



Procesos de inclusión escolar en la ruralidad colombiana: una revisión sistemática de la literatura

School Inclusion Processes in Colombian Rurality: A Systematic Review of the Literature

Ivonne-Valeria Domínguez-Delgado

✉ **Ivonne-Valeria Domínguez-Delgado**
Universidad Santo Tomás
Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-0199-3564>
valeria11956@gmail.com

Recibido: 05-03-2025

Aceptado: 29-04-2025

Publicado: 24-05-2025

Cómo citar este texto:

Domínguez-Delgado, I. V. (2025). Procesos de inclusión escolar en la ruralidad colombiana: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3391. <https://doi.org/10.21555/rpp.3391>

Resumen

El presente artículo corresponde a una revisión sistemática desarrollada bajo los lineamientos de la declaración PRISMA, cuyo objetivo fue analizar la producción investigativa relacionada con los procesos de inclusión escolar en zonas rurales de Colombia, en el marco del Decreto 1421 de 2017, normativa que regula la educación inclusiva en el país. Para ello, se realizó una búsqueda documental en cuatro bases de datos, priorizando artículos publicados en los últimos cinco años y con acceso libre, específicamente centrados en inclusión y ruralidad. En total se identificaron 212 registros; tras el proceso de depuración y aplicación de criterios de inclusión, se seleccionaron 9 estudios pertinentes para el análisis. Los resultados evidencian problemáticas comunes como el desconocimiento de la normativa vigente, la falta de preparación del personal docente y las barreras contextuales propias de la ruralidad, las cuales limitan la implementación efectiva de prácticas educativas inclusivas.

Palabras clave: Inclusión; Rural; Educación; Colombia.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Abstract

This article corresponds to a systematic review developed under the guidelines of the PRISMA declaration, whose objective was to analyze the research production related to the processes of school inclusion in rural areas of Colombia, within the framework of Decree 1421 of 2017, a regulation that regulates inclusive education in the country. To this end, a documentary search was carried out in four databases, prioritizing articles published in the last five years and with open access, specifically focused on inclusion and rurality. In total, 212 records were identified; After the process of filtering and application of inclusion criteria, 9 relevant studies were selected for analysis. The results show common problems such as ignorance of current regulations, lack of preparation of teaching staff and contextual barriers typical of rurality, which limit the effective implementation of inclusive educational practices.

Keywords: Inclusion; Rural; Education; Colombia.

INTRODUCCIÓN

El Decreto 1421 de 2017 constituye una herramienta normativa que busca orientar la inclusión educativa en Colombia, promoviendo acciones que reconozcan y valoren a todos los sujetos en su diversidad. Es aquí donde la inclusión, entendida desde múltiples perspectivas, implica generar condiciones que garanticen la participación equitativa de todos los actores del sistema educativo. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) ha reiterado “el imperativo de la educación para todas las personas sin excepción” (p. 40), reconociendo la inclusión como un derecho universal y promoviendo formas de cuidado que respondan efectivamente a las características, contextos y necesidades de todas las personas.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de entender cómo se han implementado los principios de inclusión educativa en los territorios más alejados del país, reconociendo las problemáticas de estos ámbitos, que inciden directamente en la viabilidad y efectividad de las políticas inclusivas. En este sentido, se plantea una inquietud investigativa dirigida a contrastar el marco normativo con la realidad concreta del contexto rural, con el propósito de evaluar en qué medida estos lineamientos son efectivos y aplicables en entornos caracterizados por condiciones sociales, económicas y culturales diferentes a las del entorno urbano; lo que a su vez permite cuestionar si los parámetros propuestos por las normativas nacionales pueden generalizarse o si, por el contrario, requieren de adaptaciones contextuales que reconozcan la diversidad de sujetos y territorios para garantizar su efectiva implementación.

Así, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) indica que la población rural en Colombia asciende a 12,2 millones de personas. Esto representa aproximadamente el 23,7% del total nacional. Sin embargo, al comparar indicadores como el analfabetismo entre zonas rurales y urbanas, se evidencian diferencias significati-

vas; por ejemplo, en las zonas rurales la tasa de analfabetismo alcanza el 22,1%, mientras que en las zonas urbanas se sitúa en el 6,1% (MEN, 2020). En consecuencia, estas cifras reflejan una brecha preocupante que, en gran parte, se explica por factores como la baja cobertura educativa. Además, influye la falta de pertinencia y la limitada calidad del servicio educativo que, en muchos casos, no responde a las necesidades sociales, culturales y humanas de las regiones rurales.

