

**INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA: ESTRATEGIAS
PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA**

Ana Rosa Santos Julio

Mitchell Restrepo Rodríguez

Sebastián España Chaves

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Lic. Pablo Antonio Albarracín Córdón

Julio – 2026

Contenido

Resumen.....	4
Abstract	5
Introducción	7
Contextualización del Problema	9
Pregunta orientadora o problema de investigación	11
Objetivos	11
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos	12
Justificación: inclusión, equidad y justicia social	12
Fundamentación Teórica.....	14
Eje 1: Educación Inclusiva y Diseño Universal.....	14
Eje 2: Interculturalidad Crítica y Diálogo de Saberes	15
Descripción Detallada De La Propuesta.....	17
Estrategia, programa o modelo a implementar:	17
<i>Flexibilización curricular sin conectividad:</i>	<i>17</i>
<i>Mediación pedagógica basada en el entorno:</i>	<i>17</i>
Enfoque Explícito en Interculturalidad e Inclusión.....	17
Explicación Argumentada de la Intervención e Impacto Esperado	18
<i>Ajustes Razonables Para Baja Visión</i>	<i>18</i>
<i>Recursos del entorno</i>	<i>18</i>
<i>Evaluaciones diversificadas</i>	<i>19</i>
<i>Impacto pedagógico</i>	<i>19</i>
<i>Impacto social</i>	<i>19</i>
<i>Impacto cultural</i>	<i>19</i>
<i>Impacto institucional</i>	<i>19</i>
Diseño E Implementación De Instrumentos De Recolección De Datos	20
Validación del instrumento de recolección de datos por un experto.....	23

Aplicación del instrumento de recolección de datos.....	23
Análisis de los Resultados Obtenidos del Instrumento de Recolección de Datos Aplicado	24
Categoría 1. Barreras para la inclusión y prevalencia de la educación bancaria	24
Categoría 2. Invisibilización curricular del saber campesino	26
Conclusiones	27
Limitaciones de la investigación.....	29
Sugerencias para futuras investigaciones.....	30
Referencias Bibliográficas	31

Resumen

La presente propuesta pedagógica tiene como propósito fortalecer los procesos de educación inclusiva e interculturalidad crítica en el grado tercero de la Institución Educativa La Draga, ubicada en el corregimiento El Bugre, municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba. Surge a partir de la identificación de barreras físicas, pedagógicas y comunicativas que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente de una estudiante con baja visión, así como de la escasa incorporación de los saberes campesinos al currículo escolar. La investigación se fundamenta en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la interculturalidad crítica, tomando como referentes teóricos los aportes de la UNESCO, CAST, Freire, Walsh, de Sousa Santos y Candau. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, utilizando la observación participante y la entrevista semiestructurada como técnicas de recolección de información. Los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y la información obtenida se analizó a través del análisis de contenido categorial. Los resultados evidenciaron la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, la existencia de barreras que dificultan la participación de la estudiante con baja visión y la limitada integración de los saberes propios del contexto rural en las actividades de enseñanza. Estos hallazgos permitieron fundamentar el diseño e implementación de la propuesta pedagógica “Tejiendo saberes”, orientada a promover la flexibilización curricular, la participación equitativa y el reconocimiento del territorio y de los conocimientos campesinos como recursos para el aprendizaje. Se concluye que la articulación entre el Diseño Universal para el Aprendizaje y la interculturalidad crítica constituye una alternativa pertinente para favorecer prácticas educativas más inclusivas, equitativas y contextualizadas, contribuyendo al fortalecimiento de la

participación, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de procesos educativos acordes con las necesidades de la educación rural.

Palabras Clave: educación inclusiva, diseño Universal para el Aprendizaje, interculturalidad crítica, educación rural, discapacidad visual.

Abstract

This pedagogical proposal aims to strengthen the processes of inclusive education and critical interculturality in the third grade at La Draga Educational Institution, located in El Bugre, Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia. It emerged from the identification of physical, pedagogical, and communicative barriers that limit students' participation and learning, particularly for a student with low vision, as well as the limited incorporation of local rural knowledge into the school curriculum. The study is grounded in the principles of Universal Design for Learning (UDL) and critical interculturality, drawing on the theoretical contributions of UNESCO, CAST, Freire, Walsh, de Sousa Santos, and Candau. The research adopted a qualitative approach, using participant observation and semi-structured interviews as data collection techniques. The research instruments were validated through expert judgment, and the collected information was analyzed using categorical content analysis. The findings revealed the persistence of traditional teaching practices centered on knowledge transmission, the existence of barriers that hinder the participation of the student with low vision, and the limited integration of rural community knowledge into teaching activities. These findings provided the basis for the design and implementation of the pedagogical proposal "Weaving Knowledge", aimed at promoting

curriculum flexibility, equitable participation, and the recognition of the local territory and rural knowledge as valuable learning resources. The study concludes that the integration of Universal Design for Learning and critical interculturality constitutes a relevant alternative for promoting more inclusive, equitable, and context-responsive educational practices. This approach contributes to strengthening participation, recognizing diversity, and fostering educational processes aligned with the needs of rural education.

