencia propone precisamente el trabajo cooperativo como una vía para favorecer la cohesión y el reconocimiento mutuo, aunque advierte que esa interacción debe ser planificada y mediada para garantizar condiciones equitativas de participación.

Esta idea cuenta con una extensa tradición investigativa. Johnson y Johnson (2009), desde la teoría de la interdependencia social, sostienen que el aprendizaje cooperativo requiere estructuras en las que los participantes comprendan que alcanzar sus propios objetivos está relacionado con el progreso de los demás. Su revisión muestra la amplia trayectoria investigativa del aprendizaje cooperativo y la importancia

de organizar deliberadamente las interacciones entre estudiantes, en lugar de limitarse a reunirlos en grupos.

La diferencia es fundamental en un aula culturalmente diversa. Colocar a cinco estudiantes de diferentes procedencias alrededor de una mesa no genera automáticamente interculturalidad. Pueden reproducirse silencios, prejuicios, jerarquías y exclusiones. Para que exista aprendizaje cooperativo, el docente debe distribuir responsabilidades, establecer metas comunes, garantizar oportunidades de participación y promover que las contribuciones de cada estudiante sean necesarias para completar la tarea. Así, un proyecto sobre diversidad cultural de Soledad podría asignar a los integrantes de cada grupo funciones complementarias: reconstruir historias familiares, investigar manifestaciones lingüísticas, identificar prácticas comunitarias, comparar experiencias migratorias y elaborar conjuntamente una interpretación de lo encontrado.

Este tipo de trabajo tiene una doble dimensión. Por una parte, contribuye al aprendizaje académico porque obliga a los estudiantes a explicar, argumentar, escuchar y negociar significados. Por otra, posee una dimensión social, ya que facilita el contacto entre experiencias que normalmente pueden permanecer separadas dentro de la misma institución. El trabajo cooperativo puede convertirse, por tanto, en un escenario donde las diferencias culturales sean conocidas a través de la interacción y no exclusivamente mediante explicaciones del profesor.

Las tres estrategias anteriores pueden integrarse mediante la idea de fondos de conocimiento comunitario: reconocer lo que el estudiante sabe, permitirle movilizar sus recursos lingüísticos y crear espacios donde esos conocimientos puedan ponerse en diálogo con los de otros estudiantes. Moll et al. (1992) señalan precisamente la importancia de conectar hogares y aulas a partir de los conocimientos existentes en las comunidades. Aplicado al contexto soledeño, esto invita a incorporar también a las familias como fuentes de experiencias, relatos y saberes, evitando que la interculturalidad quede limitada a las paredes del salón.

No obstante, estas estrategias deben aplicarse de manera contextualizada. El documento base advierte acertadamente que las propuestas interculturales no deberían trasladarse de manera acrítica desde realidades diferentes, sino adaptarse a las particularidades del territorio y, cuando sea posible, construirse con participación

de los actores locales. Una metodología desarrollada para un contexto bilingüe europeo o norteamericano puede aportar principios valiosos, pero no necesariamente responde de manera directa a las dinámicas culturales, sociales y lingüísticas del Caribe colombiano. La adaptación pedagógica requiere conocer quiénes son los estudiantes, cómo se relacionan, qué lenguas o variedades utilizan, qué experiencias migratorias poseen y qué saberes circulan dentro de sus comunidades.

En consecuencia, transformar la diversidad en aprendizaje no significa construir un catálogo de actividades "para estudiantes diferentes", sino modificar la lógica desde la cual se organiza la enseñanza. La pedagogía culturalmente responsiva permite relacionar el currículo con la experiencia del estudiante; los fondos de conocimiento posibilitan reconocer los saberes familiares y comunitarios; el *translanguaging* convierte los repertorios lingüísticos en herramientas de comprensión; y el aprendizaje cooperativo crea condiciones para que la diferencia se convierta en interacción y construcción colectiva. La verdadera innovación no reside en utilizar una de estas estrategias de manera aislada, sino en articularlas de acuerdo con las necesidades reales del aula.

