REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DE INVESTIGACION:PEDAGOGIA SOCIAL

MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO. UNA VÍA DE ACCESO AL APRENDIZAJE. CASO: ESTUDIANTES ZONA RURAL POSCONFLICTO

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

Autor: Ismael López Mejía

Tutora: Dra. Alena García

Caracas, enero de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-163

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 04 de junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***Modelo teórico basado en el constructivismo. Una vía de acceso al aprendizaje. Caso: estudiantes zona rural posconflicto****, presentada por el ciudadano:* ***Ismael López Mejía****, titular del pasaporte Nº* ***AW125810*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***APROBADO.***

OBSERVACIONES:

El trabajo representa una gran referencia e impacto para el desarrollo de la educación en espacios rurales en Colombia, desde el constructivismo y la transformación social. Se sugiere su difusión o socialización en distintos espacios o encuentros académicos.

Dra. Alena García
C.I. V.- 14.874.603
(Tutora)

Dra. Carmen Zirit
C.I.V. 4.075.107

Dra. Josefina Palacios
C.I.V. 9.428.476

Gilma Mestre de Mogollón
C.I. V. 41437521

Dr. Kamil Ansoleaga
C.I.V. 13.770.789

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457163

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-163

MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO. UNA VÍA DE ACCESO AL APRENDIZAJE. CASO: ESTUDIANTES ZONA RURAL POSCONFLICTO

POR: ISMAEL LÓPEZ MEJÍA
Pasaporte Nº AW125810

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 04 días del mes de junio de 2026.

Dra. Alena García
C.I. V.- 14.874.603
(Tutora)

Dra. Carmen Zirit
C.I.V. 4.075.107

Dra. Josefina Palacios
C.I.V. 9.428.476

Gilma Mestre de Mogollón
C.I. V. 41437521

Dr. Kamil Ansoleaga
C.I.V. 13.770.789

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457163

Dedicatoria

A Dios creador de todas las cosas, a mi amada esposa, Tania Margarita Medrano Mercado, la cual ha sido y es mi compañera de aventura en esta maravillosa expedición, por su amor, paciencia y apoyo incondicional que han sido mi mayor fortaleza. A mis hijas, Sión, Sinaí y Shaddai, quienes son mi inspiración diaria y el motor que impulsa mis sueños; su alegría y ternura han llenado de sentido cada esfuerzo realizado.

A mis padres, Gregorio López y Carlina Mejía, por enseñarme con su ejemplo el valor del trabajo, la perseverancia y la honestidad. Gracias por su amor, sus consejos y por forjar en mí una persona perseverante y capaz de afrontar cualquier reto por muy difícil que parezca.

A todos ustedes, dedico este logro con profunda gratitud y amor, pues sin su presencia y apoyo, este sueño no habría sido posible.

Tabla de contenido

MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO. UNA VÍA DE ACCESO AL APRENDIZAJE. CASO: ESTUDIANTES ZONA RURAL POSCONFLICTO i

Dedicatoria iv

RESUMEN xvi

INTRODUCCIÓN 1

MOMENTO I 4

Propósito general 10

1.3 Propósitos específicos 10

1.4 JUSTIFICACIÓN 11

MOMENTO II 14

2.1 MARCO REFERENCIAL 14

2.2 Antecedentes 14

2.3 Bases teóricas 23

2.4 Bases conceptuales 24

2.5 Aprendizaje 26

2.6 Educación rural en Colombia 28

2.7 Características educativas de las zonas rurales posconflicto en Colombia y modelo pedagógico 30

2.8 Teorías pedagógicas 32

2.8.1 Teoría Sociocultural (Lev Vygotsky) 32

2.8.2 Aprendizaje por descubrimiento (Jerome Bruner) 34

2.8.3 Teoría Psicogenética (Jean Piaget) 36

2.8.4 Teoría del Aprendizaje Social (Albert Bandura) 38

2.9 Marco legal 39

2.10 Criterios éticos 48
MOMENTO III 50
MARCO METODOLÓGICO 50
3.1 Paradigma 50
3.2 Enfoque 50
3.3 Sustento epistémico 51
3.3.1 Fundamento ontológico: Concepción de la realidad 51
3.3.4 Fundamento metodológico 56
3.4 El método 58
3.6 Diseño de investigación 61
3.7 Procesamiento de la información 62
3.8 Escenario 64
3.11 Criterios de rigurosidad. 68
3.11.2 Transitar de la actitud natural a la actitud fenomenológica (epojé y reducción) 69
3.11.3 Reflexividad y sentido crítico 70
3.11.4 Resonancia y evocatividad del texto 71
3.12 Sustento bioético de la investigación 72
3.12.1 Respeto por la dignidad humana y el principio de autonomía 72
3.12.2 Principios de beneficencia y no maleficencia 73
3.12.3 Principio de justicia y equidad educativa 73
3.12.4 Protección de poblaciones vulnerables y responsabilidad social del investigador 74
3.12.5 Consideraciones finales bioéticas 74
3.13 Procedimiento o Fases de la investigación 75
3.13.1 Fase inicial: Recolección o descripción de la experiencia 75
3.13.2 Reescritura y ampliación de la anécdota 75
3.13.3 Reflexionar sobre la experiencia vivida 76
3.13.4 Transformaciones lingüísticas 76

3.13.5 Reducción eidética y heurística 76
3.13.6 Escribir y reflexionar sobre la experiencia vivida 77
3.13.7 Confrontación con otros estudios fenomenológicos 77
3.13.8 Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas 77
MOMENTO IV 78
4.1 Presentación e interpretación de la información 78
4.1.2 REFLEXIÓN 1 81
4.1.3 Frase sentenciosa 1 81
4.1.4.1 Micro tema 1 largas distancias recorridas. 81
4.1.4.2 Micro tema 2: rutas alternas 81
4.1.4.3 Micro tema 3 los factores climáticos y sus consecuencias 82
4.1.5 Macro tema: Riesgos físico geográficos en el acceso a la educación rural 82
Tema general 1 83
4.1.5.1 Sin otra alternativa 83
4.1.5.2 Transformaciones lingüísticas 1 83
4.1.5.3 Reducción1 84
4.1.5.4 Reducción heurística1 84
4.1.6 Texto fenomenológico 84
4.1.6.1 ‘‘El camino que se moja’’ 84
4.2 Tema esencial 2: Estrategias didácticas 88
4.2.1 Reflexión 2 90
4.2.1.1 Frase sentenciosa 2 90
4.2.2 Análisis micro temático 2 90
4.2.4 Transformaciones lingüísticas 2 91
4.2.5 Reducción 2 92
4.2.6 Reducción heurística 2 92
Cuadro de reducción heurística 2 92

4.2.7 Texto fenomenológico 2: ‘Sueños de aulas distantes’ 93
4.3 Tema esencial 3: Discontinuidad educativa 96
4.3.1 Reflexión 3 97
4.3.1.1 Frase sentenciosa 3 97
4.3.2 Análisis micro temático 3 98
4.3.2.1 Micro tema 3.1: Interrupciones frecuentes del calendario escolar 98
4.3.2.2 Micro tema 3.2: Rotación constante del personal docente 98
4.3.2.3 Micro tema 3.3: Desmotivación progresiva de los estudiantes 98
4.3.3 Análisis macro temático 98
4.3.4 Transformaciones lingüísticas 3 98
4.3.5 Reducción 3 99
4.3.5.1 Eidética 3 99
4.3.5.2 Reducción heurística 3 99
4.3.6 Texto fenomenológico 3 ‘‘experiencia vivida de aprendizaje interrumpido en entornos rurales’’ 100
4.4 Tema esencial 4: dimensiones limitantes externas 101
4.4.1 Reflexión 4 102
4.4.1.1 Frase sentenciosa 4 102
4.4.2 Análisis micro temático 4 102
4.4.2.1 Micro tema 4.1: Falta de conectividad y recursos tecnológicos 102
4.4.2.2 Micro tema 4.2: Escasez de recursos didácticos 103
4.4.2.3 Micro tema 4.3: poca inversión en material didáctico 103
4.4.2.4 Micro tema 4.4: Ausencia de servicios básicos e infraestructura adecuada 103
4.4.2.5 Micro tema 4.5: Insuficiente formación continua del docente 103
4.4.4 Transformaciones lingüísticas 4 104
4.4.5 Reducción 4 104
4.4.5.1 Eidética 4 104

4.4.5.2 Heurística 4 105
4.4.6 Texto fenomenológico 4: Dimensiones limitaciones externas en zonas rurales 105
4.5 Tema esencial 5: Barreras sociales del contexto 107
4.5.1 Frase sentenciosa 5 109
4.5.2 Análisis micro temático 5 109
4.5.2.1 Micro tema 5.1: pobreza 109
4.5.2.2 Micro tema 5.2: desplazamiento forzado y violencia 109
4.5.2.3 Micro tema 5.3: trabajo infantil. 109
4.5.2.4 Micro tema 5.4: falta de apoyo psico social 109
4.5.3 Análisis macro temático 5 110
4.5.3.1 Macro tema general 5: barreras sociales del contexto 110
4.5.4 Transformaciones lingüísticas 5 110
4.5.5 Reducción eidética 5 111
4.5.5.2 Reducción heurística 5 112
4.5.6 Texto fenomenológico 5: Barreras sociales del contexto 112
4.6 Contrastación de hallazgos 114
4.6.1 Texto Reflexivo 114
MOMENTO V 117
MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO 117
5.3 Dimensiones del modelo 119
5.3.1 Dimensión ontológica: concepción del sujeto y de la realidad educativa rural 120
5.3.2 Dimensión epistemológica: concepción del conocimiento y del aprendizaje 120
5.3.3 Dimensión axiológica: valores que orientan el modelo 121
5.3.4 Dimensión teleológica: fines y propósitos del modelo 121
5.3.5 Dimensión metodológica: orientaciones para la acción educativa 121
5.4 Orientaciones conceptuales del modelo 122
5.4.1 Orientación hacia el aprendizaje situado en el territorio 122

5.4.2 Orientación hacia la construcción social del conocimiento 123
5.4.3 Orientación ética y valorativa del proceso educativo 123
5.4.4 Orientación hacia la finalidad formativa y transformadora del aprendizaje 124
5.4.5 Orientación hacia la mediación pedagógica flexible y contextualizada 124
5.5 Principios del modelo 124
5.5.1 Principio de contextualización territorial del aprendizaje 125
5.5.2 Principio de mediación pedagógica activa 125
5.5.3 Principio de participación y corresponsabilidad comunitaria 126
5.5.4 Principio de aprendizaje significativo y aplicabilidad contextual 126
5.5.5 Principio de flexibilidad organizativa para la continuidad educativa 126
5.5.6 Principio de inclusión y atención a la diversidad 127
5.5.7 Principio de seguimiento, evaluación formativa y mejora continua 127
5.6 Fundamentos teóricos del modelo 127
5.6.1 Jean Piaget: construcción activa y reorganización cognitiva 128
5.6.2 Lev Vygotsky: mediación social, interacción y contexto cultural 128
5.6.3 Jerome Bruner: aprendizaje por descubrimiento, motivación y significatividad 129
5.6.4 Albert Bandura: aprendizaje social, observación e imitación de modelos 129
5.6.5 Ernst Von Glasersfeld: construcción subjetiva de significados y realidad interpretada 130
5.6.6 David Ausubel y Paulo Freire: significatividad, conciencia crítica y transformación social 130
5.7 Fundamentos legales del modelo 131
5.8 Organización Coherente del Modelo Teórico Constructivista 133
5.8.1 Condiciones Contextuales del Modelo 133
5.8.2 Principio Constitutivo del Modelo 134
5.8.3 Postulados del Modelo Teórico 134
5.8.3.1 Postulado 1. El aprendizaje es un proceso activo, social y contextualizado 135

5.8.3.2 Postulado 2. El estudiante es sujeto protagonista de la construcción del conocimiento 135
5.8.3.3 Postulado 3. El docente actúa como mediador pedagógico y social 136
5.8.3.4 Postulado 4. El entorno físico y territorial constituye un mediador del aprendizaje 136
5.8.3.5 Postulado 5. El aprendizaje se fortalece mediante la participación comunitaria 137
5.8.3.6 Postulado 6. El aprendizaje es significativo cuando responde a las necesidades reales del contexto 137
5.8.3.7 Postulado 7. La diversidad de ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje es inherente al proceso educativo 137
5.8.3.8 Postulado 8. La educación es un proceso de transformación social y territorial 138
5.8.4 Componentes Operativos del Modelo 138
5.8.5 Síntesis del Modelo 139
5.9 Metodología constructivista para superar los Riesgos físico geográficos 140
5.9.1 Riesgos físico geográficos 140
5.9.2 Necesidades y sugerencias de mejoras 141
5.9.2.4 Transporte escolar adaptado: 143
5.9.2.5 Accesibilidad Universal 143
5.9.3 Enfoque Constructivista 146
5.9.3.1 Estrategias de Implementación 146
5.9.3.1.1.1 Acciones clave: 147
5.9.3.1.1.2 Asociaciones y redes de apoyo 147
5.9.3.1.2.1 Acciones clave: 148
5.9.3.1.2.2 Asociaciones y redes de apoyo: 148
5.9.3.1.2.3 Monitoreo y evaluación. 149
5.9.3.1.2.4 Acciones clave: 149
5.10 Metodología constructivista para mejorar los aprendizajes utilizando las estrategias didácticas 152
5.10.1 Descripción de Problemas 152

5.11 Metodología constructivista para superar la discontinuidad educativa rural. 160
5.11.1 Dificultades del contexto 161
5.11.2 Metodología de Intervención 162
5.11.2.1 Contextualización Curricular y Pedagógica 162
5.11.3 Estrategias para la retención escolar 165
5.11.4 Estabilidad y formación docente 166
5.11.5 Aprendizaje significativo y motivación 167
5.11.6 Implicaciones constructivistas 168
5.11.7 Estrategias de Implementación 169
5.11.8 Orientaciones 171
5.12 Metodología Constructivista para abordar las Dimensiones Limitantes Externas de la Educación Rural 171
5.12.2 Metodología de Intervención. 173
5.12.2.1 Formación y Apoyo Docente. 174
5.12.5 Estrategias de Implementación. 177
5.13 Metodología constructivista: barreras sociales del contexto en zonas rurales 179
5.13.2 Metodología de Intervención Constructivista 181
5.13.4 Conclusión. 186
Soluciones Integradas para el acceso a los aprendizajes y la permanencia escolar 188
MOMENTO VI 191
SOCIALIZACIÓN Y V ALIDACIÓN DEL MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO 191
6.1. Introducción 191
6.2. Propósitos de la socialización del modelo 191
6.3. Contexto y participantes 191
6.4. Estrategia metodológica de la socialización 192
6.4.1. Enfoque metodológico 192

6.4.2. Fases del proceso 192
6.5. Instrumento de socialización 193
6.5.1. Tipo de instrumento 193
6.5.2. Dimensiones e indicadores 193
6.5.3. Respuesta de los actores participantes en la socialización 193
6.6 Síntesis interpretativa de las respuestas. 195
6.7 Evidencias del proceso de socialización 196
6.8 Resultados de la socialización 196
6.8.1. Percepción de los docentes 196
6.8.2. Apreciaciones de los estudiantes 196
6.8.3. Opinión de los directivos 197
6.8.4. Valoración de los expertos 197
6.9. Discusión de los resultados 197
6.9.1 Aportes derivados de la socialización 197
6.10. Conclusiones del momento vi 198
ANEXOS DE SOCIALIZACIÓN 199
MOMENTO VII 202
7. VERDADES PROVISORIAS 202
7.1 Implicaciones constructivistas y sostenibilidad 205
7.2 Recomendaciones 208
7.3 Reflexión final 211
REFERENCIAS 214
ANEXOS 221

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Principales objetivos y áreas de enfoque del plan 2016-2026 41

Tabla 2: Informantes clave 51

Tabla:3 Soluciones Integradas para el acceso a los aprendizajes y la permanencia escolar 111