Keywords: inclusive education, universal design for Learning, critical interculturality, rural education, visual impairment

Introducción

La educación rural en Colombia enfrenta profundas brechas relacionadas con el acceso, la permanencia y la calidad educativa, especialmente en lo concerniente a la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural presente en los territorios. Desde el macro contexto, el Estado colombiano y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) han establecido lineamientos orientados a garantizar una educación inclusiva e intercultural. Este marco nacional se sustenta de forma vinculante en el Decreto 1421 de 2017, el cual reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y define explícitamente en su articulado que los ajustes razonables son las “acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 10).

Asimismo, las directrices del Instituto Nacional para Ciegos (INCI) dictan las pautas de accesibilidad para la baja visión en el país, recordando que la ceguera o la baja visión no deben considerarse incapacidades absolutas, sino condiciones que interactúan con barreras del entorno. No obstante, a nivel nacional, la brecha histórica entre las aulas urbanas y las rurales persiste. Como señala Catherine Walsh, las prácticas educativas descontextualizadas de los ministerios continúan “invisibilizando los saberes locales y reproduciendo formas de exclusión cultural en las comunidades rurales latinoamericanas” (Walsh, 2013, p. 45). En muchas instituciones del campo aún se imponen modelos tradicionales que estandarizan la enseñanza y limitan la participación activa de los estudiantes. En el caso del departamento de Córdoba, las instituciones rurales enfrentan desafíos agudos asociados a la dispersión geográfica, las limitaciones en infraestructura,

el acceso restringido a recursos pedagógicos y tecnológicos, y una necesidad urgente de formación docente en educación inclusiva.

Desde el meso contexto, la investigación se sitúa en la Institución Educativa La Draga, un centro escolar oficial ubicado en el corregimiento El Bugre del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba. La institución opera en una planta física rural que cuenta con aulas de clase básicas para el desarrollo de la jornada escolar, baterías de baños estándar y algunos espacios recreativos al aire libre compartidos. Sin embargo, presenta recursos pedagógicos muy limitados, carece de una biblioteca escolar dotada y no dispone de conectividad a internet ni de sala de sistemas funcional, lo cual restringe el uso de herramientas digitales para el aprendizaje. La planta docente está conformada por educadores de aula que asumen la responsabilidad de liderar procesos multigrado o grupos diversos, demostrando un alto compromiso comunitario; no obstante, carecen de capacitación especializada e institucional en enfoques de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) o estrategias específicas de mediación intercultural. Esto genera que los procesos de inclusión dependan de la voluntad individual y no de una ruta institucional estructurada, perpetuando de manera indirecta lo que Paulo Freire denominaba una “educación bancaria”, donde las metodologías tradicionales reproducen “relaciones verticales del conocimiento y limitan la participación activa de los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos” (Freire, 2005, p. 72).

En el micro contexto, la propuesta se enfoca específicamente en la comunidad estudiantil del grado tercero de primaria. Este grupo está conformado por un total de 15 estudiantes nuevos que ingresaron al iniciar el año escolar, de los cuales 8 son niños y 7 son niñas, con edades que oscilan entre los 8 y los 10 años. La totalidad de los estudiantes reside en zonas rurales dispersas

del corregimiento y pertenecen a familias campesinas ubicadas en el estrato socioeconómico 1, cuyos ingresos dependen del empleo informal y de actividades agrícolas locales como el cultivo de yuca, maíz y plátano. Esta población enfrenta marcadas condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y un acceso limitado a servicios públicos básicos.

Dentro de las particularidades de este grupo, se identifica de manera prioritaria a una estudiante con diagnóstico de baja visión, condición sensorial que le genera severas barreras para interactuar con las metodologías netamente visuales que predominan en el aula y que demanda urgentemente la implementación de las pautas del Center for Applied Special Technology, el cual establece la necesidad de “ofrecer múltiples medios de representación, expresión y participación para que el currículo sea verdaderamente accesible para todos” (CAST, 2018, p. 4). Las características de este micro contexto evidencian la imperiosa necesidad de transitar hacia prácticas pedagógicas que reconozcan las diferencias individuales y pongan en valor el saber campesino del territorio. En respuesta a esta realidad, la presente ponencia surge como una propuesta pedagógica y social orientada a promover una educación inclusiva, equitativa y contextualizada.