Sin embargo, esta posibilidad conduce a una cuestión todavía más profunda. Una estrategia intercultural no funciona por sí sola: requiere un docente capaz de reconocer la diversidad, examinar sus propias concepciones sobre lengua y cultura, mediar las relaciones entre estudiantes y tomar decisiones curriculares contextualizadas. Por esta razón, después de identificar las posibilidades pedagógicas disponibles, el siguiente aspecto que debe analizarse es la formación docente y la transformación institucional como condiciones necesarias para construir una educación verdaderamente intercultural. Esta transición resulta además coherente con el documento original, que considera la formación docente una condición indispensable para implementar con rigor el *translanguaging*, el aprendizaje cooperativo y el currículo intercultural.

6.2.3 Formación docente y transformación del currículo: condiciones para una verdadera educación intercultural

Las estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística adquieren verdadero sentido cuando existen docentes preparados para interpretarlas, adaptarlas y aplicarlas críticamente. El *translanguaging*, el

aprendizaje cooperativo intercultural o la incorporación de los saberes comunitarios no funcionan como técnicas independientes que puedan trasladarse mecánicamente de un contexto a otro. Su efectividad depende, en buena medida, de las concepciones que el profesorado tenga sobre la cultura, la lengua, la diferencia y el aprendizaje. En este sentido, el problema de la interculturalidad educativa no se limita a encontrar nuevas metodologías, sino que obliga a examinar quién enseña, desde qué perspectivas lo hace y qué conocimientos reconoce como legítimos dentro del aula.

Esta cuestión resulta particularmente relevante en contextos como Soledad, Atlántico. Como se ha señalado a lo largo de este ensayo, en sus instituciones educativas confluyen estudiantes migrantes venezolanos, afrodescendientes, indígenas, raizales y procedentes de diferentes territorios y experiencias socioculturales. El trabajo que sirve como base para este análisis sostiene precisamente que ninguna propuesta destinada a atender la diversidad cultural y lingüística puede mantenerse en el tiempo sin una formación docente fundamentada en competencias interculturales. Además, advierte que las representaciones y prejuicios del profesorado pueden convertirse en obstáculos para el desarrollo de prácticas inclusivas cuando las diferencias lingüísticas y culturales son interpretadas desde una lógica de déficit.

Salazar Caro y Pérez (2023) permiten profundizar este problema al estudiar las actitudes de los docentes frente a la diversidad lingüística presente en las aulas. Las formas en que el profesorado interpreta las variedades lingüísticas no constituyen un asunto secundario, puesto que pueden influir en las expectativas académicas, en la interacción cotidiana y en la participación de los estudiantes. Una pronunciación, un acento, una lengua familiar o determinadas expresiones regionales pueden ser percibidos como errores cuando se juzgan exclusivamente desde los parámetros de una variedad lingüística considerada prestigiosa. Por ello, una educación intercultural exige que el docente sea capaz de distinguir entre las dificultades reales de aprendizaje y aquellas diferencias que forman parte legítima de la identidad sociolingüística del estudiante.

En consecuencia, la formación intercultural no debería reducirse a enseñar al profesorado una serie de actividades para utilizar cuando aparezcan estudiantes pertenecientes a determinados grupos culturales. Coelho, Oller y Serra (2011) plantean que la atención a la diversidad cultural y lingüística debe incorporarse transversalmente

en la formación inicial del profesorado. Esto supone desarrollar conocimientos conceptuales y metodológicos, pero también capacidades para reconocer la diversidad del alumnado y utilizarla pedagógicamente. Speranza (2019), por su parte, insiste en que la formación intercultural en la educación superior debe avanzar desde el conocimiento declarativo de otras culturas hacia el desarrollo de capacidades que permitan diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas culturalmente situadas. El documento base recoge precisamente este planteamiento al considerar la formación docente una condición necesaria para implementar con coherencia el *translanguaging*, el aprendizaje cooperativo y el currículo intercultural.