Luego de identificar la necesidad investigativa en el contexto rural, se vuelve fundamental articular los procesos inclusivos con el propósito de que la educación actúe como un puente; de manera que se busca promover la participación activa y equitativa de los sujetos en la sociedad y en sus comunidades (Booth y Ainscow, 2002). En este orden de ideas, la presente revisión se enfoca en analizar cómo ha sido abordada la inclusión escolar en las zonas rurales colombianas.

Para ello, se parte de una perspectiva cualitativa descriptiva, la cual permite presentar, comprender y narrar las realidades educativas en función de sus características específicas. Se pretende visibilizar los factores que favorecen o dificultan la implementación de estos procesos; del mismo modo, se analizan los estudios que, en los últimos cinco años, han examinado la inclusión educativa en contextos rurales, los cuales se rigen por los lineamientos del Decreto 1421 de 2017. En consecuencia, el interés central de este artículo radica en conocer los procesos, las metas, las barreras y las actitudes de los actores educativos frente a la inclusión; además, se busca identificar las principales características metodológicas de las investigaciones revisadas.

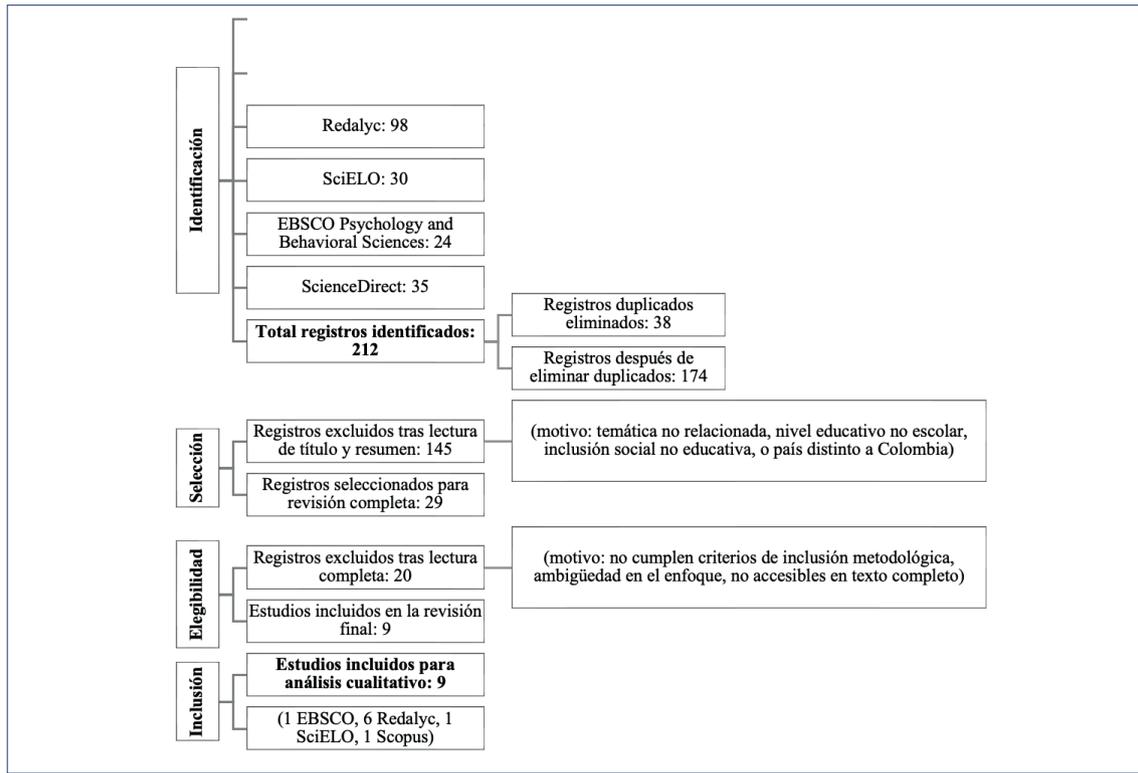
En este contexto y para abordar la problemática planteada, el presente estudio tiene como objetivo general identificar los artículos de investigación que evidencien el desarrollo de procesos inclusivos en aulas escolares rurales de Colombia; con el fin de desglosar este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar artículos de investigación de enfoque educativo inclusivo, desarrollados en Colombia entre (2019 - 2023) y en contextos rurales del país.
- Examinar las características de los estudios seleccionados en relación con objetivos, resultados, recomendaciones y conclusiones.
- Analizar las características metodológicas con relación al tipo de estudio, muestra, técnicas e instrumentos y análisis de datos realizado en cada artículo.

METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo bajo los lineamientos de la declaración PRISMA (Moher et al., 2009), siguiendo las directrices sistemáticas propuestas para la elaboración y publicación de revisiones de literatura. Para ello, se establecieron dos ecuaciones de búsqueda: en inglés, “inclusion AND school AND rural AND Colombia”; y en español, “inclusión y escuela y rural y Colombia”; dichas ecuaciones se aplicaron en las bases de datos Scopus, Redalyc, SciELO, EBSCO y ScienceDirect. La búsqueda se llevó a cabo el 29 de abril de 2023; en total, se identificaron 212 artículos, sobre los cuales se realizó un proceso de selección, obteniendo finalmente 9 estudios pertinentes para el análisis.

Figura 1.
Análisis PRISMA



Se establecieron igualmente criterios de inclusión. Para esto, se utilizaron artículos publicados entre los años 2019 y 2023, de acceso público y sin restricciones; además, debían abordar la temática de educación inclusiva desarrollada específicamente en Colombia, con énfasis en zonas rurales. Por otro lado, se establecieron como criterios de exclusión los estudios centrados en otros países latinoamericanos; aunque estos traten la inclusión en contextos rurales, no se ajustan al enfoque normativo colombiano que orienta el presente análisis; también se excluyeron investigaciones anteriores al año 2019, estudios sobre educación superior e investigaciones sobre inclusión social que no tuvieran relación directa con el ámbito escolar.

Una vez completada la búsqueda, se eliminaron referencias duplicadas y artículos sin acceso libre; posteriormente, se revisaron manualmente los documentos que abordaran de manera directa la temática central de esta revisión. Como resultado, se seleccionaron 9 artículos: 1 proveniente de EBSCO Psychology and Behavioral Sciences, 6 de Redalyc, 1 de SciELO y 1 de Scopus.

Ahora bien, para el análisis de los artículos seleccionados, se diseñó una matriz de revisión documental en la cual se organizó la información de manera sistemática; en ella se registraron variables como título, año de publicación, autoría, objetivos, enfoque metodológico, región del país, principales hallazgos, relación con el Decreto 1421 de 2017 y factores que promovieron o dificultaron la inclusión escolar en contextos rurales. Posteriormente, se realizó una lectura crítica de cada documento, identificando categorías

emergentes que permitieron establecer patrones comunes y diferencias relevantes entre los estudios, asegurando la validez del análisis, ya que permitió triangular la información desde una perspectiva descriptiva y comparativa, en coherencia con los objetivos planteados.

RESULTADOS

La revisión de los nueve artículos seleccionados permitió identificar patrones comunes en torno a los enfoques, metodologías y desafíos de la inclusión escolar en contextos rurales colombianos. En general, los estudios destacan la necesidad de adaptar la práctica educativa a las condiciones específicas de las zonas rurales; asimismo, reconocen que la inclusión no puede entenderse únicamente desde una perspectiva normativa, más bien esta requiere ser interpretada y aplicada desde las realidades culturales, sociales y territoriales de cada comunidad.

Es importante reconocer que las zonas rurales de Colombia presentan condiciones particulares que requieren una atención diferenciada; por esta razón, garantizar los derechos de la población estudiantil implica reconocer las desigualdades que afectan el acceso y la permanencia en el sistema educativo. En este sentido, los niños con discapacidad han comenzado a abrirse espacio en la escuela rural, en dos ámbitos: a) como receptores de conocimiento; b) como sujetos activos en la construcción de sentido a través de sus relaciones con los demás; esto permite comprender que la educación inclusiva debe adaptarse a las características de cada persona, reconociendo tanto su diversidad como sus capacidades individuales (Ministerio de Educación Nacional, 2017; Vargas y Romero-Alfonso, 2021).

Ahora bien, al revisar los artículos seleccionados, se evidencian distintos enfoques teóricos que fundamentan los procesos de inclusión en el aula; por ejemplo, algunos estudios retoman el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como herramienta para planificar propuestas pedagógicas flexibles que eliminen barreras; además, se destacan los aportes de Booth y Ainscow a través del *Index for Inclusion*, que orienta el desarrollo de escuelas más democráticas y participativas; junto con ello, otros autores resaltan el valor del lenguaje y del gesto pedagógico como caminos para transformar los vínculos en el aula y hacer posible una experiencia realmente inclusiva (Correa et al., 2013; Ospina-Rave, 2008).