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Dimensiones riesgos físico-geográficos 83
Figura 2: Estrategias didácticas 91
Figura 3: Discontinuidad educativa 97
Grafica 4: Dimensiones limitantes externas 104
Figura 5: Barreras sociales del contexto 110
Figura 6: modelo constructivista para las limitaciones geográficas.....145
Figura 7: Metodología y sugerencias para disminuir las limitaciones geográficas 146
Figura 8: esquema de alianza y redes de apoyo.....150
Figura 9: Limitaciones geográficas estrategias de intervención.....151
figura 10: Intervención estrategias didácticas.....158
Figura 11: diseño Implementación de estrategias didácticas.....160
Figura12: Metodología superar la discontinuidad educativa rural. 168
Figura 13: estrategias para mejorar la discontinuidad educativa 171
Figura 14: metodología de mejora limitantes externas 177
Figura 15: estrategias de implementación mejoras de limitantes externas 179
Figura 16: propuesta de intervención de barreras sociales del contexto 184
Figura 17: estrategias de implementación barreras sociales del contexto.....186

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Programa Doctorado en Educación
Línea de Investigación Pedagogía social

MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO. UNA VÍA DE ACCESO AL APRENDIZAJE. CASO: ESTUDIANTES ZONA RURAL POSCONFLICTO

Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Ismael López Mejía
Tutora: Dra. Alena Rosa García González
Fecha: mayo 2026

RESUMEN

La investigación ‘‘Modelo teórico basado en el constructivismo. Una vía de acceso al aprendizaje. Caso: estudiantes zona rural posconflicto’’ constituye un estudio orientado a comprender y transformar las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes rurales en contextos de posconflicto, donde las condiciones geográficas, sociales y educativas limitan el acceso efectivo al conocimiento. El propósito central fue diseñar y fundamentar un modelo teórico constructivista que sirviera como vía de acceso al aprendizaje significativo, pertinente y contextualizado para estas comunidades, la investigación adoptó una metodología cualitativa de enfoque fenomenológico inspirada en Max Van Manen, permitiendo interpretar las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias. A través de entrevistas, observaciones y análisis reflexivo, se identificaron los sentidos que los actores atribuyen a su proceso educativo y a las barreras que enfrentan cotidianamente, los hallazgos revelaron cinco núcleos problemáticos: riesgos físicos geográficos, estrategias didácticas insuficientes, discontinuidad educativa, limitantes externas y barreras sociales del contexto. Estos factores afectan la permanencia escolar, la motivación, la construcción del conocimiento y la posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos. A partir de este análisis emergió un modelo teórico sustentado en principios constructivistas como la mediación docente, el aprendizaje situado, la interacción social, la actividad significativa y la valoración de los ritmos y estilos de aprendizaje, las conclusiones indican que un modelo constructivista contextualizado puede convertirse en una herramienta transformadora para las zonas rurales en posconflicto, siempre que se articule con la comunidad, se reconozcan las experiencias previas de los estudiantes y se fortalezcan las condiciones institucionales. El estudio aporta una propuesta teórica aplicable, flexible y coherente con las realidades rurales, orientada a garantizar una educación más humana, pertinente y equitativa.

Descriptores: Constructivismo, zona rural posconflicto, aprendizaje significativo, modelo pedagógico, fenomenología educativa

INTRODUCCIÓN

Las restricciones estructurales y sociopolíticas inciden de forma significativa en la educación rural en Colombia, especialmente en territorios afectados por el conflicto armado, generando brechas persistentes en el acceso, la permanencia y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El municipio de Tierralta, Córdoba, constituye un caso representativo de esta realidad, caracterizado por dinámicas de violencia, desplazamiento forzado, pobreza multidimensional y limitada presencia estatal. En este contexto, la presente investigación tiene como propósito comprender críticamente y contribuir a la transformación de la realidad educativa rural mediante la formulación de un modelo teórico de orientación constructivista. Dicho modelo se concibe como una vía pertinente de acceso al aprendizaje, articulada con las particularidades sociohistóricas y culturales de los estudiantes rurales en escenarios de posconflicto. El estudio propone un marco teórico sistemático que enfatiza la contextualización pedagógica, la mediación docente y la participación comunitaria para fortalecer los aprendizajes.

La investigación estuvo motivada por la necesidad imperiosa de abordar las brechas en los modelos educativos actuales, que no han sido adecuados para asegurar en estos territorios lo que se considera una educación apropiada y suficientemente buena. La importancia de este trabajo es que puede orientar la política y la práctica educativa en el desarrollo de escuelas que promuevan la equidad, resiliencia y transformación social en el contexto de áreas vulnerables.

Diferentes precedentes nacionales e internacionales señalan la necesidad de modificar los modelos educativos para atender las necesidades rurales. Estudios en España, México y Chile, destacan la importancia de la relevancia cultural, las oportunidades especiales de preparación docente; así como la participación comunitaria en la formulación de propuestas educativas. En Colombia, se ha evidenciado a partir de investigaciones recientes que la metacognición, la comunicación multidimensional y el uso del conocimiento local, son vitales para abordar la calidad de la educación rural.

Estas contribuciones han proporcionado una base para el modelo actual, que integra los escritos de Piaget, Vygotsky, Bruner, Bandura y Freire, con un enfoque en la construcción activa del conocimiento y la mediación social. La metodología utilizada es cualitativa, utilizando el paradigma interpretativo y el método fenomenológico hermenéutico de Van Manen. Para este propósito, se emplearon entrevistas conversacionales y análisis de anécdotas con informantes clave (es decir, directores, maestros y padres), permitiendo capturar la esencia de las experiencias vividas, en el campo de las escuelas rurales.

La triangulación de fuentes y la comparación con estudios previos han asegurado un sentido de rigor científico, verificando la objetividad y validez de los hallazgos. La tesis está estructurada según seis momentos principales: la declaración del problema y su contextualización; el marco referencial y teórico; el marco metodológico; los hallazgos del estudio; la introducción e implicaciones del modelo constructivista; y conclusiones o recomendaciones. Las secciones responden en detalle a los problemas físicos, sociales y pedagógicos que abordan el acceso y la calidad en áreas rurales postconflicto, para ofrecer respuestas integradas o duraderas a lo largo de líneas constructivistas. Esta investigación busca proporcionar una visión efectiva y transformadora de la educación rural: reconocemos que la diversidad, la participación y la resiliencia son vitales, los pilares sobre los cuales se han construido las barreras al desarrollo educativo de los territorios más vulnerables del país.

La presente tesis doctoral se organiza en seis momentos investigativos que articulan de manera progresiva el abordaje del fenómeno educativo en contextos rurales de posconflicto. El Momento I expone el planteamiento y la contextualización del problema, así como los interrogantes, propósitos y justificación del estudio. El Momento II desarrolla el marco referencial, integrando antecedentes, bases teóricas, legales y éticas que sustentan la investigación. El Momento III presenta el marco metodológico, fundamentado en el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen. El Momento IV comprende la presentación e interpretación de los hallazgos derivados de las experiencias vividas por los actores educativos. El Momento V introduce y fundamenta el modelo teórico constructivista propuesto como vía de acceso

al aprendizaje, el momento VI muestra el desarrollo de la socialización de la investigación Finalmente, el Momento VII recoge las verdades provisorias, conclusiones, recomendaciones y reflexiones finales orientadas a la transformación educativa y social del contexto estudiado.

MOMENTO I

1.1 Planteamiento del problema

La educación rural debe ser pertinente a la necesidad de las comunidades, no es posible hablar de calidad educativa o de disminución de brechas, cuando no se comprende de fondo qué sucede realmente en los entornos particulares, tampoco se pueden crear estrategias efectivas, sin tener en cuenta las categorías o los aspectos que inciden directamente en el logro o dificultad para alcanzar las metas educativas propuestas por las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) donde los maestros juegan un papel relevante el MEN (2016) dice ‘‘Son los docentes los que pueden aprovechar el tiempo disponible para que los niños aprendan más, los que pueden identificar los contenidos que generan mayores dificultades para profundizar en ellos’’ (p.10)

Ansoleaga (2019) sostiene que es necesaria una transformación radical del entorno rural en América Latina. Esta transformación del campo debe expresarse a través de una planificación que tome el territorio como principio e integre todas las dimensiones sociales: la tecnológica, económica y ambiental, así como los elementos institucionales. Esta conversión tiene que ser el punto focal de una verdadera educación que conduzca a un desarrollo mejorado y, más importante aún, a mejorar la calidad de vida de las poblaciones más vulnerables y olvidadas en los pueblos latinoamericanos; especialmente en Colombia, donde la violencia ha creado muchas dificultades educativas en las áreas rurales.

En esta misma línea se visualiza que el problema de la educación rural afecta a gran parte de la población Latinoamericana, en Venezuela país de población diversa donde la educación para el campesino a luz de algunas investigaciones carece de pertinencia, En América Latina, Núñez (2010) observó que los modelos educativos generalmente han sido informados por paradigmas científicos occidentales. Esto ha provocado una situación en la que la uniformidad curricular desde la educación primaria

hasta los estudios de posgrado ignora la identidad y las particularidades sociales de cada territorio, aplanando así las diferencias tanto de naturaleza geográfica como cultural. Por lo tanto, el sistema tiende a concentrarse en la difusión de conocimientos estandarizados, que están principalmente orientados a satisfacer las demandas de un modelo económico globalizado, en lugar de abordar la diversidad de sus contextos reales.

Asimismo, ocurre con las situaciones que atañen a la educación rural en Europa. El informe de España Escuela Rural (2020) muestra cómo la educación rural está abandonada por el Estado y con necesidades que urgen ser atendidas. Esta situación resulta muy evidente en el caso de la educación. Si intentamos conocer la escuela rural en España, nos encontraremos con muchas dificultades para obtener información suficiente en cantidad y en calidad. No sabemos el número de centros educativos existentes en zonas rurales ni el de profesoras y profesores que trabajan en ellos, no conocemos sus resultados en las pruebas diagnósticas ni en otras, tampoco las condiciones en que se presta el servicio educativo. Por otro lado, en Francia también se ve la imperiosa necesidad de mejorar la calidad de la educación rural, dice el Informe de España Escuela Rural (2020) que,

> En 2018 el Ministerio de Educación publicó un mapa escolar rural de Francia y una serie de datos actualizados (Eduscol, 2018), que sirvieron, junto con la presión de los grupos y órganos citados, para animar a los políticos a aumentar su interés por la educación rural. El 9 de octubre de 2019 se presentó en el Senado un detallado informe sobre educación y territorios con 15 propuestas de actuación para mejorar el servicio educativo rural en Francia como necesidad imperiosa para la nación. (p.266)

Desde esta perspectiva, a pesar que en Colombia se vienen haciendo esfuerzos por mejorar calidad educativa, aún el camino por recorrer es largo y sobre todo en las zonas rurales donde se siente el abandono del estado con políticas y modelos educativos, que aunque pretenden resolver las necesidades de la población campesina, han demostrado falencias que solo se podrían mejorar con estrategias o proyectos que tengan impacto directo, con políticas claras y sobre todo, teniendo en cuenta que esta población tiene derechos al igual que cualquier otro ciudadano colombiano, pero que en la práctica no se cumple.

Al respecto Molina (2021) expresa ‘‘los desafíos sociales (inequidad, falta de acceso a la educación, entre otros) y contextuales (dispersión de la población rural en el

territorio, dificultades en el acceso al territorio'' (p.29) la situación es más delicada de lo que se muestra en los medios públicos, si tomamos como referencia las estadísticas publicadas por (MEN, 2018) donde muestra que en 2017 el 23,28% de la población vivían en zonas rurales y que a su vez ocupaban más del 80% de del territorio nacional.

Como meta educativa, se planteó según el MEN (2015) la idea de que Colombia será al 2025 el país mejor educado de Latinoamérica, lo que en la práctica se queda bien lejos, en zonas rurales es donde la educación presenta mayores deficiencias en cuanto a cobertura, aun cuando el interés por mejorar la educación de sus hijos por parte de los padres es real y genuino las condiciones en las cuales se les presta el servicio tiene muchos vacíos que es necesario mirar detenidamente, analizar y buscar las soluciones. Según el Departamento Nacional de Planeación 2014 ''a este rezago en la cobertura de educación formal, se suman los altos niveles de deserción y la baja calidad de la educación'' (p.273) a su vez el Plan Nacional Decenal 2016-2026 cita lo siguiente,

> Sin embargo, el desafío de la calidad educativa continúa y en el momento histórico del posconflicto que vive el país también es imprescindible responder a nuevos retos como el cierre de brechas. En el año 2015, en Colombia, el promedio de años de educación en zonas rurales fue de 5,5 años mientras que en zonas urbanas fue de 9,2 años. (p.9).

Por ejemplo, para el año 2021 según el Plan Anual de Contratación PACSE de la Secretaria de Educación Departamental de Córdoba en el mes de marzo existían niños que aún no habían empezado clases y se proyectaba que en el mes de abril iniciaran clases, lo peor del caso es que esto sucedió de manera continua los años anteriores, fueron aproximadamente 8.000 estudiantes que vivieron esta problemática en el departamento de Córdoba, a situación resultó aún más lamentable ya que las autoridades educativas conocían el problema sin embargo prevalecieron los intereses políticos y económicos de quienes se beneficiaban de este negocio sin considerar el daño ocasionado a estos niños. Este tipo de educación fue el que se desarrolló en zonas de posconflicto, dentro de los municipios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), en el marco en el que se realizó la presente investigación.

Molina (2020) expresa que ''la inequidad en Colombia tiene un fuerte sesgo rural. Los índices de pobreza y marginalidad, ausencia de servicios públicos y falta de acceso

a una educación pertinente y de calidad, son excepcionales en estas regiones'' (p.18). Es evidente que, a esa pobreza económica, se le suma la falta de políticas claras o también la deficiente efectividad para ejecutar las que ya se plantearon con anterioridad, dentro de la dinámica de estas comunidades se puede observar que las dificultades para acceder a la educación son muchas y pasa desde asistir a clase regularmente hasta las necesidades básicas insatisfechas como la alimentación. La constitución de Colombia (1991) en el artículo 67, establece que:

> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social y con la cual se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Asimismo, consagra que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (p.48)

El velar por la calidad educativa es algo que demanda compromiso, dedicación, esfuerzo y constancia sobre todo en las zonas más remotas del país donde la presencia del estado es casi nula, la deserción escolar en zonas rurales es mucho mayor que en zonas urbanas. Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE) en 2022 la población en edad escolar que no asistía a las escuelas en zonas rurales fue de 23.7% para municipios PDET se incrementa en un 3.2% es decir fue de 26.9% mientras que áreas rurales la deserción fue de 17.9% estas podrían ser consecuencias del tipo de educación que se brinda la cual no resulta atractiva para el estudiante, ni tampoco al padre de familia que ve como el joven que estudia no puede aplicar los conocimientos en el contexto.

Así las cosas, se puede ver que los padres mandan a sus hijos a hacer las labores del campo en vez de estudiar y solo unos pocos que cuentan con algo de recursos prefieren mandarlos a estudiar a las instituciones urbanas. Respecto a lo anterior el MEN (2018) dice ''es necesario implementar cambios sociopolíticos que muestren el atractivo de la ruralidad y eviten la salida de familias campesinas a las zonas urbanas mediante políticas públicas que ayuden a aumentar las tasas de rentabilidad en las zonas rurales'' (p.5).

Estas políticas deben ser coherentes con las particularidades de los contextos impulsando una educación inclusiva sin discriminaciones, equitativa, generadora de desarrollo. Molina (2020) plantea lo siguiente: ‘‘En esta perspectiva, la educación rural no se reduce a estudiar en el campo, sino que implica integrar la cosmovisión, los valores culturales propios, las formas de saber y hacer en el contexto propio’’ (p.21) mejorar la calidad educativa de la zona rural, implica comprender entonces cómo la población afectada percibe el modelo educativo que se ejecuta y a su vez, qué tan eficiente es, para dar solución al problema de calidad educativa, también se requiere establecer indicadores para verificar si estos modelos se están aplicando como la teoría sugiere, para luego mejorarlo o en efecto hacerle modificaciones.

