

Concepciones didácticas sobre la atención a la diversidad en la enseñanza de lengua y literatura en la escuela rural del Azuay

Didactic conceptions on addressing diversity in the teaching of language and literature in rural schools in Azuay

Pablo Fabián Patiño Méndez¹

¹Universidad UMECIT Panamá, pablomendez.est@umecit.edu.pa, <https://orcid.org/0009-0000-4591-3557>, Panamá

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 16-02-2026

Revisado 17-02-2026

Aceptado 15-03-2026

Palabras Clave:

Atención a la diversidad

Educación rural

Inclusión educativa

Interculturalidad

Keywords:

Attention to diversity

Rural education

Educational inclusion

Interculturality

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito comprender cómo se configuran y se implementan las concepciones didácticas sobre la atención a la diversidad en la enseñanza de lengua y literatura en la educación general básica media rural de Camilo Ponce Enríquez, considerando su articulación con las dimensiones culturales, sociales y económicas del contexto. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se aplicaron entrevistas no estructuradas y cuestionarios abiertos a docentes y estudiantes de seis instituciones educativas rurales. El análisis permitió identificar que la atención a la diversidad se materializa en prácticas pedagógicas flexibles, contextualizadas y colaborativas, donde el acompañamiento socioemocional docente constituye un eje central del aprendizaje. Asimismo, emergen estrategias inclusivas como la lectura compartida, la dramatización y el uso de recursos multisensoriales, integradas con saberes culturales locales y participación comunitaria. No obstante, persisten tensiones derivadas de la escasez de recursos tecnológicos, la vulnerabilidad socioeconómica y la centralización normativa. Se concluye que la atención a la diversidad en entornos rurales trasciende el ámbito metodológico y se configura como una práctica pedagógica situada que articula escuela, familia y comunidad, transformando la heterogeneidad en un recurso para la innovación educativa y la justicia territorial.

ABSTRACT

This study aims to understand how didactic conceptions of attention to diversity are configured and implemented in the teaching of Language and Literature in rural lower secondary education in Camilo Ponce Enríquez, considering their articulation with the cultural, social, and economic dimensions of the context. From a qualitative and interpretative approach, unstructured interviews and open-ended questionnaires were conducted with teachers and students from six rural educational institutions. The analysis revealed that attention to diversity has materialized through flexible, contextualized, and collaborative pedagogical practices, where teachers' socio-emotional support constitutes a central axis of learning. Inclusive strategies such as shared reading, dramatization, and multisensory resources emerged, integrated with local cultural knowledge and community participation. However, tensions persist due to limited technological resources, socioeconomic vulnerability, and centralized educational regulations. It is concluded that attention to diversity in rural settings goes beyond methodological adaptation and becomes a situated pedagogical practice that articulates school, family, and community, transforming heterogeneity into a resource for educational innovation and territorial equity.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad constituye uno de los principales desafíos contemporáneos de los sistemas educativos, particularmente en contextos rurales donde convergen múltiples dimensiones culturales,

sociales, económicas y cognitivas. En estos escenarios, la escuela no solo enfrenta la heterogeneidad propia del aula, sino también condiciones estructurales que inciden directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Diversos estudios han señalado que la ruralidad implica dinámicas diferenciadas respecto al contexto urbano, especialmente en términos de acceso a recursos, continuidad escolar y condiciones socioeconómicas (Stefos & Chávez-Morales, 2023).

Desde una perspectiva pedagógica, la atención a la diversidad exige prácticas flexibles que permitan responder a ritmos, estilos y necesidades individuales. En este sentido, se ha destacado que la implementación de metodologías activas y estrategias diferenciadas favorece el desarrollo integral del estudiante y fortalece las competencias docentes en contextos heterogéneos (Paguay-Simbaña et al., 2024). Asimismo, la evaluación formativa y continua ha demostrado contribuir significativamente a la comprensión conceptual y a la mejora del aprendizaje (Torres-Roberto, 2024).

En el ámbito de la educación rural, la relación entre escuela, familia y comunidad adquiere especial relevancia. La construcción de redes de apoyo y la participación comunitaria responden a un enfoque ecológico y relacional que concibe la educación como un proceso compartido (Sadownik, 2023). Sin embargo, la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos y materiales adaptados continúa representando un obstáculo para consolidar prácticas inclusivas sistemáticas (Becerra-Castro & Tamayo-Corredor, 2025).