Finalmente, en relación con el contexto geográfico de las investigaciones, siete de los artículos analizados fueron realizados directamente en zonas rurales del país; sin embargo, también se incluyeron dos estudios adicionales que, aunque no se ubican específicamente en contextos rurales, aportan información relevante para el análisis; uno de ellos corresponde a una revisión documental centrada en inclusión escolar, mientras que el otro, realizado en una escuela urbana de Bogotá, establece comparaciones significativas con la ruralidad, lo cual enriquece la comprensión del fenómeno y amplía las posibilidades de reflexión. A continuación, se presenta una matriz de síntesis que organiza los principales aspectos de los artículos seleccionados:

Tabla 1.
Características descriptivas de los estudios incluidos

Autor y fecha	Teoría	Objetivo	Resultados principales	Conclusión y recomendación
Maldonado-Carreño et al. (2022)	No especificada	Validar la medición nacional de la calidad de la educación inicial (IMCEIC) y explorar asociaciones con el desarrollo infantil en zonas urbanas y rurales.	Buen cumplimiento de normas de infraestructura; interacción maestro-niño con confiabilidad adecuada; menor correlación entre calidad educativa y desarrollo infantil cuando la evaluación proviene de docentes.	Se recomienda aplicar evaluaciones al inicio y al final del año escolar; las medidas no deben generalizarse fuera del contexto colombiano.
Tobón-Gabiria y Cuesta-Palacios (2020)	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Evaluar el efecto de un currículo flexible basado en el DUA en estudiantes con NEET en escuelas rurales de Antioquia.	Avances en comprensión lectora; estudiantes más receptivos y motivados; mejoras en análisis textual, identificación del tema y propósito comunicativo.	El DUA garantiza igualdad de oportunidades; se recomienda su implementación mediante currículos adaptados a intereses y habilidades individuales.
Díaz-Piñeres et al. (2020)	Echeita (2016), Porter y Towell (2017); educación como derecho colaborativo	Analizar la implementación del Decreto 1421 de 2017 en un colegio rural de Santander.	Falta de conocimiento normativo; prácticas inclusivas limitadas; carencia de apoyos interdisciplinarios; experiencias individuales positivas.	Se sugiere reducir el tamaño de los grupos y unificar la visión de inclusión entre el equipo docente.
García-Castillo (2020)	Booth y Ainscow (2002); eliminación de barreras desde la comunidad educativa	Analizar la brecha entre normatividad y práctica inclusiva en Colombia.	La inclusión educativa no está institucionalizada; marco normativo confuso; contradicciones jurídicas.	El marco legal no transforma las prácticas sociales; persiste la exclusión de sujetos diferentes.
Ortiz-Calderón y Betancourt-Romero (2020)	García-Sánchez (2010); recuperación del fracaso escolar a través de autoestima y resiliencia	Evaluar el Programa de Aceleración del Aprendizaje (PAA) como estrategia para estudiantes en extraedad o posconflicto.	El PAA facilita la finalización de primaria y el ingreso a secundaria, aunque no siempre garantiza la permanencia; falta de evaluación oficial.	El MEN no hace seguimiento adecuado; sin aplicación de pruebas SABER es difícil medir su efectividad.
Montaño-Contreras et al. (2019)	Correa et al. (2013); el lenguaje como base de la acción educativa compartida	Identificar elementos que fortalezcan la relación cooperativa entre docentes y familias con hijos en condición de discapacidad.	Dificultades en la comunicación familia-escuela; percepción de falta de compromiso mutuo.	Se propone fortalecer vínculos cooperativos que favorezcan la participación de las familias.
Buriticá-Morales y Saldarriaga-Vélez (2020)	Ospina-Rave (2008) y Castillo-Briceño (2015); el gesto pedagógico como herramienta comunicativa y simbólica	Visibilizar la voz de los niños en escuelas rurales a partir del gesto pedagógico.	El gesto pedagógico vincula lenguaje, práctica docente y participación de los niños; refleja vínculos y sentido compartido.	El gesto permite comprender la inclusión desde lo educativo, social y cultural en contextos rurales.
Chavarro-Bermúdez et al. (2020)	Dietz (2017); interculturalidad como relación entre grupos diversos	Evaluar prácticas inclusivas e interculturales en el Colegio Llano de Las Palmas.	Bajo nivel de implementación de la educación inclusiva e intercultural; riesgo de exclusión futura.	Se recomienda establecer estrategias para combatir desigualdad, racismo y prejuicios desde la escuela.
Yamada et al. (2021)	Rosenberg (1965) y Zhang (2014); autoestima influenciada por estigma y relaciones sociales	Identificar factores que determinan la autoestima en personas con discapacidad afectadas por el conflicto en zonas rurales.	La autoestima está asociada con vínculos comunitarios, nivel educativo, empleo y nivel de ingreso.	Se propone crear programas de reconstrucción nacional e inclusión social basados en los ODS.