El contexto de esta investigación se sitúo en el municipio de Tierralta, en el departamento de Córdoba, reconocido como uno de los territorios con mayor riqueza natural del país, en su jurisdicción se localiza la reserva del Parque Nacional Natural Nudo del Paramillo, un espacio de excepcional valor biológico, ecológico y paisajístico. Sin embargo, dicha riqueza ambiental contrasta de manera profunda con la compleja y persistente realidad social que históricamente ha caracterizado al municipio el cual figura entre los más afectados por la violencia armada, el desplazamiento forzado y los prolongados efectos del conflicto interno. Estas dinámicas han impactado de forma directa a la población campesina y rural traduciéndose en condiciones de precariedad estructural que superan los ámbitos social y económico, e inciden de manera significativa en la configuración y funcionamiento del sistema educativo rural.

La investigación se desarrolló en establecimientos educativos rurales del municipio de Tierralta donde se evidencian marcadas desigualdades en términos de calidad educativa y acceso efectivo al sistema escolar, especialmente en comparación con los contextos urbanos. Entre las limitaciones más relevantes se identifican las deficiencias en la infraestructura física en particular, la ausencia de aulas adecuadas, así como la insuficiencia de servicios básicos esenciales, tales como electricidad, acceso a agua potable y conectividad a internet, estas carencias vulneran de manera directa el ejercicio pleno del derecho a la educación y limitan de forma sustancial el desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes, contextualizadas y de calidad.

El estudio se inscribe en el marco de instituciones educativas rurales ubicadas en territorios priorizados por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), implementados en virtud del Acuerdo Final de Paz con el objetivo de transformar las zonas históricamente más afectadas por el conflicto armado, la pobreza estructural y el abandono estatal. No obstante, pese a los propósitos formulados por dichos programas la educación rural en estas áreas continúa registrando bajos niveles de calidad, condicionados por la interacción de múltiples factores de carácter político, social y estructural.

A estas limitaciones se suma la persistencia de dinámicas de violencia, la recurrencia de desplazamientos forzados y la débil presencia efectiva del Estado, elementos que continúan configurando la realidad cotidiana de estos territorios. De igual manera, la escasa formulación e implementación de políticas públicas educativas sostenidas y contextualizadas ha contribuido a la reproducción de desigualdades históricas, restringiendo el acceso de niños, niñas y jóvenes a propuestas educativas pertinentes, críticas y transformadoras, ajustadas a las particularidades del entorno rural, asimismo el auge de economías ilegales como los cultivos ilícitos, intensifica un ambiente de riesgo permanente que compromete la estabilidad y continuidad de las comunidades educativas.

En este marco, Molina (2020) señala que la sociedad colombiana enfrenta múltiples desafíos en el escenario posterior a la firma de los acuerdos de paz, especialmente en aquellas regiones que arrastran una prolongada historia de conflicto armado y abandono institucional, situación que se ve agravada por el aumento de las desigualdades sociales y la limitada oferta de oportunidades para el desarrollo integral.

En consecuencia, el escenario educativo rural de Tierralta no solo constituye el espacio empírico de esta investigación, sino también un ámbito privilegiado de reflexión crítica sobre las tensiones existentes entre las políticas educativas en contextos de posconflicto, la realidad territorial y el estado actual de las prácticas pedagógicas. Estas condiciones evidenciaron la necesidad urgente de problematizar los modelos pedagógicos tradicionales y de incorporar alternativas educativas que respondan de

manera más pertinente, contextualizada y transformadora a las particularidades del contexto rural en escenarios de posconflicto, propósito central que orientó el desarrollo de la presente investigación.

1.2 Interrogantes de la Investigación

1. ¿Cuáles son las dimensiones que inciden en el aprendizaje de los estudiantes de las instituciones educativas rurales, zona posconflicto?
2. ¿Cuáles son las vías de acceso al aprendizaje, de los estudiantes de las instituciones educativas rurales, zona posconflicto?
3. ¿Cuáles serían los aportes de un modelo teórico, desde el constructivismo, para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, en las instituciones educativas rurales, zona posconflicto?

Propósito general

Generar un modelo teórico basado en el constructivismo, como una vía de acceso al aprendizaje por parte de los estudiantes de las instituciones educativas de la zona rural posconflicto.

1.3 Propósitos específicos

1. Describir las situaciones que afectan las vías de acceso al aprendizaje, en las instituciones rurales posconflicto.
2. Comprender las vías de acceso al aprendizaje, que tienen los estudiantes en las instituciones rurales posconflicto.
3. Derivar un modelo teórico desde el constructivismo social de Bandura, que contribuya con el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, en las zonas rurales.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Como ya se ha descrito, la educación rural presenta muchas deficiencias, para responder efectivamente a las necesidades del entorno, además de la cobertura existen otros problemas como la falta de servicios públicos básicos, influencia de grupos armados y la falta de conexión a internet afectando aún más la calidad educativa para estas zonas. Las pocas expectativas que crean los modelos actuales para garantizar una educación pertinente generan también en gran parte la deserción escolar sobre todo en secundaria, aunque la escuela multigrado se ve más que todo en la básica primaria existen actualmente modelos flexibles en Colombia que pretenden también el multigrado en la secundaria, estos modelos han demostrado ser pocos efectivos para el mejoramiento de la calidad educativa rural.

En tal sentido, la presente investigación sustentada en los postulados del constructivismo social de Bandura se orienta a la formulación de un modelo complementario de mayor eficacia pedagógica, dirigido a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes que asisten a instituciones educativas ubicadas en contextos rurales. De manera específica, el estudio pretendió contribuir a la superación de los bajos niveles de desempeño académico a partir de un análisis crítico y sistemático de los modelos educativos actualmente implementados con el propósito de identificar, con rigor sus potencialidades y limitaciones. En consecuencia, la identificación de tales elementos permitió fundamentar decisiones de ajuste, incorporación o perfeccionamiento de componentes didácticos y metodológicos, a fin de incrementar la efectividad de las prácticas académicas en correspondencia con el enfoque teórico asumido.

Con el modelo a construido, se busca ayudar a los estudiante en el mejoramiento de sus aprendizajes escolares, sentando la base para el desempeño eficiente que permita el alcance de los logros previstos y que también ofrezcan la oportunidad que el conocimiento adquirido pueda ser aplicado en el contexto propio proponiendo así a la comunidad educativa en general procesos coherentes con la realidad educativa, que eleve a un nivel superior la capacidad comprensiva de cada educando, de igual manera se constituya en una guía para el docente, permitiendo mejorar su praxis partiendo

inicialmente de una lectura correcta del entorno al respecto Diaz (2006) dice que el aprendizaje en el ámbito escolar se ve fortalecido cuando se planifican experiencias didácticas que promueven la comprensión profunda y facilitan tanto la transferencia como el uso práctico del conocimiento en situaciones significativas para el estudiante

En cuanto a la presente investigación, esta se inscribe en la línea de pedagogía social en la cual se generó un modelo teórico para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de zona rural posconflicto, lo cual fue enmarcado dentro de las acciones iniciales para un proceso de transformación de la calidad educativa de la zona PDET en Tierralta Córdoba configurando así la búsqueda de mejores soluciones a problemas que afectan la educación y por tanto el desarrollo social y económico de las comunidades que padecen una educación que no es óptima y en algunos casos descontextualizada sin efectos para el crecimiento de los estudiantes pues en realidad no ayuda a salir del círculo vicioso en el que día a día navega esta población.

La investigación se justificó teóricamente en la medida en que respondió al propósito de analizar y fundamentar un modelo teórico sustentado en el constructivismo, contextualizado en escenarios rurales posconflicto. A partir del estudio de las condiciones educativas, sociales y territoriales de las instituciones rurales del municipio de Tierralta se fortalecieron los marcos conceptuales relacionados con el aprendizaje, la ruralidad, la pedagogía social y la educación en contextos de vulnerabilidad. De este modo, el estudio amplió el corpus teórico existente al integrar categorías propias del constructivismo con las realidades del posconflicto colombiano, aportando elementos conceptuales que permiten comprender los procesos de aprendizaje como fenómenos situados, históricos y socialmente construidos.

En coherencia con lo anterior desde el ámbito pedagógico la investigación se justificó al orientarse a identificar y analizar las prácticas educativas vigentes en las instituciones rurales estudiadas con el propósito de proponer alternativas pedagógicas acordes con el enfoque constructivista, los resultados posibilitaron reflexionar sobre la

necesidad de transformar prácticas tradicionales de enseñanza frecuentemente descontextualizadas hacia modelos pedagógicos que promuevan la participación activa del estudiante y reconozcan sus saberes previos, su entorno sociocultural y sus experiencias de vida. En este sentido la investigación aportó orientaciones para el fortalecimiento del quehacer docente en contextos rurales posconflicto contribuyendo a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Asimismo la relevancia social de la investigación se vinculó con el objetivo de comprender las condiciones educativas de los estudiantes de zonas rurales posconflicto como un paso necesario para contribuir a la transformación social de estos territorios al visibilizar las barreras estructurales, sociales y geográficas que inciden en el acceso, la permanencia y la calidad educativa, el estudio aportó a la reflexión sobre el papel de la educación rural como herramienta fundamental para la equidad, la inclusión y la construcción de paz, de esta manera la investigación permitió comprender la escuela rural no solo como un espacio académico sino también como un escenario de reconstrucción del tejido social, fortalecimiento comunitario y generación de oportunidades para poblaciones históricamente excluidas.

Finalmente, en el plano metodológico la investigación se justificó en función del objetivo de abordar el fenómeno educativo desde un enfoque interpretativo pertinente para el análisis de realidades complejas en contextos rurales posconflicto, el diseño metodológico empleado permitió recoger y analizar las percepciones, experiencias y significados construidos por los actores educativos respetando la especificidad del contexto investigado, desde esta perspectiva el estudio aportó un referente para futuras investigaciones interesadas en la educación en territorios PDET al resaltar la importancia de metodologías flexibles contextualizadas y sensibles a las particularidades socioculturales, fortaleciendo la producción de conocimiento situado y orientado a la transformación educativa y social.

MOMENTO II

2.1 MARCO REFERENCIAL

Siguiendo los planteamientos de Shettini y Cortazzo (2015), la construcción del estado del arte trasciende la simple revisión de tendencias teóricas. Para estos autores, implica una recopilación exhaustiva de la producción académica previa, siendo este nivel de profundidad un requisito indispensable en las investigaciones de posgrado. De este modo en la presente investigación se tomarán referentes internacionales, así como también nacionales, que aporten y sirvan como soporte para la misma.

2.2 Antecedentes

Arias (2023), en la investigación titulada Educación rural a través del arte: dibujos, muros y otros retratos, correspondiente a un estudio de nivel investigativo Doctoral cualitativo desarrollado en México, específicamente en el estado de Jalisco, provincia de Guadalajara tuvo como objetivo general describir la percepción de las familias rurales frente a la educación que reciben sus hijos en comparación con la ofrecida por instituciones educativas no rurales. En cuanto a la metodología se aplicó un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, diseño no experimental, se utilizó la técnica de la entrevista y el instrumento fue guion de entrevista, entre los principales hallazgos se evidenció que los dibujos permiten visibilizar las culturas, saberes y tradiciones locales que se encuentran en riesgo de desaparecer, así como el patrimonio cultural de los pueblos rurales mexicanos.

Como conclusión, el autor señala que muchos proyectos educativos se diseñan sin considerar las particularidades del contexto rural lo que genera más efectos negativos que soluciones reales para estas comunidades. El aporte de esta investigación al presente estudio radica en resaltar la importancia de la contextualización educativa y el reconocimiento del entorno sociocultural como elementos fundamentales para la construcción de modelos pedagógicos coherentes y pertinentes, aspecto central de la investigación que se desarrolla.

.

El enfoque que se utilizó fue cualitativo, de carácter descriptivo, diseño no experimental, se utilizó la técnica de la entrevista y el instrumento fue guion de entrevista, los resultados de la investigación muestran que, en las facultades de educación, existía un desconocimiento del tipo de educación que se da en la zona rural y a su vez provoca que los estudiantes de estas facultades se interesen más por saber cómo se desarrolla la educación en este tipo de territorios.

Bravo (2023), en la investigación Doctoral realizada en la Universidad de Valladolid titulada *Educación intercultural inclusiva en contexto escolar mapuche-lafkenche en Chile*, correspondiente a un estudio de nivel cualitativo, tuvo como objetivo general comparar los saberes propios de los pueblos indígenas mapuche-lafkenche con los procesos de enseñanza que se desarrollan en las aulas escolares de contextos rurales en Chile. La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos lo que permitió analizar en profundidad las experiencias educativas de esta población.

Entre los principales hallazgos la autora evidenció una escasa pertinencia cultural de la educación rural chilena al constatar una brecha significativa entre la cosmovisión indígena caracterizada por su relación armónica con el entorno y los contenidos y prácticas pedagógicas implementadas en las instituciones educativas. Como conclusión se determinó que el Estado chileno ha asumido históricamente un enfoque monocultural y homogeneizador, que invisibiliza los aspectos culturales de los pueblos indígenas y limita su reconocimiento como un valor diferencial dentro del sistema educativo. El aporte de esta investigación a la presente intención investigativa radica en la coincidencia del interés por diseñar metodologías educativas contextualizadas que reconozcan los saberes propios de las comunidades rurales y respondan de manera pertinente a las realidades socioculturales de los estudiantes.

Otro estudio Doctoral hecho en la Universidad de Huelva que se destaca a nivel internacional específicamente en Bolivia es el de Edgar (2023) titulado *Educomunicación, una respuesta contra niñas y niños. Situación vulnerable de la infancia en áreas rurales*, plantea como objetivo la disminución de la violencia escolar a través de la comunicación como una respuesta al creciente número de casos de violencia en las zonas rurales que algunos casos no son siquiera reportados. La metodología que se utilizó fue de carácter cualitativo, usando como instrumentos de campo, la entrevista con sesiones de profundidad, en cuanto a los hallazgos se evidenció que no existen condiciones idóneas para combatir la violencia en algunas zonas por las mismas características en que viven los estudiantes.

Como conclusión, esta investigación arrojó que la comunicación es una herramienta fundamental para la implementación de los proyectos educativos en zonas rurales siempre teniendo como eje central a las personas que viven en estos contextos, partiendo de sus anhelos por superación, sus metas por alcanzar sueños que de alguna manera transformen sus vidas para siempre. Sin duda alguna en cualquier sociedad lo más importantes son las personas, de esta investigación se destaca la importancia de la comunicación la cual independientemente de la situación o contexto siempre será necesaria. Como recomendaciones para la prevención de la violencia en contextos escolares se debe tener siempre presente que la comunicación es una herramienta indispensable para la implementación de este tipo de proyectos, por otro lado, la investigación aporta información importante en el presente proyecto investigativo ya que se analizan en ambas situaciones propias del contexto escolar rural donde hay múltiples situaciones que afectan el rendimiento escolar.

Siguiendo con otro autor Giménez (2021) realizó un trabajo titulado: *Escuelas atrincheradas, escuelas de oportunidades.* Esta investigación se realizó en España y dentro de sus apartes muestra y describe la problemática de la educación rural, donde las políticas educativas no son coherentes con las necesidades de los contextos rurales y con planes educativos que no tienden al mejoramiento de la calidad educativa si no que más bien que se quedan en un mero discurso. Como objetivo principal, se propuso la complementariedad entre la educación inclusiva y la mejora de la convivencia escolar,

la metodología aplicada fue de enfoque cualitativo, el método utilizado fue etnográfico el instrumento diario de campo, los resultados o hallazgos dan cuenta de la necesidad de que las familias estén más unidas y contribuir de manera mancomunada con el mejoramiento institucional.