Por otra parte, la dimensión cultural constituye un eje estructurante del proceso educativo en contextos rurales. Según Perrupato (2025), la integración de saberes locales, tradiciones y expresiones identitarias fortalece la pertinencia curricular y promueve una educación situada. Desde la pedagogía crítica, se sostiene que vincular cultura y educación posibilita procesos reflexivos y transformadores que articulan lo educativo con lo social (Freire, 1997, como se citó en Cruz Picón & Hernández, 2022). Este enfoque intercultural favorece el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural como base de la convivencia plural (Duque, 2024).

No obstante, las condiciones socioeconómicas siguen influyendo de manera determinante en la trayectoria escolar. Factores como la precariedad económica, la migración y la limitada formación parental incrementan la vulnerabilidad educativa, afectando la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes (Vinueza et al., 2024; Qudsia, 2024). En consecuencia, la atención a la diversidad en contextos rurales no puede desvincularse de un análisis integral que contemple tanto dimensiones pedagógicas como estructurales.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar las concepciones didácticas sobre la atención a la diversidad en la enseñanza de lengua y literatura en la educación general básica media rural de Camilo Ponce Enríquez. A partir de un enfoque cualitativo interpretativo, se busca comprender cómo los docentes configuran sus prácticas pedagógicas frente a la diversidad y cómo estas se articulan con el contexto sociocultural y económico en el que se insertan.

Con ello, la investigación aporta evidencia empírica situada que contribuye al debate sobre inclusión educativa y educación rural, ampliando la comprensión de las dinámicas didácticas en contextos de heterogeneidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

Enfoque y diseño de investigación

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender los significados, experiencias y concepciones que docentes y estudiantes atribuyen a la atención a la diversidad en la enseñanza de lengua y literatura. Se adoptó un diseño fenomenológico, dado que el interés central radicó en explorar la vivencia subjetiva de los actores educativos en su contexto natural, privilegiando la profundidad descriptiva y el análisis interpretativo de los discursos.

La investigación tuvo un carácter transversal y se desarrolló durante dos años lectivos, concentrando la fase de recolección de datos en un periodo de cinco meses.

Contexto y participantes

El estudio se llevó a cabo en seis instituciones educativas rurales ubicadas en la parroquia Carmen de Pijilí, provincia del Azuay, Ecuador. Se empleó un muestreo por conveniencia, seleccionando participantes que cumplieran criterios previamente establecidos.

La muestra estuvo conformada por cuatro docentes de lengua y literatura, y veinte estudiantes del subnivel medio de educación general básica. De las seis instituciones que se tenían previsto aplicar los instrumentos de recolección de datos, en todas se aplicaron estos instrumentos a estudiantes, mientras que solamente en cuatro se aplicaron a docentes.

Los estudiantes tenían edades comprendidas entre 9 y 12 años y pertenecían a ambos géneros.

Criterios de inclusión y exclusión

En el caso de los docentes, se incluyeron aquellos con al menos tres años de experiencia profesional, que impartieran clases en el subnivel medio, que participaran activamente en actividades extracurriculares y comunitarias, y que manifestaran disponibilidad para colaborar durante todo el proceso investigativo. Se excluyeron quienes no cumplieran el requisito de experiencia mínima o no disponían del tiempo necesario. Respecto a los estudiantes, se incluyeron aquellos matriculados en el subnivel medio en instituciones rurales del territorio estudiado, dentro del rango etario establecido, con participación en actividades escolares y con consentimiento informado firmado por sus representantes legales. Se excluyeron estudiantes fuera del rango de edad o sin autorización formal.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para esta investigación, se emplearon entrevistas no estructuradas y cuestionarios abiertos. Las entrevistas permitieron profundizar en las experiencias y concepciones de los participantes. Estas fueron realizadas a tres docentes mediante la plataforma de Zoom, grabadas y posteriormente transcritas de manera literal, con mínimas adecuaciones formales. En cuanto a los estudiantes, a doce se aplicó dichos instrumentos mediante la herramienta de *Gloogle Forms*. Las entrevistas a docentes incluyeron seis preguntas orientadoras, mientras que a estudiantes se formularon nueve preguntas abiertas.