Contextualización del Problema

La educación en las zonas rurales dispersas de Colombia ha estado marcada por la imposición de modelos pedagógicos homogéneos y estandarizados que ignoran las particularidades del entorno. En la Institución Educativa La Draga, ubicada en el corregimiento El Bugre (Ciénaga de Oro, Córdoba), la realidad escolar exige una transformación profunda. La comunidad está compuesta por familias de estrato socioeconómico 1 dedicadas a la agricultura

tradicional. Esta condición configura un escenario escolar multicultural, enriquecido por saberes campesinos y prácticas ancestrales vinculadas al territorio, los cuales, desafortunadamente, suelen quedar al margen del currículo formal.

La problemática central de inclusión e interculturalidad se manifiesta en dos niveles críticos en el aula de tercer grado:

- Prácticas pedagógicas tradicionales y homogéneas: Predominan metodologías verticales basadas en el dictado, la copia textual y la evaluación memorística. Estas acciones invisibilizan los saberes locales y generan una ruptura entre los conocimientos académicos y la vida comunitaria de los estudiantes.
- Presencia de barreras frente a las necesidades educativas específicas: El ingreso de 15 estudiantes nuevos acentúa el reto de la adaptación escolar. Esta situación se torna crítica ante la presencia de una estudiante con diagnóstico de baja visión. La institución no cuenta con biblioteca ni conectividad, y el aula carece de iluminación focalizada o materiales en macrotipo, lo que restringe la participación y el aprendizaje de la menor en igualdad de condiciones.

Pregunta orientadora o problema de investigación

¿De qué manera el diseño, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la interculturalidad crítica, contribuye a garantizar el derecho a la educación inclusiva y la equidad escolar en los 15 estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa La Draga, eliminando las barreras del entorno rural y respondiendo a los requerimientos específicos de la estudiante con baja visión?

Objetivos

Objetivo General

Implementar y evaluar el impacto de una propuesta pedagógica inclusiva e intercultural fundamentada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), orientada a garantizar el derecho a la educación y a resignificar los saberes comunitarios de los 15 estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa La Draga, generando ajustes razonables específicos para la estudiante con baja visión en un entorno rural sin conectividad.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar las barreras físicas, pedagógicas y comunicativas en el aula de tercer grado, identificando las necesidades de la estudiante con baja visión y los saberes agrícolas y comunitarios de las familias de estrato 1.

2. Diseñar unidades didácticas flexibles e interculturales articuladas bajo los principios del DUA, que integren el uso de materiales táctiles, auditivos y manipulativos aprovechando el entorno rural, ante la ausencia de recursos tecnológicos en la institución.

3. Ejecutar las actividades curriculares contextualizadas en el aula, promoviendo espacios cooperativos de diálogo de saberes que involucren la identidad campesina y garanticen la participación equitativa de todos los estudiantes (8 niños y 7 niñas).

4. Valorar la efectividad de la propuesta pedagógica en la eliminación de barreras para el aprendizaje, la adaptación socioemocional del grupo de alumnos nuevos y los niveles de comprensión autónoma alcanzados por la estudiante con baja visión.

Justificación: inclusión, equidad y justicia social

La presente propuesta se fundamenta en el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental y como un escenario esencial para la construcción de una sociedad más equitativa y justa. En este sentido, la inclusión educativa en el ámbito rural no debe concebirse como una acción aislada ni asistencialista, sino como un proceso integral y transformador orientado a garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo pleno de todos los estudiantes. Al respecto, la UNESCO (2020) concibe la educación inclusiva como un proceso dinámico que

busca transformar los sistemas educativos para reconocer la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento pedagógico y no como un problema que deba corregirse.

Esta situación afecta directamente a los 15 estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa La Draga, quienes enfrentan metodologías rígidas y memorísticas que reproducen prácticas propias de la educación bancaria descrita por Freire (2005), caracterizadas por la transmisión pasiva del conocimiento y la limitada participación del estudiante en la construcción de su aprendizaje.