Dentro de las conclusiones que se evidencian en la investigación, están los conflictos que se dan entre estudiantes por pertenecer a otros pueblos, se ve la necesidad del reconocimiento del lugar donde proviene el estudiante, se tiene un fuerte arraigo, la importancia de ser aceptado es fundamental para tener convivencias sanas en los contextos escolares y de cierta manera el no tener convivencias sanas afectaría el rendimiento escolar. Asimismo, se puede establecer la relación que tiene con la presente intensión investigativa en que se debe tener en cuenta en contexto rurales la dispersión lo cual marca en las comunidades particularidades que pueden generar conflictos y a su vez afectar los aprendizajes.

Magro (2021), en la investigación titulada *Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado: Estudio comparado entre México y España*, desarrollada en la Universidad Camilo José Cela, llevó a cabo un estudio Doctoral de enfoque cualitativo cuyo objetivo general fue comparar la formación docente y la práctica pedagógica del ciclo preescolar en escuelas rurales multigrado de ambos países. La investigación se sustentó en el método fenomenológico y empleó como instrumentos de recolección de información entrevistas y cuestionarios dirigidos a docentes de contextos rurales.

Entre los principales hallazgos se identificó la dispersión geográfica de los centros educativos rurales y una marcada brecha entre la educación rural y la no rural, así como la relevancia de la capacitación docente para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en aulas multigrado. Como conclusión, el estudio evidenció que la ausencia de una formación específica para la atención de contextos multigrado conduce a prácticas pedagógicas poco efectivas, que no responden a criterios de calidad educativa y afectan directamente a los estudiantes. El aporte de esta investigación a la presente investigación radicó en su análisis comparativo de la práctica docente en contextos

rurales lo cual permite reconocer que al igual que en México y España, en Colombia persisten dificultades asociadas al desarrollo de competencias pedagógicas en escuelas rurales, reforzando la necesidad de modelos educativos contextualizados y orientados a la mejora de la praxis docente.

Los hallazgos evidenciaron la identificación de diversos elementos asociados a la planeación didáctica que influyen en la calidad de la educación rural, se encontró que muchos docentes desarrollan sus prácticas pedagógicas a partir de aprendizajes adquiridos previamente lo cual en algunos casos se constituye en una barrera para la mejora continua dada la necesidad de renovar y transformar permanentemente las estrategias de enseñanza. Como conclusión, la investigación resalta la necesidad de que los docentes no solo aprendan, sino que también desaprendan prácticas tradicionales con el fin de innovar y contribuir de manera más efectiva a la calidad educativa. En este sentido, se recomienda a los docentes diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan aprendizajes verdaderamente significativos en los estudiantes.

El aporte de esta investigación al presente estudio radica en que ambas comparten el interés por el mejoramiento de la calidad educativa en contextos rurales; sin embargo, mientras el estudio de Mora (2021) se centra en los constructos didácticos y las prácticas pedagógicas, la presente investigación pone énfasis específico en el mejoramiento del aprendizaje desde una perspectiva contextualizada. Asimismo, el antecedente permite reflexionar sobre el hecho de que las políticas del Ministerio de Educación Nacional, en el esfuerzo por disminuir brechas, han priorizado la cobertura educativa, dejando en segundo plano las dinámicas internas de las instituciones escolares. Esto evidencia que, aunque la cobertura es un factor fundamental para garantizar la calidad, resulta insuficiente si no se analizan y transforman los procesos pedagógicos que se desarrollan al interior de las escuelas rurales, lo cual constituye una motivación central del presente estudio.

Ramírez (2021) en Universidad Pedagógica Experimental Libertador, realizó la investigación doctoral titulada *Hacia una práctica pedagógica para la meta comprensión lectora en la educación rural,* desarrollada en el departamento del Cesar, desarrolló un

estudio de nivel cualitativo cuyo objetivo general fue analizar y generar aportes teóricos relacionados con la meta comprensión lectora en contextos educativos rurales, poniendo énfasis en la praxis docente como factor determinante del proceso. La investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo y empleó como método la teoría fundamentada, utilizando técnicas de recolección de información propias del enfoque cualitativo para comprender las prácticas pedagógicas y los procesos lectores desde la realidad del aula rural.

Entre los principales resultados y hallazgos, la autora evidenció que la formación y las competencias lectoras del profesorado inciden de manera directa y sostenida en el desarrollo de la capacidad interpretativa de los estudiantes. Asimismo, se identificó que en el contexto colombiano persisten deficiencias en los programas de formación y acompañamiento docente lo que limita el fortalecimiento de las capacidades profesionales necesarias para promover aprendizajes de mayor calidad. La investigación resalta que para alcanzar procesos de meta comprensión lectora el docente debe centrar su labor pedagógica en el desarrollo progresivo de destrezas y habilidades lectoras mediante actividades estimulantes, atractivas y motivadoras, que posteriormente permitan avanzar hacia niveles superiores de comprensión.

Como conclusión, el estudio señala que el logro de la metacomprensión lectora en los estudiantes depende en gran medida de la preparación pedagógica del docente y de su capacidad para diseñar estrategias didácticas que favorezcan aprendizajes significativos, especialmente en contextos rurales donde las condiciones educativas son más complejas. Se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente como eje clave para mejorar los resultados de aprendizaje.

El aporte de esta investigación al presente estudio radica en que ambos coinciden en reconocer el rol central de la praxis docente en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes rurales. De manera específica el antecedente de Ramírez (2021) sustenta la importancia de implementar herramientas didácticas y estrategias pedagógicas que potencien la capacidad comprensiva de los educandos, lo cual se articula con la intención investigativa actual al enfatizar que la transformación de los

procesos pedagógicos en el aula rural es un factor determinante para promover aprendizajes de mayor calidad y pertinencia

Martínez (2021), en la investigación doctoral realizada Universidad Pedagógica Experimental Libertador titulada *Fundamentos sobre las competencias comunicativas como factor multidimensional y dialógico en la educación rural colombiana*, desarrolló un estudio de nivel cualitativo cuyo objetivo general fue establecer bases teóricas sobre las competencias comunicativas en el contexto rural colombiano, comprendidas como un factor multidimensional y dialógico del proceso educativo. La investigación se sustentó en el paradigma cualitativo, con fundamento en el interaccionismo simbólico, y empleó como metodologías técnicas de inmersión propias del enfoque cualitativo, específicamente la observación participante y las entrevistas en profundidad, lo que permitió comprender las dinámicas comunicativas desde la interacción cotidiana de los actores educativos.

Entre los principales resultados y hallazgos, la investigación evidenció que el abandono histórico del campo colombiano sumado a la pobreza y a la violencia ha convertido a las zonas rurales en escenarios de alta vulnerabilidad social los cuales demandan una intervención estatal más efectiva y contextualizada. En relación con la educación rural se identificó que esta ha sido ineficiente y carente de pertinencia debido al predominio de estrategias pedagógicas tradicionales que no impactan de manera significativa en la calidad educativa. Asimismo, se develó que existen múltiples factores que obstaculizan el desarrollo educativo, entre ellos la comunicación vertical y unidireccional, la falta de contextualización de los contenidos, la escasa motivación y la limitada participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como conclusión, el estudio resalta la necesidad de transformar las prácticas educativas desde una perspectiva comunicativa dialógica, en la que el conocimiento sea pertinente, significativo y contextualizado, con implicaciones que trasciendan el ámbito escolar y contribuyan al bienestar integral de las comunidades rurales. Se destaca la urgencia de fortalecer la formación docente dotándola de herramientas didácticas y

pedagógicas que favorezcan procesos educativos más inclusivos, participativos y coherentes con la realidad del contexto.

El aporte de esta investigación al presente estudio radica en que ambos comparten el propósito de explorar nuevas alternativas para mejorar los procesos de aprendizaje en contextos rurales, reconociendo la necesidad de superar el enfoque educativo tradicional. El antecedente de Martínez (2021) sustenta la importancia de la comunicación como eje transversal del aprendizaje y refuerza la intención investigativa actual de propiciar una educación pertinente y contextualizada, así como de promover la transformación de la praxis docente mediante una formación integral que permita desarrollar en los estudiantes competencias y actitudes acordes con su entorno sociocultural.

Díaz (2021) desarrolló la investigación doctoral titulada *Fundamentos teóricos para el desarrollo de procesos cognitivos a través del área de educación física en el nivel de educación primaria rural bajo el modelo Escuela Nueva*, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. El estudio corresponde a una investigación de nivel cualitativo, cuyo objetivo general fue generar constructos teóricos que permitieran comprender y fortalecer el desarrollo de procesos cognitivos mediante la actividad motriz en estudiantes de educación primaria rural, en el contexto del modelo Escuela Nueva.

La investigación se sustentó en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y la aplicación del método fenomenológico, orientado a comprender las experiencias y percepciones de los docentes frente a su práctica pedagógica en el área de educación física. Entre los principales resultados y hallazgos se evidenció una ambivalencia en la visión del profesorado que, aunque continúa recurriendo a enfoques tradicionales de enseñanza, manifiesta una intención explícita de transitar hacia modelos de evaluación formativa y prácticas pedagógicas más reflexivas. Asimismo, se develó que el docente de educación física debe asumirse como un profesional intelectual con sólida formación pedagógica capaz de comprender los procesos cognitivos y aplicar estrategias didácticas efectivas que favorezcan aprendizajes significativos en los estudiantes.

Como conclusión, la investigación señala que la educación física, además de promover el desarrollo de la corporeidad, constituye un medio relevante para potenciar los procesos cognitivos en la educación primaria rural. En este sentido, se enfatiza que la preparación y competencia del docente resultan fundamentales para enfrentar los retos que implica la enseñanza en contextos rurales y para potenciar de manera intencionada las expresiones motrices como recurso pedagógico.

El aporte de esta investigación radicó en que ambas coinciden en la necesidad de fortalecer la fundamentación de la práctica docente como vía para el mejoramiento de los aprendizajes en contextos rurales. El estudio de Díaz (2021) aporta elementos teóricos que permiten reconocer el valor de enfoques pedagógicos integradores y contextualizados, lo cual se articula con la investigación actual al buscar estrategias y modelos que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación rural.

Villamizar (2021) en Universidad Pedagógica Experimental Libertador desarrolló la investigación titulada *Incidencias del contexto sociocultural en la comprensión lectora de jóvenes provenientes de sectores rurales en básica secundaria*, realizada en el municipio de Pamplona, departamento de Norte de Santander Colombia. El estudio corresponde a una investigación de nivel cualitativo cuyo objetivo general fue formular constructos teóricos que explicaran la incidencia del contexto sociocultural en el proceso de comprensión lectora de estudiantes de básica secundaria provenientes de zonas rurales considerando las particularidades del entorno y su influencia en el desarrollo de competencias lectoras.

La investigación se sustentó en el paradigma constructivista, con un enfoque cualitativo y el uso del método fenomenológico, empleando como instrumento principal la entrevista, lo cual permitió comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes en relación con sus procesos lectores. Entre los principales resultados y hallazgos se evidenciaron marcadas diferencias en la comprensión lectora entre los niños y jóvenes provenientes del medio rural y aquellos de contextos urbanos. En este sentido, se identificó que muchos estudiantes rurales no reconocen las ideas principales

de los textos, no establecen relaciones entre sus partes, no interpretan adecuadamente el contenido, no identifican el propósito del texto y, en gran número de casos, no superan el nivel de lectura literal.

Como conclusión, la investigación demostró que el contexto sociocultural incide de manera significativa en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de zonas rurales, evidenciando la influencia de diversos factores sociales, culturales y educativos que condicionan dichos procesos. Se resalta la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a las características propias del entorno rural y contribuyan al fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes.

El aporte de esta investigación al presente estudio radica en que ambos se desarrollan en contextos rurales con características socioculturales similares y comparten el interés por comprender cómo el entorno influye en los aprendizajes de los estudiantes. El estudio de Villamizar (2021) aporta elementos teóricos y empíricos que sustentan la relevancia de considerar el contexto como un factor determinante en los procesos de aprendizaje, lo cual se articula con la intención investigativa actual al buscar modelos y estrategias pedagógicas que favorezcan aprendizajes contextualizados y de mayor calidad en la educación rural.

2.3 Bases teóricas

Los fundamentos teóricos del estudio actual se presentaron en dos secciones amplias con un énfasis en estructurar el marco teórico de manera que apoye una base conceptual y pedagógica sólida para la investigación. La primera parte correspondió a las bases conceptuales, donde se desarrollaron los conceptos necesarios como aprendizaje, el constructivismo, la educación rural colombiana, las características educativas de las zonas rurales en el contexto del posconflicto en Colombia y el modelo pedagógico. Estos conceptos permitieron contextualizar el fenómeno educativo objeto de análisis y comprenderlo desde una perspectiva teórica acorde con las realidades sociales, culturales y educativas del entorno rural. La segunda subsección estuvo

principalmente destinada como contenido de revisión sobre las teorías pedagógicas subyacentes a la investigación; la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, la teoría psicogenética de Jean Piaget y la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, las cuales aportaron elementos explicativos clave para interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el contexto estudiado

2.4 Bases conceptuales

Constructivismo: se comprende en sentido amplio, como un marco epistemológico y pedagógico que sostiene que el conocimiento no se recibe de manera pasiva, sino que se construye activamente por el sujeto a partir de su interacción con el mundo, sus experiencias y sus estructuras cognitivas disponibles. En esta línea, Piaget (1972) afirmó que el aprendiz reorganiza internamente la información y ajusta sus esquemas al interactuar con el entorno, lo cual explica el desarrollo cognitivo como un proceso de reestructuración progresiva. De forma complementaria, la revisión histórica-filosófica de Araya, Alfaro y Andonegui (2007) sitúa el constructivismo como una teoría que explica la formación del conocimiento “en el interior del sujeto”, superando reducciones puramente empiristas o racionalistas y poniendo en el centro la actividad del sujeto que conoce. En entornos rurales de posconflicto, este enfoque cobra especial relevancia porque permite comprender el aprendizaje como un proceso situado atravesado por la historia personal y las condiciones socioculturales de los estudiantes.

Desde la perspectiva sociocultural Vygotsky (1978) enfatizó que el desarrollo y el aprendizaje se explican por la mediación social, formulando la zona de desarrollo próximo como un espacio potencial que se activa mediante la cooperación, el diálogo y el acompañamiento de otros más capaces. En coherencia con ello la literatura revisada de Araya, Alfaro y Andonegui (2007) advierte que el conocimiento se forja interpersonalmente y dentro de marcos de significado compartidos; por tanto, la comprensión de la realidad es necesariamente contextual y vinculada a prácticas sociales. En clave doctoral, esta idea permite sostener que la escuela rural no solo “transmite” contenidos, sino que puede constituirse como un espacio de mediación

cultural y reconstrucción de sentidos, especialmente cuando el tejido social ha sido afectado por la violencia.

Desde un enfoque constructivista, la significatividad del aprendizaje se fortalece cuando lo nuevo se articula con saberes previos y con los problemas reales del contexto, lo cual se conecta con los aportes del aprendizaje significativo y del aprendizaje por descubrimiento. En la síntesis de Araya, Alfaro y Andonegui (2007) se reconoce que dentro del constructivismo educativo el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo se asocian a autores como Jerome Bruner y David Ausubel, destacando el valor de hacer accesibles contenidos complejos considerando conocimientos previos y capacidades del estudiante.

En esa misma dirección, Bruner (1966) defendió que el conocimiento se consolida mejor cuando el estudiante aprende mediante descubrimiento guiado, con un rol docente de mediación que favorece motivación, autonomía intelectual y comprensión. Para el contexto rural de posconflicto, este postulado respalda la necesidad de contextualizar curricular y pedagógicamente los contenidos, de modo que sean relevantes para la vida comunitaria y permitan reconstruir vínculos entre escuela, territorio y proyecto de vida.

Otro componente clave es la dimensión socio-observacional del aprendizaje, particularmente útil cuando se busca comprender cómo se reconstruyen prácticas y normas sociales en comunidades que han vivido conflicto armado. Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura (1977) sostuvo que las personas aprenden no solo por experiencia directa, sino también observando e imitando conductas ajenas y valorando sus consecuencias, subrayando el papel activo del sujeto en el procesamiento de la información social. De hecho, la revisión de Araya, Alfaro y Andonegui (2007) ubica explícitamente la teoría del aprendizaje social dentro de enfoques constructivistas vinculados al procesamiento activo de información, enfatizando la creación de experiencias generadoras de información y la transformación de estímulos informativos. En términos de fundamentación doctoral, estos aportes permiten sostener que el aula y la comunidad pueden operar como escenarios donde se promueven modelos

prosociales, se resignifican prácticas y se habilitan aprendizajes cooperativos, mediando nuevas formas de convivencia.