Por su parte, los cuestionarios abiertos complementaron la información obtenida en las entrevistas. El instrumento dirigido a estudiantes constó de seis preguntas, mientras que el de docentes incluyó nueve. Los instrumentos fueron sometidos a validación por juicio de expertos, participando cuatro especialistas en el área educativa, quienes evaluaron pertinencia, claridad y coherencia con los objetivos del estudio.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó durante cinco meses del año lectivo correspondiente. Se contó con autorización formal del distrito educativo y de las instituciones participantes. Asimismo, se obtuvo consentimiento informado firmado por los representantes legales de los estudiantes y la respectiva autorización de docentes y estudiantes.

Análisis de datos

El análisis se realizó mediante un proceso de codificación abierta y axial, orientado a identificar categorías emergentes y establecer relaciones conceptuales entre ellas. Se utilizó el software ATLAS.ti (9.1.3.0) como herramienta de apoyo para la organización, segmentación y sistematización de los datos.

La credibilidad del estudio se garantizó mediante triangulación de fuentes (docentes y estudiantes) y de técnicas (entrevistas y cuestionarios), lo que permitió contrastar perspectivas y fortalecer la coherencia interpretativa.

Consideraciones éticas

Se aseguraron principios de confidencialidad y protección de datos personales. Los participantes fueron identificados mediante códigos alfanuméricos para preservar el anonimato. La información recopilada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y resguardada bajo criterios de seguridad digital y en archivos personales.

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones se reconoce el contexto geográfico y sociocultural rural, caracterizado por restricciones económicas, limitada conectividad tecnológica y fuerte vinculación a actividades agrícolas, ganaderas y mineras, lo cual incidió en la disponibilidad de algunos participantes y en la posibilidad de realizar observaciones prolongadas.

Asimismo, el enfoque cualitativo privilegia la profundidad interpretativa sobre la generalización estadística, por lo que los resultados constituyen comprensiones situadas, propias del territorio investigado.

También se identificaron limitaciones relacionadas con la verbalización de ideas por parte de algunos estudiantes, lo que pudo influir en la extensión de ciertas respuestas. Finalmente, la naturaleza interpretativa del análisis implica una mediación reflexiva del investigador, aunque se aplicaron criterios de rigor como la triangulación de datos y coherencia interna para fortalecer la confiabilidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis cualitativo emergieron cinco categorías centrales: diversidad educativa, diversidad cognitiva, diversidad cultural, diversidad social y diversidad económica. Estas categorías configuran un modelo de atención a la diversidad caracterizado por la flexibilidad metodológica, la contextualización y una fuerte articulación comunitaria, en coherencia con la concepción de diversidad como reconocimiento de

diferencias individuales y colectivas dentro del sistema educativo (UNESCO, 2023) y con la inclusión entendida como proceso organizativo y metodológico que promueve la participación de todos los actores (Arcos-Proaña et al., 2023).

Diversidad educativa

Los hallazgos evidencian que el modelo educativo en las instituciones rurales del Azuay presenta un carácter flexible y contextualizado, lo cual responde a la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a las características del entorno y del estudiantado (Acosta-Cervantes et al., 2023). Las jornadas académicas promedian seis horas clase, ajustándose a la malla curricular y complementándose con actividades extracurriculares, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral.

Asimismo, se identificó una sólida participación comunitaria mediante reuniones, talleres y procesos de socialización con las familias, consolidando una dinámica relacional coherente con la concepción de educación inclusiva como transformación estructural que elimina barreras y promueve la participación activa (Arcos-Proaña et al., 2023). No obstante, se registran limitaciones en el uso de herramientas digitales, situación que confirma que los recursos tecnológicos deben ser accesibles, flexibles y contextualizados para contribuir efectivamente a la atención a la diversidad (García et al., 2023).