Por consiguiente, la propuesta se vincula estrechamente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, entendido por CAST (2018) como un enfoque orientado a diseñar currículos flexibles que respondan a la diversidad desde su planificación. De igual manera, retoma la perspectiva de la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2013), la cual promueve el reconocimiento y la legitimación de los saberes históricamente excluidos, así como la ecología de saberes planteada por de Sousa Santos (2018), que favorece el diálogo entre los conocimientos académicos y los saberes contruidos por las comunidades rurales.

En este marco, la propuesta transforma el rol docente, convirtiendo al maestro en un mediador del aprendizaje que promueve la participación activa de los estudiantes, en consonancia con la pedagogía dialógica planteada por Freire (2005). Asimismo, la diversificación de las estrategias de enseñanza y evaluación favorece el reconocimiento de las diferencias y la construcción de relaciones democráticas dentro del aula, aspectos señalados por Candau (2013) como elementos fundamentales de una educación intercultural.

Fundamentación Teórica

La presente propuesta pedagógica se fundamenta en la articulación armónica entre la educación inclusiva y la interculturalidad crítica, entendidos como enfoques esenciales para garantizar el derecho a una educación equitativa, participativa y contextualizada en escenarios rurales. En el caso particular de la Institución Educativa La Draga, la necesidad de transformar las prácticas tradicionales y memorísticas responde directamente a las barreras de aprendizaje identificadas, a la invisibilización de las tradiciones locales y a las dificultades de participación que experimentan los estudiantes, especialmente la alumna con baja visión.

Eje 1: Educación Inclusiva y Diseño Universal

Para abordar la inclusión desde una perspectiva estructural, la propuesta retoma en primer lugar los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). Este organismo concibe la educación inclusiva como un proceso dinámico orientado a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, transformando el sistema para reconocer la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento pedagógico y no como un problema que deba corregirse o segregar. Este postulado es clave para la escuela, ya que obliga a dejar atrás las aulas homogéneas y a reconfigurar los espacios para acoger las particularidades de los 15 alumnos del grado tercero.

En segundo lugar, se incorpora como eje operativo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST, 2018). El DUA propone que, en lugar de realizar adaptaciones improvisadas a posteriori, el currículo debe diseñarse desde el inicio ofreciendo múltiples formas de representación, expresión y participación para responder a la diversidad del aula. En el contexto de La Draga, este enfoque proporciona el

sustento metodológico para diseñar estrategias flexibles que no dependan de la tecnología (ante la falta de internet y biblioteca), haciendo uso de recursos didácticos alternativos, materiales multisensoriales y formatos en macro tipo que eliminen las barreras de acceso para la estudiante con baja visión.

Como tercer referente en este eje, se integran los aportes del pedagogo Paulo Freire (2005) y su crítica radical a la “educación bancaria”, modelo tradicional donde el educador deposita contenidos en el estudiante de forma pasiva y vertical. Freire propone una pedagogía basada en el diálogo, la participación y la reflexión crítica sobre la realidad. Su inclusión en esta propuesta permite cuestionar y superar las prácticas arraigadas de dictado y copia textual observadas en la institución, promoviendo en su lugar experiencias de aprendizaje donde los alumnos de tercer grado asuman un rol activo y reflexivo en su propio proceso de formación.

Eje 2: Interculturalidad Crítica y Diálogo de Saberes

En el ámbito de la diversidad cultural, el marco teórico se sustenta inicialmente en la conceptualización de interculturalidad crítica desarrollada por Catherine Walsh (2013). La autora sostiene que la interculturalidad no debe limitarse al reconocimiento superficial o folclórico de la diversidad dentro de las estructuras existentes, sino que debe promover una transformación social y educativa que cuestione las relaciones de poder y valide los saberes históricamente excluidos. Esta perspectiva fundamenta directamente la propuesta de intervención, ya que busca dismantelar la tendencia colonial de la escuela de ignorar el entorno rural, promoviendo la incorporación activa de las narrativas campesinas dentro del currículo escolar.

Complementando esta visión, se retoman los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos (2018) en torno a la necesidad de construir una “ecología de saberes”. Esta teoría aboga

por un diálogo epistemológico horizontal entre los conocimientos científicos-académicos y los saberes populares o tradicionales. En la Escuela La Draga, la ecología de saberes permite legitimar las prácticas agrícolas y los conocimientos tradicionales que las familias de estrato 1 poseen sobre su territorio, elevándolos al estatus de recursos de aprendizaje significativos dentro de las ciencias, el lenguaje y las matemáticas.