Finalmente, el constructivismo incorpora debates epistemológicos sobre la relación entre conocimiento y realidad, especialmente visibles en el constructivismo radical. Von Glasersfeld, (1995) planteó que el conocimiento es una construcción del sujeto y no un reflejo directo de una realidad ontológica objetiva, destacando el carácter interpretativo y personal del conocer. En sintonía, se afirma que el ser humano no accede de forma directa a una realidad externa única y totalmente cognoscible, formula comprensiones viables dentro de recursos simbólicos de su contexto histórico-social, negociando significados en lo social. Para el caso de estudiantes rurales en posconflicto, este enfoque legitima analíticamente la necesidad de comprender la diversidad de experiencias y narrativas, reconociendo que los estudiantes reconstruyen significados desde lo vivido y que la escuela puede acompañar esa reconstrucción como parte del proceso educativo.

2.5 Aprendizaje

El aprendizaje se concibe como un proceso dinámico, gradual y continuo mediante el cual el individuo construye, reorganiza y transforma sus estructuras cognitivas a partir de la interacción con la realidad. Desde esta perspectiva aprender no se reduce a la simple acumulación de información, sino que implica la elaboración activa de significados, la reinterpretación de experiencias previas y la adaptación a nuevos contextos de conocimiento. (Schunk, 2016) expresa que tal comprensión ubica al sujeto como protagonista del proceso, reconociendo que gran parte de lo que se aprende se forma a partir de la actividad cognitiva propia y de la relación reflexiva con el entorno.

La visión de Piaget (1972) sobre el desarrollo cognitivo es que el aprendizaje tiene lugar dentro de un contexto en el cual el individuo interactúa con el entorno y enfrenta circunstancias que generan desequilibrio cognitivo y requieren refuerzos de asimilación y acomodación. En este sentido, el aprendizaje se convierte en una reestructuración incremental de los esquemas mentales existentes que permite pasar de ellos a un

conocimiento más estructurado. Esta postura resalta que la comprensión no se impone desde el exterior, sino que se construye internamente mediante la acción del estudiante sobre los objetos y situaciones del entorno, lo cual tiene implicaciones directas para la práctica educativa al exigir propuestas pedagógicas acordes con el nivel de desarrollo del aprendiz.

Complementariamente, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje es esencialmente un proceso social y culturalmente mediado, inseparable del contexto histórico y de las interacciones humanas. A través de la zona de desarrollo próximo, el autor explica que los estudiantes pueden alcanzar niveles superiores de desempeño cuando cuentan con la mediación de otros, ya sean docentes, pares o miembros de la comunidad. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se produce mediante la interacción, el diálogo y el uso de herramientas culturales como el lenguaje, las cuales permiten la internalización de conocimientos y la reorganización de los procesos psicológicos superiores.

Por su parte, el aprendizaje adquiere mayor profundidad cuando se orienta hacia la construcción de significado. En esta línea, Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje es verdaderamente significativo cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustantiva con los saberes previos del estudiante generando una comprensión personal y duradera. De manera complementaria, Bruner (1966) propone el aprendizaje por descubrimiento, señalando que el estudiante aprende mejor cuando explora, formula hipótesis y reconstruye el conocimiento con la mediación adecuada del docente. Ambas posturas coinciden en que el aprendizaje se fortalece cuando se promueve la autonomía intelectual, la reflexión y la comprensión profunda, más allá de la memorización mecánica.

Por último, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) amplía la definición de aprendizaje, describiéndolo como un proceso que ocurre al observar e imitar modelos, no solo a través de experiencias directas. El autor presenta la relación recíproca del individuo, el comportamiento y el entorno donde el aprendizaje puede entenderse como una dinámica social, cultural y emocional. Esta perspectiva es particularmente relevante

en contextos educativos rurales y post conflicto, donde la exposición a modelos positivos, la cooperación y la experiencia compartida fomentan la reconstrucción de marcos cognitivos y sociales para reforzar los procesos de adaptación, resiliencia y participación comunitaria Bandura (1977).

2.6 Educación rural en Colombia

A nivel estructural, la educación rural en Colombia ha existido históricamente en el ámbito de profundas desigualdades sociales, económicas y territoriales que han ampliado la brecha entre la educación rural y urbana en términos de acceso, retención y calidad. Núñez (2010) y Molina (2020) coinciden en que la educación rural no puede interpretarse simplemente como educación en lugares rurales, sino como una práctica educativa situada e informada por las dinámicas culturales, productivas y sociales inherentes al territorio rural. Desde esta perspectiva, la educación rural exige enfoques pedagógicos y curriculares contextualizados, capaces de responder a las particularidades de las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes que habitan estos espacios.

El MEN (2018) señala que en el caso colombiano, la educación rural ha estado fuertemente afectada por fenómenos estructurales como la pobreza, la dispersión geográfica y el abandono estatal, factores que han limitado la continuidad de los procesos educativos y han incrementado la deserción escolar. A estas condiciones se suma lo expuesto por Molina (2020), el impacto del conflicto armado el cual ha generado desplazamientos forzados, interrupciones del servicio educativo e inestabilidad docente, afectando de manera directa los procesos de enseñanza y aprendizaje en las zonas rurales. En este sentido, la educación rural se convierte en un escenario estratégico para la reparación social y la construcción de oportunidades, en especial en los territorios priorizados por programas de desarrollo territorial.

Desde una perspectiva latinoamericana, la educación rural ha sido cuestionada por su escasa pertinencia cultural y contextual, al replicar modelos educativos urbanos y homogéneos que desconocen los saberes locales y las formas propias de relación con

el territorio. Núñez (2010) sostiene que los sistemas educativos rurales en América Latina, incluido el colombiano, han privilegiado contenidos universales desvinculados del contexto, formando sujetos para mercados laborales ajenos a su realidad. Esta situación ha debilitado la significatividad del aprendizaje y ha contribuido a la percepción de irrelevancia de la escuela por parte de las comunidades rurales, afectando la motivación y la permanencia escolar.

En el panorama de posconflicto colombiano, la educación rural es cada vez más reconocida como significativa para la construcción de la paz y la transformación social. El Ministerio de Educación Nacional (2018) reconoció esta necesidad, con recomendaciones específicas para fortalecer una educación rural relevante, equitativa y de calidad, conectada al desarrollo territorial y la reducción de brechas históricas. Sin embargo, Ansoleaga (2019) y Molina (2020) advierten que estos intentos son inadecuados a la luz de la magnitud de los problemas, particularmente en áreas con alta vulnerabilidad social y educativa, donde las escuelas están obstaculizadas estructural y pedagógicamente, dificultando su efectividad.

Finalmente, la educación rural colombiana exige una reconceptualización pedagógica que trascienda enfoques tradicionales y tecnocráticos, incorporando modelos educativos flexibles, participativos y contextualizados. Ansoleaga (2019) plantea que una educación rural transformadora debe articular la dimensión pedagógica con una planificación territorial integral, capaz de incidir en los ámbitos social, cultural y comunitario. En esta línea, se hace necesario fundamentar la educación rural en enfoques que reconozcan al estudiante como sujeto social e histórico, promuevan aprendizajes significativos y fortalezcan la relación entre escuela, comunidad y territorio, como condición indispensable para mejorar la calidad educativa y contribuir al desarrollo sostenible de las zonas rurales colombianas.

2.7 Características educativas de las zonas rurales posconflicto en Colombia y modelo pedagógico

Las zonas rurales en posconflicto en Colombia se caracterizan por condiciones educativas complejas derivadas de décadas de violencia armada, abandono estatal y fragmentación del tejido social. Según Molina (2020) estas regiones han experimentado desplazamientos forzados, interrupciones prolongadas del servicio educativo, infraestructura insuficiente y una marcada inestabilidad docente, lo que ha impactado negativamente el acceso, la permanencia y la calidad de la educación. En este contexto, el MEN (2018) expresa que la escuela rural cumple una función que trasciende lo académico al constituirse en un espacio de contención, reconstrucción social y resignificación de la experiencia histórica de las comunidades afectadas por el conflicto armado.

Una de las principales características educativas de las zonas rurales en posconflicto es la heterogeneidad del estudiantado, tanto en términos etarios como en trayectorias escolares interrumpidas. Según Molina (2020) es frecuente encontrar aulas multigrado, estudiantes con rezago escolar, brechas significativas en aprendizajes básicos y condiciones psicosociales vulnerables asociadas a experiencias de violencia, pobreza y exclusión. Estas particularidades demandan como lo expresa Ansoleaga (2019) modelos educativos flexibles y estrategias pedagógicas diferenciadas, capaces de responder a la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades emocionales presentes en el aula rural posconflicto.

Asimismo, la educación en estos territorios se ve atravesada por una escasa pertinencia curricular, producto de la implementación de modelos homogéneos que replican lógicas urbanas y descontextualizadas. Núñez (2010) advierte que gran parte de la educación rural en Colombia y América Latina ha priorizado contenidos universales desvinculados del contexto territorial desconociendo los saberes locales, las prácticas productivas y la cosmovisión campesina. En escenarios de posconflicto esta desconexión limita la significatividad del aprendizaje y debilita el papel de la escuela

como agente de transformación social, al no dialogar con la realidad que viven los estudiantes y sus comunidades.

Frente a estas características, se hace necesario sustentar la educación rural posconflicto en un modelo pedagógico contextualizado, orientado por enfoques constructivistas y socioculturales. Desde esta perspectiva Vygotsky (1978) y Bruner (1966) coinciden en que el modelo pedagógico debe reconocer al estudiante como sujeto social e histórico, promoviendo aprendizajes significativos a partir de la interacción con el entorno y la mediación del docente. Ansoleaga (2019) plantea que un modelo pedagógico para la ruralidad posconflicto ha de articular escuela, comunidad y territorio, favoreciendo prácticas educativas participativas, colaborativas y reflexivas que contribuyan a la reconstrucción de la confianza, la autonomía y la convivencia.

En Colombia, los modelos pedagógicos han evolucionado en respuesta a las condiciones sociales, culturales y territoriales del país, con especial énfasis en la atención a contextos rurales y poblaciones vulnerables. Históricamente, el sistema educativo colombiano ha transitado desde enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos hacia modelos de orientación constructivista, activa y flexible, que reconocen la diversidad de contextos educativos. Flórez (1994) señala que los modelos pedagógicos en Colombia deben entenderse como marcos teóricos-prácticos que orientan la relación entre enseñanza, aprendizaje y contexto definiendo el rol del docente, el estudiante y el currículo. En el ámbito rural, esta definición cobra mayor relevancia, dado que los modelos pedagógicos homogéneos han demostrado ser insuficientes para responder a las realidades del territorio y a las trayectorias educativas discontinuas propias de escenarios de posconflicto.

Uno de los referentes más significativos en la educación rural colombiana ha sido el modelo Escuela Nueva, el cual surgió como una respuesta pedagógica a la dispersión geográfica y a la heterogeneidad del aula multigrado. Según el MEN (2016) este modelo se fundamenta en principios constructivistas, aprendizaje activo, trabajo colaborativo y contextualización del currículo, promoviendo la autonomía del estudiante y el rol mediador del docente. Molina (2020) destaca que, si bien Escuela Nueva ha contribuido

a mejorar la cobertura y ciertos aspectos de la calidad educativa rural, sus logros dependen de condiciones estructurales, formación docente continua y adecuación al contexto específico, especialmente en zonas rurales afectadas por el conflicto armado, donde las necesidades pedagógicas trascienden lo académico e incluyen componentes psicosociales y comunitarios.

Finalmente, el modelo pedagógico en zonas rurales de posconflicto debe concebirse como una apuesta ética y política orientada a la equidad, la inclusión y la construcción de paz. El MEN (2018) subraya que la educación rural debe contribuir al cierre de brechas históricas y al desarrollo territorial, lo cual implica fortalecer el rol del docente como mediador pedagógico y social, así como promover currículos flexibles, métodos activos y evaluaciones formativas. En este sentido, un modelo pedagógico contextualizado no solo mejora los aprendizajes, sino que se consolida como una vía para la transformación educativa y social de los territorios rurales afectados por el conflicto armado.

2.8 Teorías pedagógicas

2.8.1 Teoría Sociocultural (Lev Vygotsky)

La teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo psicológico humano es inseparable de las prácticas históricas y culturales en las que el sujeto participa. En consecuencia, el aprendizaje no se explica como un proceso individual cerrado sino como una dinámica que emerge en la interacción social y se organiza internamente mediante la apropiación de signos, lenguajes y formas de actividad compartida. Esta idea se expresa en la ley genética general del desarrollo cultural, según la cual “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el plano social y después, en el plano individual” Vygotsky 1978 (p. 57). Así, las funciones psicológicas superiores (por ejemplo, memoria voluntaria, autorregulación y pensamiento conceptual) se originan en relaciones sociales y se consolidan cuando el sujeto internaliza modos culturalmente organizados de actuar y pensar.

El concepto de mediación es central en este marco. Vygotsky (1978) explica que el ser humano no se relaciona de manera directa con el entorno sino a través de instrumentos culturales y sistemas de signos que transforman la actividad y, a la vez, reconfiguran el funcionamiento mental. En educación, esto implica reconocer que la enseñanza debe propiciar interacciones donde el estudiante use y comprenda dichos medios de mediación (lenguaje oral y escrito, símbolos, procedimientos, recursos del contexto), porque son los que permiten pasar de formas elementales de acción a formas superiores de pensamiento, en otras palabras, el docente se comprende como mediador que organiza condiciones sociales y culturales para que el estudiante se apropie de herramientas psicológicas y gane control consciente sobre sus procesos de aprendizaje.

De manera particular, Vygotsky (1987) otorga al lenguaje un papel constitutivo en el desarrollo de la conciencia y la formación de conceptos, el lenguaje no solo comunica, sino que organiza la experiencia, orienta la atención y posibilita la autorregulación, por lo que el pensamiento se desarrolla en estrecha relación con los significados socialmente construidos. En esta línea Vygotsky (1987) afirma que “el pensamiento no se expresa meramente en palabras; llega a existir a través de ellas” (p. 218). Para la investigación educativa, este planteamiento invita a analizar la calidad de las interacciones discursivas en el aula (preguntas, explicaciones, argumentación, diálogo), puesto que en ellas se construyen los significados que, posteriormente, el estudiante internaliza como formas de pensamiento.

Un aporte ampliamente aplicado a la pedagogía es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como el espacio donde el aprendizaje se vuelve motor del desarrollo. Vygotsky (1978) define la ZDP como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (p. 86). Desde esta perspectiva, la evaluación no debe limitarse a constatar lo ya logrado (nivel real), sino identificar el potencial del estudiante con apoyos pertinentes, lo que fortalece enfoques como la evaluación formativa y el diseño de experiencias de aprendizaje gradualmente más complejas.

En términos didácticos, trabajar desde la ZDP supone diseñar apoyos temporales (orientaciones, modelaje, retroalimentación, preguntas guía) y promover la colaboración entre pares para que el estudiante avance hacia mayores niveles de autonomía. No obstante, conviene evitar una lectura reduccionista centrada en la simple “transferencia” de destrezas del adulto al niño. Moll (1990) advierte que las interpretaciones de la ZDP que enfatizan esa transferencia resultan “demasiado restringidas” y de “utilidad instruccional limitada”, proponiendo en cambio una mirada centrada en la apropiación y dominio de instrumentos mediacionales y en la creación de “zonas colectivas interrelacionadas” dentro del sistema de enseñanza. Esto es especialmente útil para contextos rurales, para los cuales el aprendizaje puede promoverse a través de actividades colaborativas y culturalmente sensibles que integren el conocimiento local y los recursos comunitarios.