En el plano pedagógico predominan estrategias participativas como el trabajo grupal, los conversatorios y el acompañamiento individualizado. Este rol mediador del docente se alinea con la concepción didáctica entendida como articulación de valores, métodos y principios que orientan la acción pedagógica, Santana-Borrego y Oviedo-Salazar (2022) y con la idea de que las concepciones docentes direccionan los procesos educativos desde las experiencias vividas (Gómez, 2022).

Diversidad cognitiva

En esta categoría se observa una orientación hacia metodologías activas, colaborativas e inclusivas, coherentes con el aprendizaje significativo entendido como proceso personal y contextual donde el estudiante relaciona saberes previos y nuevos conocimientos (Fernández-García et al., 2022). Las actividades graduadas y los recursos variados permiten atender la heterogeneidad del aula multigrado.

El trabajo en equipos con diversidad de niveles fortalece la autonomía y la argumentación, en concordancia con el aprendizaje cooperativo como estrategia que promueve interdependencia positiva y responsabilidad compartida (Pérez-Salgado et al., 2022). Experiencias como el proyecto “Té literario” reflejan la integración de estrategias innovadoras que fomentan creatividad y motivación (Garay-Capcha, 2023).

La evaluación formativa y continua emerge como práctica predominante, lo cual responde a la necesidad de constatar el cumplimiento de los objetivos dentro del proceso docente-educativo (Portillo-Flores, 2022). Sin embargo, persiste una tensión entre la flexibilidad multigrado y la estructura normativa centralizada.

Diversidad cultural

La diversidad cultural se configura como eje articulador del proceso educativo. La incorporación de cuentos, leyendas y tradiciones fortalece la identidad comunitaria, en coherencia con la concepción de los recursos didácticos como transmisores de valores culturales (García-Martínez et al., 2021).

El uso del entorno como recurso didáctico consolida aprendizajes conceptuales y actitudinales, favoreciendo un enfoque globalizador que integra dimensiones sociales y culturales (Herrera-Piñuelas & García-Ferrandis, 2024). Estas prácticas permiten una educación situada que reconoce la diversidad como riqueza y no como limitación (Lascurain-Fernández, 2025).

Asimismo, la orientación intercultural observada se vincula con la inclusión entendida como reconocimiento de diferencias dentro de una comunidad que garantiza igualdad en la diversidad (Casquete-Tamayo et al., 2024).

Diversidad social

El contexto agrícola, ganadero y minero incide directamente en la dinámica educativa. Diversos estudios señalan que el entorno rural presenta limitaciones estructurales que afectan el rendimiento y permanencia escolar (Echavarría et al., 2019, como se citó en Trujillo et al., 2022). Factores como el bajo nivel educativo parental y la migración condicionan la trayectoria escolar.

A pesar de ello, se identifican fortalezas como la cercanía entre escuela y familia y la enseñanza personalizada Motuberría (2015, como se citó en Aranda-Lajusticia, 2024), configurando una red de corresponsabilidad que fortalece el acompañamiento educativo.

Diversidad económica

La dimensión económica se presenta como factor estructural determinante. La carencia de recursos limita el acceso a materiales didácticos y afecta la motivación estudiantil, lo cual incide en la construcción del aprendizaje significativo (Abad-Salgado, 2022).

A pesar de ello, emergen estrategias de resiliencia familiar y comunitaria donde la educación se mantiene como prioridad. Esta dinámica reafirma que la inclusión no solo es un asunto pedagógico, sino también organizativo y social (Arcos-Proaño et al., 2023).

Por último, con el propósito de sintetizar e integrar los hallazgos derivados del análisis cualitativo, se elaboró un mapa conceptual (Fig. 1) que organiza las concepciones docentes sobre la atención a la diversidad en estas cinco dimensiones. Esta representación permite visualizar cómo las prácticas pedagógicas configuran un modelo situado que articula estrategias didácticas, dinámicas comunitarias y condiciones contextuales, en coherencia con la concepción didáctica científico-crítica orientada a la reflexión y transformación educativa (Pazos-Yerovi & Aguilar-Gordón, 2024). Esta representación permite visualizar de manera estructurada cómo las prácticas pedagógicas en el contexto rural de educación general básica media configuran un modelo de atención que articula estrategias didácticas, dinámicas comunitarias y condiciones contextuales.