En primer lugar, los objetivos de los estudios analizados son diversos y responden a intereses investigativos particulares; sin embargo, todos comparten un hilo conductor: el interés por comprender y fortalecer los procesos de educación inclusiva en contextos escolares colombianos, especialmente en zonas rurales. Aunque no todos los trabajos desarrollan un marco conceptual profundo, la mayoría reconoce al Decreto 1421 de 2017 como una referencia normativa fundamental; esto evidencia una apropiación inicial de la política educativa, pero también deja ver la necesidad de una mayor profundización teórica y contextual sobre su aplicabilidad real en los territorios más alejados del país.

En cuanto a los resultados, se observa una tendencia positiva en la relación pedagógica entre maestros y estudiantes cuando los procesos inclusivos son acompañados por estrategias didácticas intencionadas; el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de currículos flexibles no solo mejora el rendimiento académico, sino que también genera una mayor disposición emocional por parte de los estudiantes, lo que permite avanzar hacia una experiencia educativa más significativa. No obstante, este hallazgo convive con una realidad compleja: el desconocimiento parcial o total del Decreto 1421 sigue siendo una constante en varias instituciones, lo cual genera vacíos en la aplicación de medidas de apoyo y, en algunos casos, da lugar a prácticas que perpetúan la segregación, ya sea por omisión o por falta de formación especializada.

Asimismo, los estudios revelan el papel clave que cumplen las familias en los procesos de inclusión escolar; no solo actúan como mediadoras entre la escuela y el estudiante, sino que también representan una fuente vital de información, contención emocional y legitimidad para la intervención pedagógica. Sin embargo, el diálogo entre escuela y familia no siempre es fluido ni colaborativo; los docentes expresan sentirse sobrecargados y poco preparados para establecer alianzas efectivas, mientras que las familias, por su parte, perciben que no se les brinda un espacio activo en la toma de decisiones educativas, lo cual genera tensiones y expectativas no siempre resueltas.

Desde una mirada crítica, estos hallazgos permiten cuestionar el grado de coherencia entre el discurso de la inclusión —plasmado en la política pública— y su implementación concreta en las aulas. Aunque existen avances importantes, también se evidencian obstáculos estructurales como la falta de formación docente especializada, la ausencia de apoyos interdisciplinarios, la débil articulación institucional y, en algunos casos, la resistencia al cambio por parte de los actores educativos. Esto demuestra que la inclusión no puede reducirse a la presencia física del estudiante en el aula, sino que exige transformaciones más profundas en las prácticas, actitudes y estructuras escolares.

Finalmente, con el propósito de ofrecer una visión más detallada de las investigaciones revisadas, la tabla 2 resume los aspectos metodológicos más relevantes de cada estudio; en ella se destacan elementos como el enfoque adoptado, la muestra seleccionada, las técnicas empleadas y el proceso de análisis utilizado. En términos generales, se observa una tendencia al uso de metodologías mixtas, lo cual refleja un interés por capturar tanto los aspectos cuantificables como las experiencias subjetivas de los actores involucrados; por su parte, las investigaciones de corte cualitativo ofrecen una mirada más situada, permitiendo comprender con mayor profundidad las dinámicas escolares desde la voz de sus protagonistas. Entre las técnicas utilizadas, sobresalen el cuestionario, la entrevista se-

miestructurada, el análisis documental y, en algunos casos, el uso de herramientas visuales y gráficas para representar procesos o percepciones clave.

Tabla 2.
Síntesis metodológica de los estudios revisados

Autor y fecha	Tipo de estudio	Muestra	Técnicas e instrumentos	Análisis de datos
Maldonado-Carreño et al. (2022)	Modelos multinivel.	312 centros educativos seleccionados aleatoriamente de un total de 3522.	Instrumentos MELQO e IMCEIC; observación directa; encuestas a padres, docentes y directores; cuestionarios auto administrados.	Análisis estadísticos exploratorios; estadísticas descriptivas; análisis factoriales.
Tobón y Cuesta (2020)	Enfoque mixto, diseño pre-experimental y exploratorio descriptivo.	20 estudiantes de grado 4º con NEET.	Cuestionarios de comprensión lectora; entrevistas en grupos focales.	Análisis comparativo pre y post test; análisis descriptivo y estadístico.
Díaz, Bravo y Sierra (2020)	Cualitativo descriptivo, investigación-acción práctica.	Comunidad educativa rural de Santander.	Entrevistas; revisión documental; talleres de capacitación y asesoría.	Análisis del discurso basado en dimensiones institucionales.
García (2020)	Revisión documental crítica.	Documentos normativos de 1948 a 2017.	Análisis documental.	Análisis documental.
Ortiz y Betancourt (2019)	Cualitativo, descriptivo-evaluativo, de corte transversal.	119 estudiantes del PAA entre 2011 y 2016.	Entrevistas; revisión documental.	Estudio evaluativo de eficiencia y pertinencia del programa.
Montaño et al. (2019)	Cualitativo con enfoque constructorista social.	32 padres y 16 docentes de dos instituciones de Bogotá.	Representaciones dibujadas; grupos de discusión.	Codificación abierta y análisis narrativo.
Buriticá y Saldarriaga (2020)	Reflexión investigativa.	No reporta.	No reporta.	No reporta.
Chavarro et al. (2020)	Cuantitativo descriptivo, estudio de caso.	507 estudiantes; 50 con diversidad funcional; 32 docentes; 5 miembros directivos.	Instrumento de 16 ítems distribuidos en 4 secciones.	Análisis estadístico.
Yamada et al. (2021)	Estudio transversal.	579 personas con discapacidad de 18 a 80 años.	Encuesta base; entrevista estructurada; diseño de actividades.	Escala de Rosenberg (RSES); análisis de regresión múltiple; significación estadística.