Esta idea encuentra respaldo en Villegas y Lucas (2002), quienes cuestionan el tratamiento fragmentado o superficial de la diversidad dentro de los programas de formación docente. Para las autoras, preparar profesores culturalmente responsivos requiere incorporar la diversidad de manera sistemática en el currículo de formación, de modo que los futuros docentes desarrollen conciencia sociocultural, mantengan perspectivas afirmativas sobre estudiantes de distintos orígenes, conozcan sus realidades y sean capaces de diseñar experiencias de aprendizaje apoyadas en los conocimientos que estos ya poseen. La importancia de esta perspectiva radica en que desplaza la interculturalidad desde una asignatura aislada hacia una dimensión transversal de la identidad profesional docente.

A ello debe añadirse una preparación específicamente sensible a la diversidad lingüística. Lucas y Villegas (2013) sostienen que enseñar adecuadamente a estudiantes cultural y lingüísticamente diversos exige un conjunto complejo de orientaciones, conocimientos y capacidades que no se adquieren en una capacitación ocasional. Su formación comienza durante la preparación inicial y debe continuar durante el ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, la actualización docente en contextos como Soledad debería constituirse como un proceso permanente en el que los profesores puedan analizar sus prácticas, revisar sus concepciones sobre las variedades lingüísticas, experimentar estrategias como el *translanguaging* y valorar sus resultados de acuerdo con las características concretas de sus estudiantes.

Sin embargo, sería problemático atribuir exclusivamente al docente la responsabilidad de solucionar las desigualdades producidas alrededor de la diversidad. La formación profesional puede transformar prácticas individuales, pero estas prácticas

se encuentran condicionadas por los currículos, los materiales, las políticas institucionales y los criterios mediante los cuales se seleccionan y evalúan los conocimientos escolares. El documento analizado enfatiza precisamente que la interculturalidad no puede concebirse como una tarea exclusiva del profesor, sino como un proyecto en el que intervienen la política educativa, el currículo, la organización institucional y la participación de las familias y las comunidades. Por ello, la formación del profesorado y la transformación curricular deben desarrollarse de manera articulada.

Un currículo intercultural no consiste simplemente en agregar contenidos sobre diferentes culturas a una estructura educativa que permanece intacta. Implica revisar qué conocimientos se enseñan, quiénes aparecen representados en ellos, qué voces han permanecido ausentes y qué relaciones pueden establecerse entre los saberes académicos y los conocimientos construidos dentro de las comunidades. El documento base plantea que un currículo intercultural debería incorporar saberes ancestrales, narrativas comunitarias y lenguas propias como fuentes legítimas de conocimiento y no como elementos ornamentales del proceso educativo. Esta transformación adquiere una importancia especial en el Caribe colombiano, donde la experiencia cultural de los estudiantes puede quedar escasamente representada cuando el currículo se desarrolla mediante contenidos descontextualizados.

La perspectiva de Walsh (2010) contribuye a establecer una diferencia fundamental en este punto. La autora cuestiona una interculturalidad funcional que reconoce o celebra la diversidad sin transformar las relaciones de poder que determinan qué culturas y saberes adquieren mayor legitimidad. El documento base recupera este argumento para diferenciar entre actividades culturales ocasionales y una verdadera transversalización del currículo desde una perspectiva intercultural crítica. Así, incluir un día dedicado a la cultura afrocolombiana, indígena o venezolana puede contribuir a visibilizar determinadas identidades, pero resulta insuficiente si durante el resto del año escolar sus historias, lenguas y conocimientos permanecen ausentes de las distintas áreas de enseñanza.

Esta reflexión obliga a preguntarse cómo sería posible transformar concretamente el currículo en las instituciones educativas. En el contexto de Soledad, ello podría significar incorporar las experiencias migratorias al análisis de fenómenos

sociales; recuperar memorias locales y comunitarias en actividades de lenguaje e historia; reconocer diferentes expresiones lingüísticas dentro del trabajo comunicativo; vincular problemáticas territoriales con las ciencias sociales y ambientales; y desarrollar proyectos donde las familias y organizaciones comunitarias participen como portadoras de conocimientos. El objetivo no sería reemplazar el conocimiento disciplinar, sino establecer relaciones entre este y los saberes que circulan en el territorio, haciendo que el currículo dialogue con la realidad de quienes aprenden.