2.8.2 Aprendizaje por descubrimiento (Jerome Bruner)

El aprendizaje por descubrimiento propuesto por Bruner (1960) se aborda a lo largo de su visión constructivista sobre la cognición: el aprendizaje es un viaje de construcción de significados donde un estudiante explora problemas y reorganiza sus esquemas previos, en lugar de absorber información pasivamente. Como argumento final, Bruner enfatiza que el propósito de enseñar al estudiante es permitirle "pensar por sí mismo" y participar en la construcción del conocimiento en lugar de simplemente memorizar contenido.

Para operacionalizar esta idea en la escuela, Bruner plantea que el conocimiento puede representarse mediante tres modos complementarios: enactivo (acción), icónico (imágenes) y simbólico (lenguaje y sistemas formales). Esta perspectiva es relevante porque permite diseñar secuencias didácticas que transiten de lo concreto y manipulable a lo abstracto sin perder el “anclaje” cultural y experiencial del estudiante. En consecuencia, el docente puede presentar un mismo contenido con apoyos motores y perceptivos (enactivo e icónico) antes de exigir formalización conceptual (simbólico), promoviendo comprensión profunda y transferencia.

Un componente curricular decisivo derivado de esta teoría es el currículo en espiral, Bruner (1960) observó que las enseñanzas exitosas de cuerpos de conocimiento estructurados suelen adoptar “la forma de una espiral metamórfica” (p. 141) en la que ciertas ideas se introducen primero de modo intuitivo y luego se revisitan con mayor formalidad y rigor, ampliando gradualmente el nivel de abstracción. Desde esta lógica, la planificación didáctica debe garantizar retornos sistemáticos a los conceptos centrales, cada vez con nuevas conexiones y mayor complejidad, lo que resulta pertinente para contextos rurales donde las discontinuidades del servicio educativo exigen estrategias de consolidación y reactivación de aprendizajes.

En coherencia con lo anterior, el aprendizaje por descubrimiento no equivale a “dejar solo” al estudiante, sino a ofrecer apoyos pedagógicos temporales y graduados que hagan posible la resolución de tareas desafiantes. En el estudio clásico sobre tutoría y solución de problemas, Wood, Bruner y Ross (1976) describen la interacción tutorial como el proceso mediante el cual un adulto o “experto” ayuda a alguien “menos experto” a realizar una tarea que inicialmente está más allá de sus posibilidades, ajustando la ayuda según el progreso del aprendiz, esta noción de andamiaje orienta estrategias como modelado, pistas, preguntas, retroalimentación y retirada progresiva del apoyo, fortaleciendo la autonomía y la autorregulación.

Finalmente, Bruner subraya que la educación solo cobra sentido cuando se comprende desde una perspectiva cultural, n su planteamiento Bruner (1996), “cómo se concibe la educación es función de cómo se concibe la cultura y sus fines” (p.10). Esta afirmación es especialmente significativa para la presente investigación, ya que orientar el aprendizaje por descubrimiento en territorios rurales posconflictos exige integrar los saberes locales, la experiencia comunitaria y las condiciones materiales del contexto, evitando currículos descontextualizados. Así, el descubrimiento se entiende como una construcción situada que vincula escuela, cultura y proyecto de vida.

2.8.3 Teoría Psicogenética (Jean Piaget)

La teoría psicogenética de Jean Piaget (1950) se inscribe en la epistemología genética, perspectiva según la cual el conocimiento no se “recibe” terminado, sino que se construye progresivamente a través de la acción del sujeto sobre los objetos y de la coordinación de estructuras mentales cada vez más complejas. En este marco, el aprendizaje escolar debe comprenderse como un proceso de reorganización de esquemas condicionado por el nivel de desarrollo cognitivo y por la calidad de las experiencias que ofrece el entorno educativo. Piaget (1950) plantea que “cada acto de inteligencia es una adaptación” y que dicha adaptación supone la búsqueda constante de equilibrio entre el sujeto y su medio

Dos procesos explican esta adaptación cognitiva: la asimilación y la acomodación. La asimilación consiste en incorporar la información nueva dentro de esquemas previos, mientras que la acomodación implica modificar esos esquemas o construir otros nuevos cuando la realidad no “encaja” en los marcos existentes. Piaget (1952) describe este mecanismo como una bipolaridad permanente: al conocer un objeto, el sujeto lo integra en sus esquemas (asimila) y simultáneamente ajusta sus esquemas a las exigencias del objeto (acomoda). Esta dialéctica resulta crucial para el diseño de estrategias didácticas, pues sugiere que la enseñanza debe provocar retos cognitivos que no se resuelvan solo con repetición, sino que obliguen al estudiante a reestructurar su pensamiento.

El proceso que regula la relación entre asimilación y acomodación es la equilibración. Piaget (1977) sostiene que el desarrollo cognitivo no avanza por simple acumulación de información, sino por sucesivas reequilibraciones que surgen cuando el sujeto enfrenta contradicciones o límites en sus explicaciones previas. Piaget (1977) en “Problems of Equilibration”, afirma que la asimilación “va de la mano” con un aspecto de acomodación y que en esa bipolaridad ya opera “un factor de equilibración entre asimilación y acomodación” (p.3). De allí se desprende una implicación pedagógica directa: las experiencias de aula deben generar desequilibrios productivos (preguntas

problematizadoras, comparación de evidencias, conflictos cognitivos) y a la vez ofrecer mediaciones para que el estudiante logre nuevas síntesis.

Otro aporte central es la descripción de etapas del desarrollo cognitivo entendidas como formas cualitativamente distintas de organización del pensamiento, en particular para la escolaridad básica y media adquieren relevancia la etapa preoperacional (aproximadamente de. 2–7 años), la de operaciones concretas (aproximadamente de. 7–11 años) y la de operaciones formales (aproximadamente. 12 años en adelante). Inhelder y Piaget (1958) sostienen que en la transición hacia las operaciones formales el adolescente gana capacidad para razonar sobre hipótesis y posibilidades, no solo sobre lo inmediatamente observable lo que amplía su potencial para la argumentación y la resolución de problemas complejos. En contextos rurales posconflicto, donde el aprendizaje suele verse interrumpido esta perspectiva ayuda a comprender por qué algunos estudiantes pueden mostrar desempeños heterogéneos: no necesariamente por falta de “capacidad”, sino por experiencias educativas discontinuas que no han favorecido la consolidación de operaciones fundamentales.

En términos pedagógicos, critica los enfoques transmisivos centrados en la memorización defendiendo métodos activos que vinculen acción, reflexión y reconstrucción conceptual, al analizar los métodos de enseñanza tradicionales, Piaget (1970) señala que estos pueden compararse con un “crude method of rote ‘force feeding’” (p.12), lo cual limita la autonomía intelectual y la comprensión significativa. En consecuencia, se propone que el docente diseñe ambientes donde el estudiante manipule, explore, contraste puntos de vista y justifique sus respuestas, con tareas contextualizadas a la vida rural (problemas del entorno, proyectos productivos escolares, indagaciones comunitarias). Esto es coherente con el constructivismo, pues favorece que el aprendizaje se convierta en un proceso de reorganización interna sustentado en evidencias, interacción y reflexión.

2.8.4 Teoría del Aprendizaje Social (Albert Bandura)

La teoría del aprendizaje social posteriormente denominada teoría social cognitiva de Albert Bandura (1977) replantea la explicación del aprendizaje al sostener que gran parte de la conducta humana se adquiere en contextos sociales mediante observación, modelamiento e imitación, sin que sea indispensable experimentar directamente las consecuencias de cada acción. Bandura (1977) sintetiza este postulado al afirmar: “El aprendizaje sería sumamente laborioso, por no mencionar peligroso, si la gente tuviera que depender exclusivamente de los efectos de sus propias acciones para informarse sobre qué hacer la mayor parte de la conducta humana se aprende observacionalmente a través del modelado” (p.22). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para comprender la dinámica de aprendizaje en escenarios rurales posconflicto donde las interacciones comunitarias y escolares (docentes, pares, familias y líderes locales) se constituyen en fuentes centrales de modelos conductuales, cognitivos y valorativos.

El aprendizaje observacional se explica a través de procesos mediacionales que regulan la probabilidad de que lo observado se convierta en conducta: (a) atención, (b) retención, (c) reproducción y (d) motivación. En el aula, esto implica que el estudiante necesita focalizarse en los aspectos relevantes del modelo, codificar lo observado (por ejemplo, mediante lenguaje e imágenes mentales), contar con oportunidades de práctica y recibir razones para actuar (por ejemplo, reconocimiento social, sentido de utilidad o expectativas de logro). Asimismo, Bandura (1977) expresa que el refuerzo puede operar de manera vicaria: no solo se aprende por recompensas o castigos propios, sino por observar las consecuencias que reciben otros, lo cual orienta la decisión de repetir o inhibir conductas en situaciones futuras.

En su formulación madura, Bandura (1977) propone un modelo de causalidad recíproca triádica en el que el comportamiento se explica por la interacción dinámica entre factores personales (cognitivos y afectivos), conductuales y ambientales, Bandura (1986) establece que en este marco, los individuos no son receptores pasivos del contexto; participan en la configuración de su realidad al seleccionar ambientes,

interpretar experiencias, anticipar consecuencias y autorregular su acción, esta idea se resume en la noción de “reciprocal causation” y en el énfasis de que el funcionamiento humano emerge de la interdependencia entre pensamiento, acción y condiciones del entorno.

Un constructo central para la educación es la autoeficacia, entendida como la creencia del estudiante sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones requeridas para alcanzar desempeños específicos, Bandura (1997) la define como “Creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para gestionar situaciones prospectivas”. En contextos rurales posconflicto, donde suelen coexistir discontinuidad educativa, experiencias de fracaso escolar y limitaciones materiales, fortalecer la autoeficacia resulta clave para la motivación y la persistencia académica, Bandura 1.997) expresa que pedagógicamente ello se favorece mediante experiencias de dominio (logros graduales), modelos cercanos (pares con éxito), persuasión social (retroalimentación creíble) y regulación emocional (manejo del estrés ante la evaluación).

Finalmente, desde la perspectiva agentiva, Bandura (2001) destaca que "La capacidad de ejercer control sobre la naturaleza y la calidad de la propia vida es la esencia de lo humano.” (p.1). Esta afirmación abre una lectura pedagógica centrada en la construcción de agencia: promover que los estudiantes se perciban como sujetos capaces de incidir en su aprendizaje y trayectoria vital. En comunidades afectadas por el conflicto, cobra especial importancia la agencia colectiva la capacidad de actuar coordinadamente para alcanzar metas compartidas, lo que sugiere diseñar estrategias didácticas cooperativas, proyectos situados y redes de apoyo escuela-familia-comunidad que fortalezcan expectativas de logro y sentido de pertenencia.

2.9 Marco legal

En este apartado, se tuvieron en cuenta las leyes y normas para la investigación, se parte del contexto internacional y seguidamente de la Constitución Política de Colombia la cual es la norma principal se hace la aclaración que las leyes que se

mencionaran son las que tienen implicación directa en la educación rural colombiana y que busquen disminuir las brechas en cuanto a calidad educativa del país, el plan decenal y otros documentos que son relevantes para la construcción de una educación de calidad en zonas rurales y aún más en las que son vulnerables al conflicto armado lo cual constituye un factor adicional para hacer la investigación mucho ajustada a los contextos específicos.

Además del marco constitucional y de las disposiciones nacionales, el estudio reconoce como referente el conjunto de instrumentos internacionales de derechos humanos que consagran el derecho a la educación y orientan estándares de igualdad, no discriminación, inclusión y calidad en su garantía. En el plano universal, la Declaración Universal de Derechos Humanos establece la educación como derecho y enfatiza su finalidad formativa para el pleno desarrollo de la personalidad, mientras que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales desarrolla obligaciones estatales de progresividad y garantías de acceso y gratuidad en niveles básicos. Estas bases resultan pertinentes para la presente investigación porque permiten leer las brechas rurales- urbano no solo como deficiencias administrativas sino como tensiones frente a estándares internacionales de disponibilidad, accesibilidad y aceptabilidad del servicio educativo, particularmente relevantes en territorios rurales de posconflicto donde la discontinuidad educativa es recurrente.

De manera complementaria, la Convención sobre los Derechos del Niño obliga a los Estados a asegurar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, reforzando el enfoque de protección integral y el interés superior, lo cual adquiere especial relevancia en escenarios de violencia, desplazamiento o pobreza rural. A su vez, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO) establece el deber de eliminar prácticas y condiciones discriminatorias en el acceso y la calidad educativa, lo que permite fundamentar analíticamente la necesidad de acciones afirmativas y de pertinencia territorial para comunidades rurales históricamente marginadas.

En el ámbito regional, el Protocolo de San Salvador reafirma el derecho a la educación y su orientación hacia la dignidad, la participación democrática y la paz, lo que se articula con la investigación al situar la escuela rural como escenario clave de reconstrucción del tejido social en el posconflicto. Finalmente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fortalece el enfoque de educación inclusiva y de eliminación de barreras, aportando criterios para que el modelo constructivista propuesto considere ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje diversas en instituciones rurales con limitaciones de recursos.

Como una colección combinada, estos instrumentos internacionales proporcionaron un contexto para la interpretabilidad complementando la legislación nacional colombiana mientras avanzo en el objetivo de la investigación: indagar sobre las experiencias educativas en la zona rural de Tierralta (zona PDET) en el contexto de las obligaciones legales locales y las regulaciones internacionales sobre calidad, igualdad y no discriminación. El modelo teórico que sigue un marco constructivista, por lo tanto, se basa no solo en una decisión pedagógica sino también en la necesidad normativa de promover un aprendizaje significativo y situado que facilite el acceso, la retención y la continuidad de las trayectorias educativas en estas áreas de conflicto armado.

En coherencia con lo expuesto, la Constitución Política de Colombia constituye el punto de partida del marco legal por ser la norma de normas y por fijar obligaciones estatales directamente relacionadas con el acceso, la permanencia y la calidad del servicio educativo. En el caso de la educación rural estos mandatos adquieren una exigencia reforzada por la desigualdad territorial, la dispersión poblacional y la vulnerabilidad asociada al conflicto armado; por ello a continuación se desarrollan los artículos constitucionales con implicación directa en la disminución de brechas, la pertinencia contextual y la construcción de condiciones institucionales y materiales para una educación de calidad en zonas rurales y rurales dispersas.

En primer lugar, el artículo 67 reconoce la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social, y atribuye al Estado la inspección y

vigilancia para garantizar su calidad, el cumplimiento de sus fines, así como el cubrimiento del servicio y las condiciones necesarias para el acceso y la permanencia, este mandato sustenta el núcleo del problema investigado: si la Constitución ordena asegurar acceso y permanencia con calidad, las discontinuidades del servicio educativo y los rezagos de calidad en territorios rurales con especial afectación en zonas PDET y de posconflicto evidencian brechas que requieren ser comprendidas desde el contexto y transformadas mediante propuestas pedagógicas situadas. En esa medida, el modelo teórico de orientación constructivista que propone la tesis se alinea con la exigencia constitucional de una educación que efectivamente posibilite aprendizaje significativo y continuidad escolar.

De manera complementaria, el artículo 13 establece el principio de igualdad y ordena al Estado promover las condiciones para que esta sea real y efectiva, adoptando medidas en favor de grupos discriminados o marginados. En el campo de la educación rural esta disposición permite fundamentar un enfoque de justicia territorial y de cierre de brechas históricas entre lo urbano y lo rural pues reconoce que tratar igual a quienes están en condiciones desiguales perpetúa la exclusión. Así, la tesis se articula con este artículo al plantear que la calidad educativa no puede definirse desde parámetros homogéneos sino desde estrategias pertinentes que respondan a realidades rurales específicas evitando la descontextualización de modelos educativos que terminan ampliando las desigualdades.