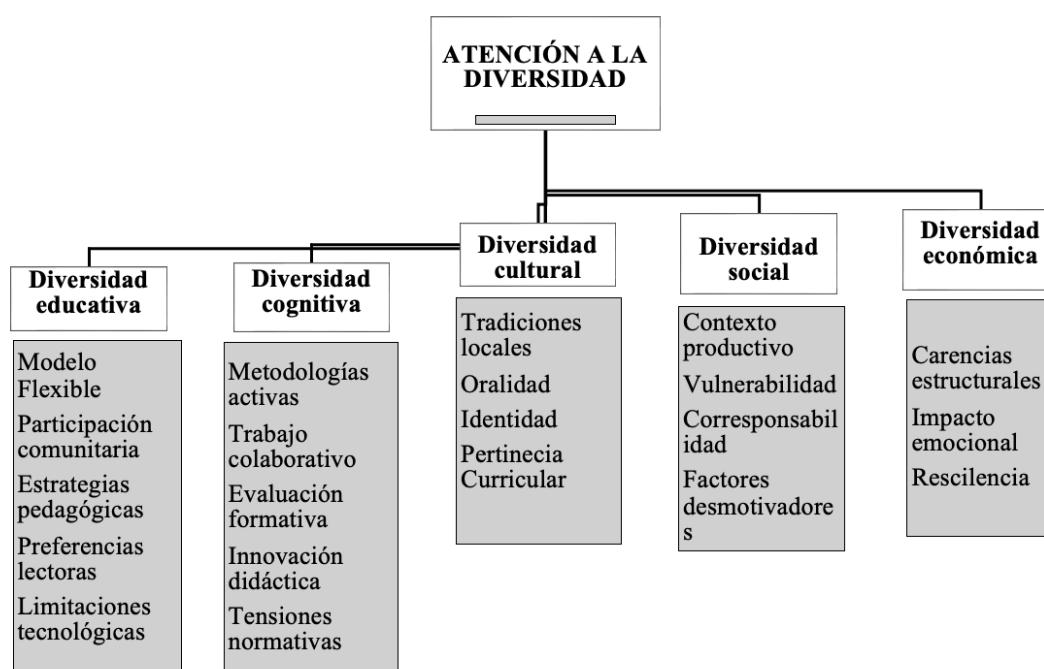


Fig. 1: Mapa conceptual de las dimensiones de la atención a la diversidad en educación básica media rural. Fuente: Elaboración propia (2026).

La figura sintetiza los hallazgos derivados del análisis cualitativo y organiza las concepciones docentes sobre la atención a la diversidad en cinco dimensiones interrelacionadas: educativa, cognitiva, cultural, social y económica.

Por otro lado, los resultados evidencian que la atención a la diversidad en las instituciones rurales del Azuay se configura desde un enfoque flexible y contextualizado. Esta característica confirma que la escuela rural no opera bajo esquemas homogéneos, sino que adapta su organización pedagógica a las condiciones locales. En este sentido, la flexibilidad observada coincide con lo señalado por Benavides y Ruíz (2022), quienes sostienen que el pensamiento crítico se fortalece cuando el aprendizaje se vincula con la comprensión situada de los problemas. El trabajo de aula adaptable y la incorporación de actividades extracurriculares favorecen a una formación integral más allá del cumplimiento curricular.

Asimismo, la fuerte participación comunitaria identificada en la diversidad educativa respalda el enfoque ecológico y relacional descrito por Sadownik (2023), quien argumenta que la escuela rural construye redes de apoyo con la familia y la comunidad como condición para sostener procesos inclusivos. Los hallazgos muestran que la interacción permanente con padres y actores locales no es complementaria, sino estructural en la dinámica pedagógica.

Aun así, la limitada incorporación de recursos tecnológicos introduce una tensión relevante. Tal como advierten Becerra-Castro y Tamayo-Corredor (2025), la ausencia de materiales adaptados y tecnologías asistidas restringe la consolidación de prácticas inclusivas sistemáticas. En este estudio, la innovación pedagógica emerge más desde la creatividad docente que desde políticas institucionales de dotación tecnológica, lo cual evidencia una brecha estructural.