También se incorporan los aportes de Vera María Candau (2013), quien enfatiza que la educación intercultural debe orientarse a la construcción de relaciones democráticas, el reconocimiento pleno de las diferencias y el ejercicio de la ciudadanía desde la diversidad. Candau insiste en que la escuela tiene la responsabilidad ética de generar espacios de encuentro donde todas las identidades locales sean valoradas y respetadas. Para la propuesta, este enfoque fortalece la dimensión de convivencia y apoyo socioemocional, permitiendo que el ingreso de los estudiantes nuevos al año escolar ocurra en un ambiente seguro, empático y respetuoso de su identidad campesina.

Es importante mencionar que la articulación de estos seis referentes teóricos demuestra que la transformación de la escuela rural no es un mero asunto de ajustes metodológicos aislados, sino un compromiso ético y político con la justicia educativa. La síntesis entre la UNESCO, CAST, Freire, Walsh, de Sousa Santos y Candau dota a la propuesta de un respaldo conceptual robusto para consolidar un entorno verdaderamente accesible, democrático y culturalmente pertinente para la comunidad de La Draga.

Descripción Detallada De La Propuesta

Estrategia, programa o modelo a implementar:

La propuesta plantea la implementación del modelo pedagógico-social denominado “Tejiendo saberes”, el cual se estructura bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la interculturalidad crítica. Este modelo busca transformar las prácticas tradicionales y memorísticas en el aula de tercer grado de la Institución Educativa La Draga.

El modelo opera de manera integrada a través de tres componentes metodológicos:

Flexibilización curricular sin conectividad:

Adaptación de los planes de área y las evaluaciones a las características sensoriales y ritmos

de los alumnos, prescindiendo del uso de plataformas digitales o internet.

Mediación pedagógica basada en el entorno:

Uso de recursos tangibles y saberes del territorio como herramientas didácticas fundamentales.

Acompañamiento y tejido comunitario: Vinculación activa de los padres de familia y agricultores del corregimiento El Bugre en el proceso formativo.

Enfoque Explícito en Interculturalidad e Inclusión

El enfoque de inclusión de la propuesta se operacionaliza al diseñar un entorno accesible que elimina las barreras físicas, pedagógicas y comunicativas del aula. No se enfoca en segregar a la estudiante con baja visión, sino en aplicar el DUA para que todo el material didáctico atienda la

diversidad de los 15 alumnos. Esto implica transitar de textos puramente visuales a recursos multisensoriales.

En cuanto a la interculturalidad crítica, la propuesta no se limita a celebrar las tradiciones de manera superficial o folclórica. Se asume como un diálogo horizontal que introduce las prácticas agrícolas de estrato 1 (como los ciclos de cultivo de la yuca y el maíz) dentro de las áreas de matemáticas y ciencias, validando el saber campesino como conocimiento científico legítimo en la escuela.

Explicación Argumentada de la Intervención e Impacto Esperado

La intervención se justifica ante la necesidad de erradicar la educación vertical en una escuela rural que carece de biblioteca e internet. En lugar de usar guías homogéneas o dictados extensos que excluyen a la estudiante con baja visión y desmotivan a los 15 alumnos nuevos, se implementarán unidades didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo y experiencial.

Las acciones pedagógicas concretas incluyen:

Ajustes Razonables Para Baja Visión

Uso técnico de macrotipos (textos con tipografía ampliada y alto contraste), lámparas de iluminación focalizada en el pupitre de la estudiante y guías con texturas y relieves táctiles.

Recursos del entorno

Utilización de semillas, herramientas de labranza y elementos de la naturaleza para el conteo matemático y la experimentación científica.

Evaluaciones diversificadas

Transición de exámenes escritos memorísticos hacia bitácoras orales, asambleas comunitarias y proyectos prácticos donde los 8 niños y 7 niñas demuestren su comprensión.

Se proyectan impactos significativos en cuatro dimensiones:

Impacto pedagógico

Estudiantes activos y motivados a través de metodologías DUA que respetan sus ritmos de aprendizaje.

Impacto social

Inclusión plena y adaptada de la estudiante con baja visión, junto con el fortalecimiento socioemocional y de convivencia de los 15 alumnos nuevos.

Impacto cultural

Dignificación de la identidad campesina al incorporar las tradiciones locales en el currículo formal.

Impacto institucional

Lo que hace verdaderamente innovadora a la propuesta “Tejiendo saberes” es que demuestra que la inclusión y la alta calidad educativa en la ruralidad no dependen de la tecnología ni de presupuestos elevados, sino de la sensibilidad pedagógica y la creatividad. Mientras los enfoques convencionales abordan la discapacidad visual de forma aislada (enviando a la niña a

trabajar sola con un tutor) o ignoran el contexto del campo, este modelo fusiona la necesidad sensorial con la riqueza cultural del corregimiento El Bugre.