Asimismo, el artículo 44 consagra los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes entre ellos la educación y dispone la prevalencia de sus derechos, imponiendo deberes de protección a la familia, la sociedad y el Estado, este artículo refuerza el fundamento ético y jurídico de investigar la educación rural en contextos de posconflicto, dado que allí se intensifican riesgos y barreras que afectan el goce efectivo del derecho: violencia, pobreza, desplazamiento forzado, trabajo infantil, presión de actores armados y debilidad institucional. En consecuencia, la tesis se vincula con el mandato de prevalencia al orientar su análisis y su propuesta hacia la generación de condiciones pedagógicas y comunitarias que favorezcan el aprendizaje y la

permanencia, reduciendo la probabilidad de abandono escolar y de trayectorias educativas interrumpidas.

Por su parte, el artículo 64 ordena al Estado promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra y a servicios y bienes públicos para los trabajadores agrarios, incluyendo de manera expresa la educación, con el propósito de mejorar la calidad de vida de la población campesina. Esta norma es clave para comprender que la educación rural no se sostiene únicamente con decisiones pedagógicas internas a la escuela, sino con condiciones estructurales del territorio: infraestructura vial, acceso a servicios básicos, bienestar y presencia institucional. En tal sentido, el artículo 64 se relaciona con la tesis porque respalda la necesidad de ajustar la investigación y el modelo propuesto a los contextos específicos reconociendo que la permanencia y la calidad dependen también de factores materiales y sociales que inciden directamente en la experiencia escolar rural.

De igual modo, el artículo 65 prevé especial protección a la producción de alimentos y prioriza el desarrollo integral del sector rural, lo cual incluye el impulso a la investigación y la transferencia de conocimiento y tecnología. Aunque no se refiere exclusivamente a la educación escolar, este artículo abre un marco de pertinencia para la educación rural: el currículo y las prácticas pedagógicas pueden y deben dialogar con los saberes del territorio (agro, ambiente, tecnología apropiada, economía local), de manera que el aprendizaje sea significativo y aplicable a la vida comunitaria. Por ello, la tesis se apoya en esta disposición para sostener que la calidad educativa rural también implica relevancia contextual, esto es la capacidad de la escuela para formar desde y para el territorio, contribuyendo a proyectos de vida dignos y a la transformación social en zonas afectadas por el conflicto.

Finalmente, el artículo 22 establece que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. En territorios rurales atravesados por el conflicto armado, este precepto permite comprender la educación no solo como prestación de un servicio, sino como escenario estratégico para la reconstrucción del tejido social, la reparación simbólica, la convivencia y la no repetición. De este modo, la tesis se conecta con el

artículo 22 al situar el fenómeno educativo rural en clave de posconflicto: el modelo constructivista propuesto asume la escuela como espacio de mediación social y de construcción colectiva de significados, lo que resulta coherente con la formación para la paz, la resiliencia comunitaria y la transformación educativa en contextos de alta vulnerabilidad.

De igual manera, en continuidad con el fundamento constitucional, se articulan las leyes y disposiciones nacionales que desarrollan y operativizan la garantía del derecho a la educación en Colombia, particularmente en contextos rurales caracterizados por dispersión geográfica, desigualdad territorial y afectaciones derivadas del conflicto armado. Estas normas resultan pertinentes para la presente investigación porque no solo delimitan responsabilidades institucionales y criterios de prestación del servicio (cobertura, financiación, gestión y organización escolar), sino que también orientan acciones para la equidad y el cierre de brechas entre lo urbano y lo rural, la inclusión de poblaciones con necesidades diversas, el fortalecimiento de la convivencia y la protección de niños, niñas y adolescentes, así como el uso de mediaciones tecnológicas como apoyo a la continuidad educativa cuando las condiciones del territorio lo permiten. En consecuencia, el marco legal que se presenta a continuación sirve como soporte para comprender las tensiones entre lo normado y lo vivido en las instituciones educativas rurales de Tierralta (zona PDET), y para sustentar la propuesta de un modelo teórico de orientación constructivista como vía de acceso al aprendizaje y a la permanencia escolar en escenarios de posconflicto.

En el plano legal, la presente investigación se sustentó en un conjunto de normas que de manera articulada orientan la garantía del derecho a la educación y ofrecen criterios para comprender y transformar la realidad educativa de la ruralidad en escenarios de posconflicto, en primer lugar, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) define el marco del servicio público educativo y reconoce la necesidad de atender poblaciones diversas, lo que legitima la búsqueda de alternativas pedagógicas contextualizadas como el modelo constructivista propuesto para mejorar el acceso al aprendizaje y la permanencia en instituciones rurales, en segundo término la Ley 715 de 2001 organiza la prestación del servicio mediante la asignación de competencias y

recursos entre la Nación y las entidades territoriales, permitiendo interpretar por qué persisten desigualdades territoriales (infraestructura, planta docente, alimentación y transporte escolar) que inciden en la discontinuidad educativa y en barreras externas que limitan el aprendizaje.

A su vez, la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia) consolida la educación como derecho prevalente de niños, niñas y adolescentes y refuerza el enfoque de protección integral, aspecto crucial en contextos rurales afectados por violencia y exclusión, donde la investigación examinó condiciones que obstaculizan trayectorias educativas continuas y de calidad. En lo relativo a la vida escolar, la Ley 1620 de 2013 estructura el sistema de convivencia y las rutas de prevención y atención de violencias, elemento determinante para la permanencia y la disposición para aprender en territorios de posconflicto; se conecta con la propuesta constructivista al requerir mediaciones sociales, participación y acuerdos pedagógicos que fortalezcan la resiliencia comunitaria.

De manera complementaria, la Ley 1341 de 2009 (TIC) aporta el marco para promover el acceso y uso de tecnologías, respaldando mediaciones tecnológicas cuando sean viables y simultáneamente permitiendo problematizar la brecha de conectividad rural como factor estructural que condiciona las oportunidades de enseñanza y aprendizaje. En clave de equidad, la Ley 1618 de 2013 dispone medidas de inclusión y ajustes razonables para personas con discapacidad, lo cual exige que cualquier modelo pedagógico incluido el propuesto contemple ritmos, estilos y barreras de aprendizaje sin excluir a estudiantes con necesidades específicas, especialmente en escuelas rurales con recursos limitados.

Asimismo, la Ley 1804 de 2016 consolida la política de Estado para la primera infancia (“De Cero a Siempre”), reforzando la importancia de comprender los rezagos acumulativos en lo rural y de fundamentar estrategias pedagógicas que reconozcan trayectorias educativas desde edades tempranas, con atención a los contextos familiares y comunitarios. Aunque no se orienta de forma exclusiva a la educación rural básica la Ley 30 de 1992, al regular la educación superior resulta pertinente como referencia para

analizar la continuidad de trayectorias (transición a educación superior y formación docente) y para sostener que la calidad en la ruralidad también implica oportunidades posteriores al ciclo escolar.

Finalmente, el Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación) compila y ordena la reglamentación vigente, ofreciendo un soporte para identificar cómo se operacionalizan las disposiciones en la gestión escolar (organización del servicio, lineamientos y modalidades) y para contrastar lo normado con la realidad observada en instituciones rurales de posconflicto, evidenciando brechas entre lo regulado y lo implementado.

También, existen documentos legales que buscan describir la realidad de la educación en el país sobre todo en la zona rural, tal como el Plan Decenal 2016-2026 (p. 63) que muestra la manera cómo desde lo legal, se pretende o se ha pretendido mejorar la educación rural. En Colombia el mencionado plan es una hoja de ruta diseñada para orientar el desarrollo del sistema educativo del país durante ese período de tiempo. Algunos de los principales objetivos y áreas de enfoque del plan son:

Tabla 1:

Principales objetivos y áreas de enfoque del plan 2016-2026

Objetivo / Área de Enfoque	Descripción
Igualdad de oportunidades	Garantizar que todos los colombianos tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, independientemente de su ubicación geográfica, origen étnico, situación socioeconómica o discapacidad.

Mejorar la calidad educativa	Mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, desde la educación inicial hasta la educación superior, mediante el fortalecimiento de los estándares educativos, la formación docente, la actualización de los planes de estudio y la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras.
Ampliar cobertura y reducir deserción	Ampliar la cobertura educativa y reducir la deserción escolar, asegurando que todos los niños y jóvenes completen sus estudios y tengan la oportunidad de desarrollar todo su potencial.
Articulación educativa y laboral	Promover la articulación entre los diferentes niveles educativos y entre la educación formal y la formación para el trabajo, garantizando que la educación sea pertinente para las necesidades del mercado laboral y la sociedad en general.
Incrementar la inversión en educación	Incrementar la inversión en educación, tanto por parte del Estado como del sector privado, para garantizar recursos adecuados para la infraestructura educativa, la formación docente, los materiales didácticos y otros insumos necesarios para una educación de calidad.
Mejorar gestión y gobernanza	Mejorar la gestión y la gobernanza del sistema educativo, fortaleciendo los mecanismos de evaluación, seguimiento y rendición de cuentas, y promoviendo la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, para transformar el sistema educativo del país y asegurar un futuro más próspero y equitativo para todos sus ciudadanos.

Fuente: elaboración del autor

2.10 Criterios éticos

La presente investigación se rigió por principios éticos básicos que orientan la relación con los participantes y el tratamiento responsable de la información. En primer lugar, se asumirá el respeto por las personas, reconociendo a cada participante, independientemente de su condición, como sujeto autónomo y digno, con derecho a decidir libremente sobre su participación. En segundo lugar, se considerará el principio de beneficencia, en tanto el estudio procura generar aportes que favorezcan a la comunidad educativa y al entorno social donde se desarrolla, minimizando riesgos y procurando el mayor bienestar posible. Finalmente, se atenderá el principio de justicia, garantizando un trato equitativo, sin privilegios ni exclusiones, y asegurando que las cargas y beneficios derivados del proceso investigativo se distribuyan de manera razonable entre los participantes.

Estos principios, además de orientar la conducta investigativa, se articulan con la comprensión del fenómeno estudiado: abordar experiencias educativas en territorios rurales de posconflicto exige una mirada sensible a las condiciones de vida, a las desigualdades y a los significados que construyen los actores. Por ello, la dimensión ética (axiológica) se complementa con la dimensión ontológica, que delimita cómo se concibe la realidad social que la investigación busca describir e interpretar.

Desde lo ontológico el estudio se orientó a describir e interpretar la realidad social de la población estudiantil y en general del contexto en el que se sitúan las instituciones educativas rurales, al tratarse de una zona rural en condición de posconflicto el territorio presenta tensiones y limitaciones económicas y sociales que atraviesan la vida cotidiana de las familias y se expresan en la experiencia escolar. En este marco, la investigación asumió que la realidad educativa es dinámica y está socialmente construida, comprenderla implica reconocer la interacción entre condiciones estructurales del entorno y significados atribuidos por los actores educativos. Si bien transformar la realidad social no es un proceso inmediato, el estudio parte de la premisa de que acciones educativas y pedagógicas continuas, contextualizadas y sistemáticas pueden

contribuir a mediano plazo a mejorar oportunidades de aprendizaje y a fortalecer el bienestar comunitario en las instituciones educativas ubicadas en zonas PDET

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma

Existe una gran variedad de definiciones para explicar el concepto de paradigma, aunque en esencia básicamente expresan el mismo concepto, según Pérez (2004)

> El conocimiento de la realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo. Es pues importante tener en cuenta que para transformar dicha realidad se necesita tener definido el propósito el cual se constituye en la brújula que ha de guiar las acciones en pro a la consecución de ese conocimiento (p.15).

El conocimiento de esta realidad va a depender de la perspectiva de cada individuo, Flórez (2004) cita la definición de Patón (1990)

> Un paradigma es una forma de ver el mundo, una perspectiva general, una manera de fragmentarla complejidad del mundo real. Dicho esto, los paradigmas están enraizados en la socialización de los adeptos y de los practicantes, los paradigmas dicen a ellos lo que es importante, legítimo y razonable (p.37)

De acuerdo a lo anterior, se aprecia que la realidad depende de los contextos y de las situaciones mismas que han vivido los individuos inmersos en una problemática determinada, por lo descrito se asume que el paradigma para los fenómenos sociales debe tener en cuenta esta característica, tales motivos hacen que la presente Tesis se aborde desde el paradigma interpretativo, con el cual se indagó de manera subjetiva sobre las vías de acceso al aprendizaje de los estudiantes de 4 instituciones rurales de zona posconflicto del municipio de Tierralta Córdoba las cuales son: Institución Educativa San Felipe de Cadillo, Institución Educativa Batata, Institución Educativa el Frasquillo, Institución Educativa el Carmen de Saiza.

3.2 Enfoque

En coherencia con el paradigma interpretativo, esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, en tanto busca según Hernández y Mendoza (2018) comprender los significados que los actores atribuyen a sus experiencias y a las dinámicas sociales en escenarios concretos, en la ruta cualitativa, el interés central se

orienta a interpretar el fenómeno desde la perspectiva de los participantes y en su ambiente natural, privilegiando la comprensión por encima de la medición

De acuerdo con este enfoque, la información se construye a partir de la interacción con los participantes y del análisis interpretativo de sus relatos, prácticas y contextos, con el propósito de producir descripciones y explicaciones sobre “cómo” y “por qué” ocurre el fenómeno. En este sentido, según Creswell y Poth (2018) un estudio cualitativo se caracteriza por desarrollar una comprensión situada del problema y por reconocer el papel activo del investigador en la interpretación, a partir de un proceso de indagación flexible y sensible al contexto.

3.3 Sustento epistémico

De esta manera, también se tuvo en cuenta las dimensiones paradigmáticas las cuales constituyen el fundamento gnoseológico de la presente tesis, estas dimensiones son: Dimensión Ontológica que orientó a la investigación para definir como se concibe la realidad y el tipo de realidad. Epistemológica, indicó la relación entre el investigador y el investigado, también la relación entre la teoría y la práctica, así como el significado de la teoría. Axiológica, indicó el rol de los valores y las consideraciones éticas. Metodológica, que considera el tipo de investigación, el enfoque, fuentes de información, refiriendo también el modo de selección de las fuentes, técnicas e instrumentos, procedimientos, tipo de análisis y tipo de discurso. Teleológica, que orientó el fin último de la investigación.

3.3.1 Fundamento ontológico: Concepción de la realidad

Esta investigación reconoció que la realidad estudiada está permeada por la subjetividad del investigador, factor intrínseco al abordar la complejidad de las trayectorias de aprendizaje en entornos rurales de posconflicto. En estos territorios, el rezago histórico no es fortuito; según el Ministerio de Educación Nacional (2001), la crisis del sector rural deriva de una oferta educativa con escasa cobertura y nula pertinencia, que ha fallado en constituirse como un motor de cambio social. El propósito de este estudio fue identificar y potenciar ese rol transformador de la educación.

Desde el prisma constructivista, este proceso se fundamenta en la interacción dialéctica entre el sujeto y su medio. Siguiendo la tesis de Saldarriaga et al (2016), el aprendizaje no es una acumulación lineal sino una reconfiguración dinámica de los esquemas mentales, la adquisición de nuevos saberes ocurre cuando la experiencia del estudiante en su contexto rural permite recombinar sus estructuras cognitivas previas transformando la percepción de su propia realidad.

Nace el interés de descubrir y, por tanto, se busca de manera consciente adquirir un nuevo conocimiento, este nuevo conocimiento surge del desequilibrio entre lo conocido y lo que se desea conocer, desde la perspectiva de Saldarriaga et al. (2016), la evolución intelectual bajo la óptica piagetiana se entiende como una reorganización del saber motivada por estímulos externos que generan un desequilibrio cognitivo. Este proceso obliga al individuo a reformular sus estructuras mentales para integrar nuevos esquemas de pensamiento. En sintonía con esto, Ortiz (2015) añade que la maduración biológica actúa como un catalizador que permite al sujeto desarrollar andamiajes cognitivos más sofisticados, facilitando una adaptación mucho más profunda y armónica con su ecosistema. De este modo, la interacción constante con el entorno se vuelve el eje central de la comprensión.