En relación con la diversidad cognitiva, la orientación hacia metodologías colaborativas y evaluación formativa se alinea con lo planteado por Paguay-Simbaña et al. (2024), quienes destacan que la atención a la heterogeneidad requiere estrategias activas y diferenciadas. Del mismo modo, la evaluación continua identificada en las instituciones rurales coincide con la perspectiva de Torres-Roberto (2024), quien sostiene que este enfoque impacta favorablemente en la comprensión conceptual. Sin embargo, se identifica una tensión entre la flexibilidad multigrado y las disposiciones centralizadas del Ministerio de Educación (MINEDUC), lo cual sugiere que la normativa oficial puede limitar la autonomía pedagógica necesaria para responder a la diversidad local.

Por otra parte, la diversidad cultural emerge como eje articulador del proceso educativo. La incorporación de relatos locales, tradiciones y expresiones artísticas confirma lo planteado por Perrupato (2025), en cuanto a que la cultura constituye un recurso pedagógico que fortalece la identidad y la lectura crítica. Asimismo, la dimensión dialógica e intercultural observada dialoga con la pedagogía crítica de Freire (1997, como se citó en Cruz Picón y Hernández, 2022), al vincular la cultura con procesos de reflexión social. En esta línea, Duque (2024) subraya que el reconocimiento de la diversidad cultural fortalece la convivencia plural, aspecto que se evidencia en las prácticas descritas.

En cuanto a la diversidad social y económica, los hallazgos confirman que el contexto productivo agrícola, ganadero y minero incide directamente en la trayectoria escolar. Stefos y Chávez-Morales (2023) advierten que la ruralidad genera condiciones diferenciadas frente al entorno urbano, lo cual se refleja en limitaciones de recursos y asistencia. A ello se suman factores familiares y económicos que, según Vinueza et al. (2024), incrementan la vulnerabilidad educativa cuando no existen apoyos integrales. En efecto, los resultados muestran que la precariedad económica afecta la motivación y el bienestar emocional, tal como señala Qudsia (2024) al relacionar carencias materiales con estrés y rendimiento académico.

Aunque, más allá de las limitaciones estructurales, emerge un elemento distintivo: la resiliencia comunitaria. La corresponsabilidad entre escuela, familia, Estado y actores locales configura un modelo sistémico que intenta compensar desigualdades. Esta dimensión revela que la escuela rural no es únicamente un espacio de carencia, sino también de innovación adaptativa y construcción identitaria.

En síntesis, la discusión permite afirmar que la atención a la diversidad en las instituciones rurales del Azuay se sostiene en cuatro pilares interrelacionados: flexibilidad metodológica, pertinencia cultural, trabajo colaborativo y corresponsabilidad comunitaria. Si bien persisten limitaciones derivadas de la centralización normativa y la escasez de recursos tecnológicos, la práctica pedagógica local demuestra capacidad de adaptación crítica. Este hallazgo aporta evidencia empírica a la comprensión de la escuela rural como espacio inclusivo culturalmente situado, ampliando el debate sobre calidad educativa en contextos de diversidad.

A continuación se muestra un diagrama en donde se sintetiza lo más destacado en cuanto a la discusión del presente estudio.