En este aspecto resulta pertinente la propuesta de Zeichner (2010), quien cuestiona un modelo de formación docente en el que el conocimiento universitario ocupa una posición jerárquicamente superior frente a los saberes de los docentes y las comunidades. El autor propone fortalecer espacios en los que puedan relacionarse el conocimiento académico, la experiencia profesional y el conocimiento comunitario. Trasladada al contexto que aquí se analiza, esta perspectiva sugiere que las comunidades de Soledad no deberían constituir únicamente el objeto sobre el que la escuela desarrolla actividades, sino también actores que participan en la construcción de experiencias pedagógicas culturalmente pertinentes.

Ahora bien, esta transformación tampoco ocurre simplemente porque los profesores reciban información sobre multiculturalidad. Sleeter (2001), a partir de una revisión de investigaciones sobre formación inicial para escuelas culturalmente diversas, advierte que existe una diferencia entre modificar actitudes o aumentar el conocimiento sobre diversidad y conseguir que los futuros docentes desarrollen realmente una práctica multicultural sólida. Esta observación resulta relevante porque evita concebir la formación intercultural como una solución rápida. Una conferencia, un curso aislado o una jornada institucional pueden sensibilizar al profesorado, pero difícilmente modificarán prácticas arraigadas si no se acompañan de reflexión continua, experiencias concretas, acompañamiento pedagógico y revisión de las estructuras curriculares.

Por tanto, una formación docente coherente con la realidad de Soledad debería integrar, al menos, tres dimensiones complementarias: una dimensión reflexiva, destinada a examinar prejuicios, representaciones y relaciones de poder; una dimensión pedagógica, orientada a diseñar estrategias cultural y lingüísticamente pertinentes; y una dimensión territorial y comunitaria, que permita conocer las experiencias, saberes

y características de las poblaciones con las que trabaja cada institución. Estas dimensiones deberían reflejarse, además, en los proyectos educativos institucionales, en la planeación curricular y en los procesos de evaluación, para evitar que la interculturalidad dependa únicamente de la iniciativa personal de algunos profesores.

De este modo, la formación docente y la transformación curricular constituyen dos procesos inseparables. No es posible construir un currículo intercultural sin profesores capaces de interpretarlo críticamente, pero tampoco resulta razonable exigir prácticas interculturales a los docentes mientras los contenidos, materiales y estructuras institucionales continúan funcionando desde principios homogeneizadores. El desafío consiste, por tanto, en articular formación, currículo, gestión institucional y participación comunitaria. Esta necesidad coincide con la conclusión central del trabajo analizado: avanzar desde una inclusión meramente formal hacia una inclusión sustantiva requiere formación docente continua, articulación institucional y reconocimiento de la diversidad como fundamento del acto educativo.

Una educación verdaderamente intercultural no depende únicamente de la presencia de estudiantes diversos ni de la incorporación ocasional de estrategias innovadoras. Requiere profesores capaces de cuestionar sus propias prácticas y reconocer los repertorios culturales y lingüísticos de sus estudiantes, pero también instituciones dispuestas a transformar aquello que consideran conocimiento legítimo. En contextos como Soledad, Atlántico, esta articulación resulta particularmente necesaria: la diversidad ya se encuentra dentro de las aulas; el desafío pendiente es lograr que también esté presente en la formación de quienes enseñan, en las decisiones curriculares y en la manera como la escuela construye conocimiento.

6.3. CONCLUSIONES

La diversidad cultural y lingüística constituye una realidad permanente de las aulas contemporáneas y, particularmente, de un país multicultural como Colombia. Por esta razón, continuar organizando la educación desde modelos homogeneizadores significa desconocer una parte fundamental de las experiencias, conocimientos e identidades que los estudiantes llevan consigo a la escuela. La problemática no reside,

entonces, en la diversidad misma, sino en las limitaciones que posee el sistema educativo para reconocerla y aprovecharla pedagógicamente.