Discusión

Hablar de inclusión en el ámbito escolar, particularmente en contextos rurales, implica ir más allá de un simple cumplimiento normativo; se trata, en esencia, de comprender profundamente las realidades, diferencias y capacidades de todos los estudiantes. ¿Qué significa realmente incluir en estos escenarios? Significa, entre otras cosas, reconocer que las condiciones rurales no son las mismas que las de las zonas urbanas; por tanto, no se puede aplicar un modelo único de inclusión sin tener en cuenta el contexto. Como plantea el *Index for Inclusion* (2007), la inclusión exige conocer al sujeto, comprender sus necesidades y adaptar el proceso educativo a sus particularidades; de ahí que se requiera una visión verdaderamente multidisciplinar que integre aportes de la pedagogía, la psicología, la sociología, e incluso de la salud y la política pública.

Al revisar los estudios seleccionados, se observa que diversas disciplinas se han interesado en abordar la inclusión escolar; sin embargo, ¿qué tan profunda ha sido esta apro-

ximación en contextos rurales? Aunque se han realizado esfuerzos para medir la calidad educativa, aplicar marcos normativos o comprender las dinámicas familiares y escolares, la cantidad de estudios disponibles es aún limitada. Basta decir que solo nueve investigaciones cumplieron con los criterios establecidos para esta revisión en un periodo de cinco años. Esta escasa producción puede interpretarse como una señal de alerta: el tema de la inclusión en zonas rurales sigue siendo secundario frente a los estudios realizados en ámbitos urbanos, donde la infraestructura, los recursos y la formación docente suelen ser más estables.

Además, surge otra pregunta clave: ¿qué obstáculos siguen limitando la implementación efectiva del Decreto 1421 de 2017? Uno de los principales hallazgos es que, aunque el decreto es reconocido por los actores educativos, no siempre es comprendido ni aplicado adecuadamente; esto genera vacíos en la puesta en marcha de apoyos interdisciplinarios y, en algunos casos, perpetúa prácticas de exclusión. Esta situación se agrava cuando se observa que la normativa no contempla de forma clara la cualificación docente como una condición necesaria para garantizar procesos inclusivos efectivos. ¿Cómo se puede esperar inclusión si quienes deben implementarla no cuentan con herramientas ni formación adecuada? Esta brecha entre lo que se espera y lo que realmente se hace evidencia una desconexión entre la política y la práctica educativa.

Por otro lado, es fundamental resaltar el papel de las familias, las cuales no solo son aliadas estratégicas en los procesos de inclusión, sino también actores activos en la educación de sus hijos. Sin embargo, ¿existe un diálogo real entre escuela y familia? Los estudios muestran que, aunque se reconoce la importancia de esta relación, persisten tensiones que dificultan la construcción de alianzas sólidas. Algunos docentes consideran que las familias delegan toda la responsabilidad en la escuela; por su parte, muchas familias sienten que no se les brinda el espacio necesario para participar de manera significativa. En este punto, se hace urgente fortalecer la comunicación, tanto verbal como no verbal, como herramienta de trabajo conjunto; el gesto pedagógico, por ejemplo, aparece como una estrategia simbólica que permite conectar más allá de las palabras, especialmente en entornos donde las diferencias culturales o lingüísticas pueden dificultar el entendimiento.