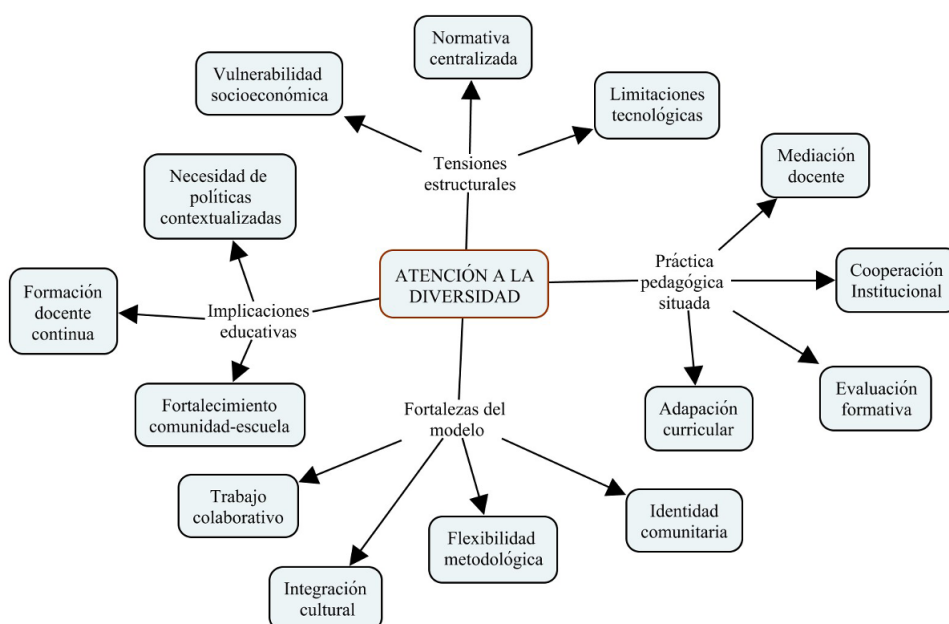


Fig. 2 Síntesis interpretativa de la discusión sobre la atención a la diversidad. Fuente: Elaboración propia (2026).

La figura organiza los principales ejes interpretativos derivados del análisis, integrando fortalezas, tensiones y proyecciones educativas en torno a la atención a la diversidad en el contexto rural estudiado.

CONCLUSIÓN

El objetivo del estudio fue comprender cómo se configuran y se implementan las concepciones didácticas sobre la atención a la diversidad en la enseñanza de lengua y literatura en la educación general básica media rural de Camilo Ponce Enríquez. Los hallazgos permiten afirmar que dichas concepciones se configuran a partir de un enfoque pedagógico flexible, contextualizado y comunitario, que articula dimensiones educativas, cognitivas, culturales, sociales y económicas.

Se evidenció que la mediación docente cercana, el trabajo colaborativo y la evaluación formativa constituyen estrategias centrales para responder a la heterogeneidad del aula, especialmente en contextos multigrado. Asimismo, la integración de prácticas culturales locales fortalece la identidad y la pertinencia curricular, consolidando una educación situada e intercultural.

No obstante, persisten limitaciones relacionadas con la escasez de recursos tecnológicos, las condiciones socioeconómicas y la tensión entre la normativa centralizada y las necesidades locales. Estas condiciones influyen en la implementación sistemática de prácticas inclusivas, aunque no anulan la capacidad adaptativa de las comunidades educativas rurales.

En términos de aporte, el estudio contribuye a comprender cómo las concepciones didácticas en contextos rurales trascienden el discurso inclusivo y se materializan en prácticas flexibles y culturalmente pertinentes. Sus implicaciones sugieren la necesidad de fortalecer políticas educativas que reconozcan la autonomía contextual y promuevan apoyos integrales para garantizar una atención efectiva a la diversidad.

REFERENCIAS

- Abad-Salgado, A. M. (2022). Psicogénesis y aprendizaje significativo. *Tempus Psicológico*, 5(1), 50-64. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.1.3595.2022>
- Acosta-Cervantes, J. L. A., Bayas-Romero, E. L., Manobanda-Calberto, L. I. & Tapia-Peralta, S. R. (2023). Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de la práctica docente en Latinoamérica. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3069-3087. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5553
- Aranda-Lajusticia, A. (2024). *Preferencias educativas: Perspectivas urbanas versus rurales*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/75378>
- Arcos-Proaño, N., Garrido-Arroyo, C. & Balladares-Burgos, J. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607-6623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656
- Becerra-Castro, J. C. & Tamayo-Corredor, C. E. T. (2025). La Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Colombia: Barreras, Desafíos y Estrategias. *Reincisol.*, 4(7), 34-52. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)34-52](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)34-52)
- Benavides, C. & Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Casquete-Tamayo, E. J., Ultreras-Rodríguez, A., Salazar-Echeagaray, J. E. & Salazar-Echeagaray, T. I. (2024). La escuela inclusiva con diversidad. *Actas Iberoamericanas en Ciencias Sociales*, 2(1), 175-189. <https://doi.org/10.69821/AICIS.v2i1.12>
- Cruz Picón, P. E. & Hernández, L. J. (2022). Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. *Sophia*, 18(2), 10-10. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1137>
- Duque, R. S. (2024). La interculturalidad como posibilidad para las pedagogías en América Latina. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), 23-39. <https://doi.org/10.21500/22563202.6653>
- Fernández-García, E. F., Cevallos-Sánchez, H., & Zambrano-Acosta, Jimmy Manuel. (2022). Estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de las ciencias naturales. *Dominio de las Ciencias*, 8(Extra 3), 1015-1035. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3>
- Garay-Capcha, G. M. (2023). *Dramatización como estrategia pedagógica para desarrollar las habilidades comunicativas en estudiantes de primaria de una institución educativa pública, Lima, 2022* (p. 1) [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad Cesar Vallejo]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=339200>. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.688>
- García, V. M., Méndez, V. G. & Chacón, J. P. (2023). Formación y competencia digital del profesorado de Educación Secundaria en España. *Texto Livre*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.44851>