L educación intercultural requiere, en primer lugar, modificar la manera en que se interpreta la diferencia. Las lenguas, culturas y trayectorias de los estudiantes no deben considerarse obstáculos para alcanzar un modelo educativo previamente establecido, sino recursos desde los cuales pueden construirse nuevos aprendizajes. En segundo lugar, estrategias como la pedagogía culturalmente responsiva, el *translanguaging* y el aprendizaje cooperativo muestran que es posible trasladar este reconocimiento a la práctica cotidiana del aula. Sin embargo, ninguna de estas estrategias puede alcanzar plenamente sus propósitos sin profesores capaces de comprender críticamente la diversidad y sin instituciones dispuestas a revisar sus currículos y prácticas.

Por ello, el desafío de contextos como Soledad, Atlántico, no consiste simplemente en incorporar estudiantes culturalmente diversos al sistema educativo, sino en construir una escuela donde dicha diversidad pueda participar efectivamente en la producción del conocimiento. Una educación verdaderamente inclusiva no es aquella en la que todos los estudiantes están presentes pero deben aprender y expresarse de la misma manera; es aquella capaz de reconocer sus diferencias y convertirlas en posibilidades de aprendizaje colectivo. Desde esta perspectiva, avanzar hacia una educación intercultural significa pasar de **tolerar la diversidad a aprender con ella**, haciendo de las diferencias culturales y lingüísticas una fuente de conocimiento, convivencia y justicia educativa.

6.4. REFERENCIAS

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Bastiani, J. (2007). Diversidad cultural y lingüística e implicaciones socioeducativas en las aulas escolares de contextos indígenas y no indígenas. *Revista de Educación y Desarrollo, 6*(1), 45–58. https://www.redalyc.org/pdf/461/46130208.pdf

Bustos González, R., & Tovar Correal, M. (2022). *Diversidad lingüística en el aula multicultural: Nudos críticos en escuelas de frontera*. https://hdl.handle.net/20.500.14330/PER01000454392

Coelho, E., Oller, J., & Serra, J. M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *@tic. Revista d'Innovació Educativa, 7*, 52–61. https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8530/Repensando-formacion-inicial.pdf?sequence=1

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853596773

García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.

García, O., & Wei, L. (2017). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465–491. https://doi.org/10.3102/00028312032003465

Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice, 52*(2), 98–109. https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327

Ministerio de Cultura de Colombia. (2013). *Diversidad cultural*. Ministerio de Cultura. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/464/Cartilla_Diversidad_Cultural.pdf

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice, 31*(2), 132–141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press. https://doi.org/10.65528/9780807775707

Perdomo, L. M., & Ríos, G. N. (2023). Diversidad cultural y lingüística: Perspectivas de impacto en la deserción del sistema educativo de San Andrés Islas. *La Casa del Maestro, 1*(5), 294–304. https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/5533

Sánchez, S., & Zorzoli, N. (2022). *Gestionar desde las diversidades en aulas, instituciones y territorios: Trayectorias inclusivas en escenarios entramados*. Noveduc.

Salazar Caro, A., & Pérez, A. L. (2023). Las actitudes lingüísticas de los docentes frente a la diversidad lingüística presente en las aulas. *Revista Signos, 56*(111), 127–149. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342023000100127&script=sci_arttext

Sierra Cárdenas, E. P. (2018). *La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/63403dfe-5c7a-49ed-893a-f04bfcde629b

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education, 52*(2), 94–106. https://doi.org/10.1177/0022487101052002002

Speranza, A. A. M. (Dir.). (2019). *Interculturalidad y formación docente en la educación superior: Hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el aula multilingüe* (Proyecto de investigación PPID H058). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.951/py.951.pdf

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 20–32. https://doi.org/10.1177/0022487102053001003

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 167–181). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 89–99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Conceptualización:
Curación de datos:
Análisis formal:
Redacción (borrador original):
Redacción (corrección y edición):

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Bladimir Alonso Ballestas Correa

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.

CC BY-NC-SA 4.0

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-6-8
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.9.c82*

Esta primera edición se publicó en el año Septiembre de 2026 bajo el sello del Fondo Editorial de la University of Technology and Education, como resultado de la colaboración interinstitucional orientada a la difusión del conocimiento académico. La obra surge como resultado de la colaboración interinstitucional para la difusión del conocimiento académico y compila las memorias del 1st International Congress: Global Education and Technology Congress, llevado a cabo los días 17 y 18 de abril de 2026.