Transformar el aula en un taller interactivo donde se aprende matemáticas midiendo parcelas reales o analizando la geometría de las hojas, y donde el material impreso está adaptado tipográficamente para que todos incluida la alumna con baja visión lean el mismo texto, representa un acto transformador de justicia social y equidad educativa en el campo colombiano.

Diseño E Implementación De Instrumentos De Recolección De Datos

La observación participante es una técnica de investigación cualitativa esencial para el trabajo de campo, ya que permite al investigador involucrarse activamente en las dinámicas del grupo estudiado con el fin de recopilar, analizar e interpretar la información obtenida. Además, favorece la comprensión del contexto, las relaciones entre los participantes y los escenarios en los que se desarrolla el fenómeno de estudio, lo que la convierte en una herramienta fundamental para investigaciones de carácter social (Piñeiro Aguiar, 2015).

Como se mencionó anteriormente, la observación participante permite al investigador conocer de forma directa la realidad del contexto en el que se desarrolla el estudio. Esta técnica no se limita únicamente a una posición externa, sino que también implica una participación interna en el entorno, lo que facilita comprender los comportamientos y las interacciones desde una perspectiva más cercana.

Mediante esta técnica es posible identificar aspectos que no suelen ser expresados en una entrevista, como el lenguaje no verbal, las actitudes, la forma en que las personas se relacionan y las situaciones que surgen durante el proceso. Por ello, es importante que toda la información observada se registre de manera organizada mediante un diario de campo, permitiendo consignar los acontecimientos en el momento en que ocurren y facilitando posteriormente el análisis de la información obtenida.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada es una técnica de investigación cualitativa que combina una guía de preguntas previamente establecida con la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes durante la interacción con el participante. Esta característica permite obtener información más amplia, consistente y contextualizada, favoreciendo la credibilidad y la calidad de los datos recopilados (Ibarra-Sáiz et al., 2023).

En esta técnica, aunque existe una serie de preguntas previamente definidas, estas pueden adaptarse al desarrollo de la entrevista, ya que es necesario profundizar en aquellos aspectos que surjan de manera espontánea y que el investigador considere relevantes para el tema que se está abordando. Esto facilita la obtención de respuestas más amplias y detalladas, permitiendo comprender mejor las experiencias, opiniones y percepciones de las personas frente al fenómeno estudiado.

Además, esta técnica favorece una interacción más natural entre el investigador y el participante, generando un ambiente de confianza que contribuye a la obtención de información más completa y significativa. Gracias a ello, es posible explorar diferentes perspectivas y recopilar datos que enriquecen el análisis de la investigación.

La elección y el uso de estos instrumentos se argumentan en la necesidad de capturar las dinámicas reales, naturales y cotidianas del aula sin alterar el entorno escolar. La guía de observación permite registrar de manera directa las barreras físicas (como la iluminación defectuosa), pedagógicas (predominio de copias y tableros) y comunicativas que limitan el aprendizaje de la estudiante con baja visión, así como el nivel de atención de los 15 estudiantes nuevos. Por su parte, la entrevista semiestructurada se justifica como un medio para explorar las percepciones del docente respecto a los enfoques de inclusión, sus conocimientos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las razones por las cuales las tradiciones agrícolas locales suelen quedar fuera de los planes de área escritos.

Validación del instrumento de recolección de datos por un experto

Con el fin de garantizar la rigurosidad metodológica, la validez de contenido y la fiabilidad de las preguntas y criterios establecidos, los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos.

El comité evaluador estuvo conformado por docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, con trayectoria en líneas de investigación relacionadas con educación inclusiva, tiflogía e interculturalidad rural. Los expertos evaluaron las guías bajo los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia. Las sugerencias recibidas, centradas en precisar los indicadores de accesibilidad para estudiantes con baja visión y fortalecer las preguntas relacionadas con el diálogo de saberes, fueron incorporadas de manera rigurosa en las versiones finales de los instrumentos antes del trabajo de campo.

Aplicación del instrumento de recolección de datos

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera presencial en las instalaciones de la Institución Educativa La Draga. El proceso de observación participante se ejecutó durante tres jornadas académicas completas en el aula de tercer grado de primaria, permitiendo un registro

minucioso en los diarios de campo sobre la interacción de los ocho niños y siete niñas con las metodologías tradicionales de enseñanza.

Posteriormente, la entrevista semiestructurada al docente titular se realizó en un ambiente tranquilo durante una jornada pedagógica externa. El diálogo fue grabado en audio, previo consentimiento informado firmado por el docente, garantizando el anonimato y el uso estrictamente académico de la información recolectada.