- García-Martínez, T., Marín-Suelves, D. & García-Tort, E. (2021). Análisis de la diversidad en materiales didácticos de educación primaria. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 1-27. <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.15984>
- Gómez, R. N. (2022). Concepciones docentes de la enseñanza y prácticas evaluativas en matemáticas. *ORADORES*, 1(16), 138-154. <http://doi.org/10.37594/oradores.n16.693>
- Herrera-Piñuelas, I. & García-Ferrandis, I. (2024). El entorno como recurso didáctico en manuales de texto. Análisis comparativo de la Milpa y la Huerta. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 504-516. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5762>
- Lascurain-Fernández, M. (2025). Construyendo un nuevo paradigma de diversidad en un mundo globalizado. *Intersticios sociales*, 29. <https://doi.org/10.55555/is.29.635>
- Paguay-Simbaña, M. Y., Jimenez-Abad, D., Quiliguango-Lanchimba, V. F., Maynaguez-Canacuan, M. P., Coello-García, C. de los Á. & Coello-Ortiz, S. M. (2024). La ética en el uso de la inteligencia artificial en los procesos educativos. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 145-158. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.12>
- Pazos-Yerovi, E. I. & Aguilar-Gordón, F. del R. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53), 313-340. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2658>
- Pérez-Salgado, L. N., Farfán-Pimentel, J. F., Delgado-Arenas, R. & Baylon-Chavagari, R. G. (2022). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6-11. <https://doi.org/10.62452/myd3c973>
- Perrupato, S. (2025). Culturas Pardas en la escuela. Aportes para pensar el concepto de hibridación en la educación postpandémica. *Polifonías*, 14(27), 164-187.
- Portillo-Flores, N. C. (2022). Secuencia didáctica: un modelo para el desarrollo de la expresión escrita. *Revista de la Universidad*, 1, 85-90. <https://doi.org/10.5377/ru.v1i1.15410>
- Qudsia, B. (2024). Race, Class, and Social Mobility: Barriers and Opportunities. *Journal of Social Signs Review*, 2(3), 80-92.
- Sadownik, Alicja. (2023). (PDF) Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration. En *ResearchGate* (pp. 83-95). https://doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3_4
- Santana-Borrego, O. P. S. & Oviedo-Salazar, R. M. O. (2022). The Methodological Concepción with a Focus Multidisciplinary for the University Address by Means of the Educational Inclusion. *Higher Education Research*, 7(1), 10-15. <https://doi.org/10.11648/j.her.20220701.12>
- Stefos, E. & Chávez-Morales, C. E. (2023). La Ruralidad como Factor de Diferenciación Social en la Educación General Básica en Ecuador. *Revista Científica*, 8(27), 134-147. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.27.7.134-147>
- Torres-Roberto, M. A. (2024). Evaluación Formativa Continua en la Enseñanza y aprendizaje del Cálculo: Mejorando el Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Profesional. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 93-113. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/104>
- Trujillo, Á. A. L., Zuluaga, Y. E. L. & Duque, P. A. (2022). La práctica pedagógica y el Juego educativo en la escuela rural multigrado-unitaria*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 18(1), 187-211. <https://doi.org/doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.10>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms? - UNESCO Biblioteca Digital*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>.
- Vinueza, F. D., Lindao, L. S., Salazar, M. A. & Alvaro, S. del R. (2024). Educación inclusiva en tiempos de crisis. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42226-e42226. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)226](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)226)