Desde una perspectiva psicológica, otro aspecto que no puede pasarse por alto es la autoestima del estudiante, especialmente de aquellos en condición de discapacidad o en situaciones de vulnerabilidad como el desplazamiento, la migración o la extraedad. ¿Por qué es tan importante la autoestima en el marco de la inclusión? Porque está directamente relacionada con la percepción de sí mismos, con el sentido de pertenencia y con la posibilidad de establecer relaciones positivas dentro de la comunidad educativa. Los estudios demuestran que factores como el nivel educativo alcanzado, la participación en actividades sociales y el reconocimiento por parte del entorno tienen un impacto directo en el desarrollo de una autoestima positiva; y una buena autoestima es, sin duda, un motor clave para el aprendizaje y la permanencia escolar.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una herramienta de gran valor; no solo porque permite flexibilizar el currículo, sino porque promueve la igualdad de oportunidades desde una lógica de ajustes razonables. ¿Qué muestran los estudios al respecto? Que cuando se aplica

el DUA, los estudiantes no solo mejoran en su rendimiento académico, sino que también se sienten más receptivos, participativos y comprometidos con su proceso educativo. Así, el DUA se consolida como una vía efectiva para transitar hacia una educación verdaderamente inclusiva, tanto para docentes como para estudiantes.

A nivel metodológico, la revisión muestra un panorama diverso: se identificaron estudios cualitativos, mixtos, revisiones documentales y enfoques exploratorios; lo cual evidencia que el fenómeno de la inclusión escolar puede ser abordado desde múltiples ángulos. Además, llama la atención que algunos trabajos rastrean antecedentes desde mediados del siglo XX, lo cual demuestra que la inclusión no es un concepto nuevo, sino una preocupación histórica que ha evolucionado con el tiempo. Aun así, la revisión se centró en los últimos cinco años para visibilizar las tendencias más recientes, con un enfoque en la realidad rural colombiana.

En cuanto a la representatividad, la mayoría de las muestras analizadas son coherentes con los objetivos planteados en cada investigación; en su mayoría, las muestras provienen de entornos rurales, lo que fortalece la pertinencia del análisis. No obstante, aún persiste una necesidad clara: incrementar el número y la diversidad de investigaciones que profundicen en las dinámicas inclusivas propias del contexto rural colombiano, reconociendo tanto sus retos como sus potencialidades.

En este orden de ideas, es importante destacar que toda revisión sistemática implica una toma de decisiones rigurosa respecto a los criterios de inclusión y exclusión. En este caso, se priorizaron estudios de acceso libre y con enfoque en inclusión en zonas rurales de Colombia; sin embargo, la búsqueda evidenció que la mayoría de las publicaciones siguen concentrándose en entornos urbanos. ¿Qué significa esto? Que aún falta camino por recorrer para construir un panorama realmente equilibrado entre ruralidad y urbanidad en el campo de la educación inclusiva. Por esta razón, se hace indispensable promover nuevas investigaciones que analicen las prácticas, los discursos y los desafíos de la inclusión escolar en escenarios rurales; solo así será posible construir una educación verdaderamente incluyente, que reconozca y valore la diversidad en todos los contextos, para todos y con todos.

CONCLUSIÓN

La revisión de literatura permitió evidenciar que, aunque existen avances normativos importantes en Colombia en materia de inclusión escolar, como lo establece el Decreto 1421 de 2017, su implementación en contextos rurales aún enfrenta múltiples desafíos. La inclusión, para ser efectiva, requiere mucho más que una normativa vigente; necesita interpretación contextual, formación docente específica y condiciones institucionales que permitan su aplicación real en el aula.

Uno de los principales aportes de este análisis es el reconocimiento de la ruralidad como un escenario con características propias que no siempre son contempladas en las políticas educativas. Adaptar la normativa al territorio implica no solo trasladar lineamientos, sino comprender las dinámicas sociales, económicas y culturales que determinan la forma en que se vive la inclusión en estas regiones.

También se destaca el rol fundamental de la familia como agente corresponsable en los procesos de inclusión. Su participación activa puede fortalecer el desarrollo integral del estudiante y construir puentes de diálogo entre lo escolar y lo comunitario. Fortalecer esta relación implica promover canales de comunicación efectivos y reconocer los derechos y deberes de ambas partes.

Cabe destacar que los estudios revisados coinciden en señalar que la inclusión no puede verse únicamente como una obligación institucional, sino como un compromiso ético y pedagógico que involucra a toda la comunidad educativa. Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva en contextos rurales, es necesario seguir investigando, visibilizando y transformando las prácticas escolares; solo así será posible consolidar una escuela que acoja la diversidad como principio y no como excepción.