Análisis de los Resultados Obtenidos del Instrumento de Recolección de Datos Aplicado

Los datos cualitativos recolectados a través de los diarios de campo y las transcripciones de la entrevista fueron procesados mediante la técnica de análisis de contenido categorial, organizándose en torno a dos categorías analíticas fundamentadas en el marco teórico.

Categoría 1. Barreras para la inclusión y prevalencia de la educación bancaria

Los resultados obtenidos mediante la observación participante evidenciaron que las prácticas pedagógicas continúan desarrollándose bajo un modelo de enseñanza tradicional, caracterizado por el uso predominante del tablero y la entrega de fotocopias con letra pequeña y escasa legibilidad. Estas condiciones representan barreras para la participación y el aprendizaje de

la estudiante con baja visión, quien depende constantemente del apoyo de sus compañeros para acceder a la información.

Durante la entrevista, el docente manifestó que las dificultades para implementar ajustes razonables obedecen principalmente a la falta de capacitación en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y a la escasez de recursos institucionales, como macrotipos y condiciones adecuadas de iluminación. Estos hallazgos evidencian una brecha entre las disposiciones establecidas en el Decreto 1421 de 2017 y las prácticas desarrolladas en el aula, el cual establece que las instituciones educativas deben garantizar condiciones de accesibilidad, permanencia y participación para los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, los resultados permiten identificar características propias de la educación bancaria planteada por Freire (2005), en la que el docente transmite conocimientos de forma unidireccional mientras el estudiante asume un papel pasivo dentro del proceso educativo. Esta situación limita la participación activa del alumnado y dificulta la construcción de aprendizajes significativos, especialmente cuando no se consideran las necesidades particulares ni la diversidad presente en el aula.

Por lo anterior, los hallazgos muestran la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas mediante estrategias que favorezcan la participación de todos los estudiantes y respondan a sus diferentes formas de aprender.

Categoría 2. Invisibilización curricular del saber campesino

La información obtenida a través de la observación participante y de la entrevista permitió evidenciar que, aunque el docente reconoce la importancia de las tradiciones agrícolas y de los conocimientos propios de las familias del corregimiento El Bugre, estos saberes no son incorporados de manera sistemática en las actividades de enseñanza ni en la planificación curricular.

Las observaciones realizadas durante el trabajo de campo mostraron que los ejemplos utilizados en clase corresponden, en su mayoría, a contextos urbanos y descontextualizados de la realidad cotidiana de los estudiantes, lo que significa que los conocimientos construidos por las familias campesinas permanecen invisibles dentro del proceso educativo.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Walsh (2013), quien sostiene que las pedagogías decoloniales buscan reconocer y legitimar los saberes producidos por las comunidades como parte fundamental de los procesos educativos, promoviendo un diálogo entre el conocimiento escolar y los saberes propios del territorio. Desde esta perspectiva, la escuela rural debe constituirse como un espacio donde las experiencias culturales y productivas de la comunidad sean reconocidas como fuentes válidas para la construcción del conocimiento.

De igual manera, esta situación puede relacionarse con la concepción de educación planteada por Freire (2005), quien considera que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando parte de la realidad social y cultural de los estudiantes. En este sentido, la ausencia de los saberes campesinos limita las oportunidades para desarrollar procesos educativos contextualizados y participativos, disminuyendo la posibilidad de fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su comunidad.

Conclusiones

A partir del proceso de diagnóstico, diseño e implementación de la propuesta pedagógica “Tejiendo saberes”, fue posible comprender la importancia de articular la educación inclusiva y la interculturalidad crítica como ejes fundamentales para responder a las necesidades de los contextos rurales. Los resultados obtenidos permitieron evidenciar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, así como reconocer las posibilidades de transformación que ofrece una práctica pedagógica contextualizada. En este sentido, se presentan las siguientes conclusiones:

Primeramente, la investigación permitió evidenciar la necesidad de transitar de un modelo de enseñanza homogéneo hacia una flexibilización curricular fundamentada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Las prácticas pedagógicas tradicionales, caracterizadas por metodologías memorísticas y verticales, constituyen barreras para el aprendizaje y la participación, especialmente para estudiantes con necesidades específicas como la baja visión. En consecuencia, la incorporación de estrategias como el uso de macrotipos, materiales táctiles e iluminación focalizada demuestra que es posible favorecer procesos

educativos más equitativos y accesibles, incluso en instituciones rurales que presentan limitaciones de infraestructura y conectividad.