En vista de los hallazgos obtenidos, se recomienda fortalecer los procesos de formación docente en materia de educación inclusiva con un enfoque diferencial que considere las realidades del entorno rural; además, resulta prioritario que las políticas públicas de inclusión reconozcan las particularidades territoriales y promuevan acciones específicas que permitan superar las barreras estructurales aún presentes en las escuelas rurales. De igual forma, es necesario continuar investigando desde enfoques diversos que integren la voz de los estudiantes, docentes y familias, con el fin de generar conocimiento situado que contribuya a transformar las prácticas escolares; futuras investigaciones podrían enfocarse en el seguimiento longitudinal de estrategias inclusivas implementadas en zonas rurales, así como en la evaluación de su impacto real en la trayectoria educativa de niñas, niños y adolescentes que históricamente han sido marginados del sistema escolar.

DECLARACIÓN DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Durante la preparación de este trabajo, la autora no hizo uso de Inteligencia Artificial IA, se asume plena responsabilidad por el contenido de la publicación.

CONFLICTOS DE INTERESES

Se declara por parte de la autora que en el desarrollo de todas las fases del presente artículo no existió ningún tipo de conflicto de intereses que puedan tener influencia en la información aquí expuesta, por lo cual se garantiza imparcialidad y objetividad en su elaboración y presentación.

DECLARACIÓN ÉTICA

Durante la elaboración del presente artículo, se declara que no se presentó ninguna afectación de tipo ética a ninguna especie, puesto que no se realizó ninguna interacción que requiera la verificación de un comité de ética, además se cuidó meticulosamente las fuentes de información, respetando citas y referencias.

REFERENCIAS

- Correa, J., Agudelo-Alzate, G. C., & Bedoya-Sierra, M. M. (2013). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/4018>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). United Kingdom. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Buriticá-Morales, D. A., & Saldarriaga-Vélez, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en escuelas rurales. *Pedagogía y Saberes*, (52), 23-35. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Chavarro-Bermúdez, L. J., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., & Pallarés-Piquer, M. (2020). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(2), 256-265. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8233078>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). Situación de las mujeres rurales desde las estadísticas oficiales. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/oct-2022-nota-estadistica-mujer-rural-presentacion.pdf>
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C., & Sierra-Delgado, G. E. (2020). Inclusive education in context: Reflections upon the implementation of the decree 1421 of 2017. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34), 265-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- García-Castillo, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- García-Sánchez, B. (2010). Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 134-147. <https://doi.org/10.17227/01203916.600>
- Maldonado-Carreño, C., Yoshikawa, H., Escallón, E., Ponguta, L.A., Nieto, A. M., Kagan, S. L., Rey-Guerra, C., Cristancho, J. C., Mateus, A., Caro, L., Aragón, C. A., Rodríguez, J. C., & Motta, A. (2022). Medición de la calidad de la educación en la primera infancia: Asociaciones con el desarrollo infantil a partir de un estudio nacional con la herramienta IMCEIC en Colombia. *Desarrollo infantil*, 93(1), 254-268. <https://doi.org/10.1111/cdev.13665>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) *Plan especial de educación rural, Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Plan Especial de Educación Rural*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-404773_Recurso_01.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Circular 020 del 2022*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-412039_archivo_pdf.pdf
- Montaño-Contreras, L. M., Cerón-Bastidas, J. E., & Martín-Padilla, M. A. E. (2019) Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con discapacidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 145-160 <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.rcdp>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, DG (2009). Elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metanálisis: la declaración PRISMA. *British Medical Journal*, 339 <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Ortiz-Calderón, L. M., & Betancourt-Romero, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Praxis y Saber*, 11(25), 97-110. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207>
- Ospina-Rave, B. E. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y educación en enfermería*, 26(3), 12-15. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.2873>
- Porter, G. L., & Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canadá y Centre for Inclusive Futures del Reino Unido. <https://citizen-network.org/uploads/attachment/592/promoviendo-laeducacin-inclusiva.pdf>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tobón-Gaviria, I. C., & Cuesta-Palacios, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophía*, 16(2), 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Vargas, Y. C., & Romero-Alfonso, S. L. (2021). Escuela en Ruralidad: una mirada a la inclusión en la educación. *Educación y Ciencia*, (25), 1-15. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313>
- Yamada, T., Sakisaka, K., Bermúdez-Rodríguez, L. N., & Yamaoka, K. (2021). Self-esteem, socioeconomic status and social participation of persons with disabilities living in areas affected by armed conflict in Colombia. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 18(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph18084328>
- Zhang, J. (2014). The development of special education in China under the trend of inclusive Education. Taking Hong Kong's Inclusive Education as an Example. *SME Management and Technology* (Mid-10 Issue), (7), 298-300.