También los hallazgos permitieron reconocer que la inclusión educativa trasciende la eliminación de barreras relacionadas con la discapacidad y exige también el reconocimiento de la diversidad cultural presente en el territorio. Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica y la ecología de saberes, se concluye que incorporar las prácticas agrícolas, los conocimientos tradicionales y las experiencias de las familias campesinas dentro del currículo fortalece la identidad cultural de los estudiantes y favorece aprendizajes más significativos. De esta manera, la escuela rural se consolida como un espacio de diálogo entre los saberes académicos y los conocimientos propios de la comunidad, promoviendo una educación más contextualizada y socialmente pertinente.

Por último, la investigación permitió concluir que la construcción de escenarios educativos verdaderamente inclusivos depende, en gran medida, del papel que desempeña el docente como mediador del aprendizaje y del respaldo institucional a su labor pedagógica. En este sentido, la formación permanente en educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje e interculturalidad crítica, junto con la disponibilidad de recursos accesibles y el compromiso institucional, constituyen elementos indispensables para fortalecer prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad de los estudiantes. Dado esto la propuesta pedagógica desarrollada representa una alternativa viable para promover procesos educativos más inclusivos, equitativos y contextualizados en los escenarios de educación rural.

Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de la presente investigación se identificaron algunas limitaciones que es importante considerar al interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, el estudio se desarrolló en un único contexto educativo, correspondiente al grado tercero de la Institución Educativa La Draga, ubicada en el corregimiento El Bugre, municipio de Ciénaga de Oro. En consecuencia, los hallazgos responden a las particularidades de esta institución y no pueden generalizarse a otros escenarios educativos rurales sin considerar las características propias de cada contexto.

También es necesario resaltar las condiciones de infraestructura y la disponibilidad de recursos institucionales representaron un reto durante el desarrollo de la propuesta. La ausencia de conectividad a internet, la falta de una biblioteca escolar dotada y la limitada disponibilidad de materiales especializados para la atención de estudiantes con baja visión condicionaron el diseño y la implementación de algunas estrategias pedagógicas, haciendo necesario recurrir a recursos elaborados con materiales del entorno.

Por otro lado, aunque la propuesta pedagógica permitió responder a las necesidades identificadas durante el proceso investigativo, el tiempo destinado para su desarrollo limitó la posibilidad de realizar un seguimiento prolongado que permitiera valorar la permanencia de sus efectos en los procesos de aprendizaje a mediano y largo plazo.

Sugerencias para futuras investigaciones

A partir de los hallazgos obtenidos y de las limitaciones identificadas durante el desarrollo de la presente investigación, se considera pertinente plantear algunas recomendaciones orientadas a fortalecer futuras investigaciones en el camp. de la educación inclusiva y la interculturalidad crítica en contextos rurales.

En primer lugar, se recomienda desarrollar investigaciones que permitan realizar un seguimiento continuo a la implementación de la propuesta pedagógica, con el fin de valorar su incidencia en los procesos de aprendizaje, participación, inclusión y permanencia escolar de los estudiantes en contextos rurales. Un análisis a mediano y largo plazo facilitaría identificar la sostenibilidad de los cambios generados y las posibilidades de mejora de la propuesta.

Asimismo, se sugiere implementar esta propuesta en instituciones educativas rurales con características similares, con el propósito de contrastar resultados, identificar nuevas necesidades y fortalecer la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la interculturalidad crítica en diferentes comunidades. Dado que esto permitiría valorar su pertinencia en diversos contextos y enriquecer las estrategias de intervención.

De igual manera, se recomienda promover investigaciones orientadas a la formación y capacitación de los docentes en Diseño Universal para el Aprendizaje, ajustes razonables e interculturalidad crítica, favoreciendo el desarrollo de prácticas pedagógicas más accesibles, flexibles y contextualizadas.

Referencias Bibliográficas

Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 145–161). Ediciones Abya-Yala. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagogía-Decoloniales-Tomo-I.pdf>

Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2* [Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.2]. <http://udlguidelines.cast.org>

Constitución Política de Colombia [Const]. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Legis. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1687988>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501–522. <https://rodin.uca.es/handle/10498/31775>

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1620335>

Ministerio de Educación Nacional. (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?ruta=Decretos/30033428>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Piñeiro Aguiar, E. (2015). Observación participante: Una introducción. *Revista San Gregorio*, (8), 80–89. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/116>

Santos, B. de S. (2018). *Epistemologías del Sur*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagogía-Decoloniales-Tomo-I.pdf>