Esta construcción del conocimiento se complementa con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, quien, según Ortiz (2015), sostiene que la cognición emerge de la amalgama entre los conceptos previos y la información nueva, resultando en una interpretación subjetiva y única. Por tanto, el acompañamiento pedagógico es vital para garantizar que este nuevo saber sea coherente con la realidad. Finalmente, Vargas (2021) enfatiza que este fenómeno educativo es dinámico y se ve influenciado por variables contextuales que moldean el crecimiento del estudiante. Así, la educación se concibe como un proceso vitalicio donde la reflexión y la experiencia dentro de un grupo social son los verdaderos motores de la transformación humana

Sobre la base de las ideas anteriores, se puede ver la importancia del medio donde se desenvuelve el individuo para la construcción del conocimiento y en concordancia con la investigación se mantiene una línea coherente en cuanto a la

obtención de la información que fue tomada de los actores que interactúan en un entorno específico donde se construyen los aprendizajes, Bandura (1987) citado por Vielma y Salas (2000) expresa que:

> Las características principales incluyen observación y modelamiento, las personas aprenden observando a otras este proceso incluye la atención, retención, reproducción y motivación. Otra de la característica es refuerzo y castigo enfatiza los refuerzos vicarios, donde las personas aprenden viendo las consecuencias de las acciones de otros, asimismo autoeficacia la cual es la capacidad propia para realizar tareas y alcanzar metas por otro lado en la interacción recíproca el aprendizaje es visto como una interacción dinámica entre el individuo, el comportamiento y el entorno (p.34)

El tipo de realidad en la presente tesis, es social y holística, puesto que las limitaciones, el rezago y en general los bajos niveles de aprendizajes presentados en la zona rural representa un fenómeno social el cual se busca resolver o al menos disminuir, problemas que se hacen evidentes en el uso de la población infantil en edad estudiantil para realizar trabajos colocando la educación en un segundo plano, Según el Ministerio Nacional de Educación (2001), las condiciones de vulnerabilidad en el campo colombiano demuestran cómo el aislamiento geográfico y la participación temprana de menores en trabajos productivos para el sustento del hogar limitan el desarrollo académico. A esto se suma el bajo nivel educativo de los padres, lo que crea un contexto de exclusión continua. En este contexto surgió la necesidad del estudio actual, que propone caminos pedagógicos y alternativas para acceder al conocimiento que respondan adecuadamente a las dinámicas de las áreas rurales en la fase de posconflicto.

3.3.2 **Fundamento epistemológico**: Alude al conjunto de supuestos sobre qué es el conocimiento cómo se valida y de qué manera se produce en investigación (Schwandt, 1994). En coherencia con el propósito de comprender las vías de acceso al aprendizaje en estudiantes de zona rural posconflicto, la presente investigación se ubica en el paradigma interpretativo y asume como teoría orientadora el constructivismo entendiendo según Denzin y Lincoln (2017) que la realidad social no se “descubre” como un objeto dado, sino que se co construye intersubjetivamente mediante el lenguaje, la interacción y los marcos culturales de quienes participan.

Desde este posicionamiento, el conocimiento se concibe como situado e histórico emerge de la relación investigador participantes y de la interpretación cuidadosa de los

significados que los actores atribuyen a sus vivencias educativas, por ello se privilegia una relación sujeto–sujeto basada en el reconocimiento ético del otro y en la apertura a cosmovisiones diversas de modo que la investigación no solo describa un fenómeno, sino que posibilite comprensión, aprendizaje y enriquecimiento cultural mutuo, esta perspectiva es especialmente pertinente en territorios rurales afectados por el conflicto donde los sentidos de “aprender” y “escuela” se tejen con experiencias de movilidad, riesgo, esperanza y reconstrucción comunitaria.

En consecuencia, el enfoque metodológico es cualitativo dado que busca según Creswell y Poth (2018) comprender significados, interpretaciones y prácticas en su complejidad contextual específicamente, se adopta la fenomenología hermenéutica o fenomenología de la práctica propuesta por Van Manen (2003) cuyo interés central es describir e interpretar las estructuras esenciales de la experiencia vivida y su sentido pedagógico. En este enfoque según Ayala (2008) la investigación se orienta a aproximarse al fenómeno tal como se vive no como se teoriza de manera abstracta y a transformar esa comprensión en un texto fenomenológico capaz de “hacer ver” el significado del mundo de la vida.

Bajo este encuadre, la información se valora desde la subjetividad y la intersubjetividad: se parte de la perspectiva de informantes clave (directivos, docentes y familias), a quienes se reconoce un rol protagónico como portadores de experiencias y saberes situados. La investigación se propuso comprender cómo se abren o se cierran las vías de acceso al aprendizaje en cada entorno educativo, develando significados y tensiones que difícilmente serían capturables mediante mediciones estandarizadas. Así, el conocimiento producido se orienta a una comprensión práctica y pedagógica del fenómeno, con potencial para nutrir decisiones de mejora educativa y para servir de insumo a futuras investigaciones en contextos rurales y de construcción de paz.

3.3.3 **Fundamento teleológico:** Siguiendo la perspectiva de Covarrubias (1998) citado por Mota (2021), cualquier ejercicio de indagación científica conlleva una intencionalidad intrínseca que debe ser explicitada desde su génesis. En este sentido, la dimensión teleológica orienta el “para qué” de la investigación y delimita el alcance del

conocimiento que se pretende producir evitando que el estudio se convierta en una acumulación descriptiva de hallazgos sin dirección interpretativa. Así, explicitar el fin de la investigación según Mota (2021) contribuye a dotar de coherencia interna al proceso, en tanto conecta el problema, las preguntas, las decisiones metodológicas y los criterios de rigor con una finalidad claramente formulada.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación se propuso como finalidad la generación de un modelo teórico. Esta intencionalidad trasciende la descripción del fenómeno, busca integrar comprensiones provenientes de las experiencias y significados construidos por los actores educativos de modo que el producto final sea una elaboración conceptual con capacidad explicativa respecto de las rutas de acceso al conocimiento en el estudiantado que habita y aprende en entornos rurales de posconflicto. (Creswell y Poth (2018) así como también Maxwell (2013) sostienen que, desde la lógica del diseño cualitativo, la claridad del propósito permite establecer relaciones consistentes entre lo que se desea comprender y el tipo de resultados esperados, fortaleciendo la argumentación del estudio y su contribución al campo.

Asimismo, el carácter teleológico del estudio se expresa en que la construcción del modelo teórico se concibe como una vía para comprender en profundidad y explicar las condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje en dichos contextos, aportando un marco interpretativo que dialogue con el constructivismo y con la lectura situada de las experiencias educativas. En términos metodológicos, según Mota (2021) esto supone que la finalidad no opera como un enunciado externo, sino como un eje organizador que orienta la producción, análisis e interpretación de la información, asegurando que el conocimiento generado sea pertinente, transferible a discusiones académicas y útil como referente para futuras investigaciones y procesos de mejora educativa.

3.3.4 Fundamento metodológico

Este estudio se inscribe en el paradigma cualitativo de orientación interpretativa, en tanto busca comprender los significados que los actores atribuyen a sus experiencias

educativas y desde allí interpretar la influencia que ejercen los modelos pedagógicos vigentes sobre la calidad educativa en territorios rurales de posconflicto. La elección de este enfoque responde a que el fenómeno investigado no puede reducirse a indicadores aislados, sino que exige aproximarse a la complejidad del contexto, a las prácticas y a las relaciones que configuran el aprendizaje y la permanencia escolar. En coherencia con lo anterior según Creswell (2013) se asume que la producción de conocimiento se construye en interacción con los participantes y con el escenario estudiado, privilegiando la descripción y la interpretación situada tal como lo plantea la investigación cualitativa contemporánea.

Más allá de una apreciación subjetiva, la investigación se fundamentó en la premisa de que lo cualitativo requiere sistematicidad y rigor en el proceso de indagación. En este sentido, se retoma el planteamiento de Bogdan y Taylor (2000), quienes señalan que la investigación cualitativa produce información descriptiva, las palabras de las personas y sus acciones observables y demanda procedimientos organizados para acercarse al mundo social desde la perspectiva de quienes lo viven. Así, la propuesta de un modelo complementario no surge de una observación superficial sino de un proceso metódico y estructurado orientado a comprender cómo se experimenta la educación rural en condiciones de desigualdad territorial y posconflicto identificando tensiones entre lo prescrito por los modelos existentes y lo vivido en el entorno escolar.

En correspondencia con el carácter interpretativo del estudio, el camino metodológico se apoya en una lógica fenomenológico-hermenéutica, enfocada en la comprensión de la experiencia vivida y en la interpretación de sus significados en contextos educativos. Desde esta perspectiva, la investigación privilegia estrategias de acceso a la experiencia (por ejemplo, entrevistas conversacionales y relatos/anécdotas), seguidas de un trabajo reflexivo de interpretación, en el que según van Manen (2016) el texto se convierte en medio para clarificar sentidos y comprender el fenómeno en su complejidad. En otras palabras, el proceso investigativo avanza desde la recolección de narrativas y descripciones del mundo escolar hacia una interpretación progresiva que permita reconocer patrones de significado relevantes para la calidad educativa y el aprendizaje en la ruralidad.

Finalmente, el análisis de la información se desarrolla mediante procedimientos de reducción, organización y síntesis interpretativa que posibilitan construir ideas y relaciones significativas a partir de la información, apoyándose según Miles et al (2014) en estrategias de codificación y construcción de temas. Para asegurar el rigor científico del estudio, se asumen criterios de calidad propios de la investigación cualitativa tales como objetividad, transferibilidad y conformabilidad, los cuales pueden fortalecerse de según lo expresado por Lincoln y Guba, (1985) por triangulación de fuentes, descripción densa, revisión de coherencia analítica y trazabilidad del proceso. En consecuencia, el itinerario metodológico no sólo busca describir la realidad educativa rural sino producir comprensiones fundamentadas que sustentan la formulación de un modelo teórico constructivista como vía de acceso al aprendizaje y como aporte para la transformación educativa en contextos rurales de posconflicto.

3.3.5 Fundamento Axiológico: En cuanto a lo axiológico, es importante que para que la investigación fuera más abierta y que a su vez se adentre en los aspectos importantes comunitarios donde se realizará la misma se presente casi como una necesidad que el investigador deje de un lado sus prejuicios y adopte una posición neutral en especial a los valores que subyacen en su conducta pues esto va a permitir que se logre apreciar el fenómeno que se estudia con mayor valor real, muy cercano a cómo piensan, actúan y perciben los participantes el fenómeno que los afecta por lo cual la presente investigación aportó un modelo útil para la comunidad, teniendo en cuenta sus creencias valores, cultura y demás rasgos propios de la población participante.

En cuanto a las consideraciones éticas, se tuvo en cuenta los principios de la bioética en cuanto a la justicia, ya que se actuó con ecuanimidad, buscando ser imparcial con cada informante clave, de igual manera se promovió el respeto a la dignidad de los participantes en cuanto a no pasar por alto la peticiones que se hagan en cuanto a reservas de información que no estén dispuestos a dar por motivos que tengan origen en la vulneración del buen nombre, también se tuvo en cuenta los consentimientos informados, en cuanto a la bondad se buscó en todo momento beneficiar a la comunidad educativa a través de la investigación que fue un aporte para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de zona rural, teniendo presente la autonomía de cada

individuo para no interferir en las decisiones y deseos de los informantes claves quienes pudieron decidir si participar o no dar determinada información, en cuanto a la no maleficencia se procuró en todo momento actuar con honestidad y hacer el bien.

3.4 El método

Para el desarrollo de la investigación se asumió el método de fenomenología hermenéutica propuesto por van Manen, el cual se orienta a comprender el sentido de la experiencia vivida en escenarios educativos y a expresar dicha comprensión mediante un trabajo reflexivo de escritura. Según van Manen (2016), la experiencia no se reduce a hechos aislados, sino que se aborda como un fenómeno cargado de significado para quienes lo viven, de modo que el investigador se mantiene “cerca” del mundo cotidiano y de las voces de los participantes, buscando describir e interpretar aquello que se revela en sus relatos. En coherencia con esta perspectiva, el propósito del estudio fue captar e interpretar las experiencias asociadas a los modelos pedagógicos en instituciones rurales de posconflicto, para derivar comprensiones que fundamentaran la construcción de un modelo teórico pertinente.

Un supuesto metodológico central consistió en sostener una actitud reflexiva frente al fenómeno procurando reducir la imposición de explicaciones previas y abriéndose a los significados emergentes, al respecto Hurtado (2010) señala que la descripción fenomenológica se hace posible cuando el investigador se despoja de prejuicios y abre su conciencia al objeto, de manera que pueda vivenciarlo y comprenderlo con mayor plenitud. Esta orientación fue relevante en el contexto rural posconflicto, donde las experiencias educativas se configuran en la intersección de condiciones territoriales, trayectorias de vida y prácticas escolares; el estudio privilegió la escucha atenta y la comprensión situada antes que la búsqueda de generalizaciones abstractas.

En cuanto a la recolección de información, se emplearon de manera principal las entrevistas conversacionales y el trabajo con anécdotas, por cuanto la fenomenología hermenéutica reconoce el valor metodológico del relato para acceder a la experiencia tal

como es vivida. Para van Manen (2016) las anécdotas y narrativas permiten “hacer presente” el fenómeno, aportando situaciones concretas que, al ser interpretadas revelan estructuras de significado relevantes para la práctica educativa. En consecuencia, los relatos obtenidos se asumieron como material experiencial, susceptible de ser tematizado e interpretado a través de la reflexión y la escritura fenomenológica.

Posteriormente, se aplicó un proceso de interpretación sustentado en la triangulación de fuentes, con el fin de fortalecer la consistencia de las comprensiones construidas. Este procedimiento permitió verificar, comparar y contrastar información proveniente de distintos actores y momentos del trabajo de campo, evitando conclusiones apresuradas y favoreciendo una lectura integradora del fenómeno. En la misma línea, Hurtado (2010) plantea que la triangulación facilita la complementariedad y la corroboración de la información al recurrir a diversas fuentes y Cisterna (2005) la entiende como un cruce dialéctico de datos que contribuye a validar epistemológicamente el análisis en investigaciones cualitativas de racionalidad hermenéutica. Así, la triangulación se constituyó en un recurso para sostener el vínculo entre lo dicho por los participantes, el contexto y las interpretaciones elaboradas.

Finalmente, la redacción del informe se mantuvo en tercera persona con el propósito de favorecer un tono académico e impersonal y, a la vez, comunicar los hallazgos con claridad y coherencia. Según Cáceres (2019) la redacción en tercera persona se caracteriza porque la acción del enunciado es realizada por alguien distinto a quien escribe, de manera que el narrador no se involucra directamente en los hechos que describe. Si bien el enfoque fenomenológico reconoce la implicación reflexiva del investigador en el proceso interpretativo, la opción discursiva adoptada permitió presentar el análisis de manera ordenada, sosteniendo la trazabilidad argumentativa y el rigor expositivo requerido en una investigación doctoral.

3.5 Tipo de investigación

El presente estudio se define como una investigación de nivel interpretativo, orientado a producir comprensiones profundas sobre el fenómeno educativo en la

ruralidad posconflicto más que a establecer relaciones causales lineales. En esta perspectiva se parte de la idea de que el conocimiento científico puede ampliarse cuando el investigador trasciende la mera constatación de datos y construye inferencias fundamentadas que dialogan críticamente con la teoría y con la experiencia de los actores; por ello la indagación se concibe según Hurtado (2000) como un proceso de profundización progresiva que busca generar nuevas comprensiones situadas del fenómeno. En consecuencia, el estudio se apoya en los significados y narrativas de los sujetos participantes para interpretar cómo se viven, se explican y se resignifican los modelos pedagógicos en instituciones educativas rurales, reconociendo que dichas experiencias están atravesadas por condiciones históricas, culturales y territoriales.

En coherencia con lo anterior, la intención explicativa de este trabajo se entiende en un sentido comprensivo-interpretativo: no pretende “explicar” como sinónimo de demostrar causalidad, sino esclarecer por qué ciertas dinámicas adquieren sentido para los actores y cómo se configuran en contextos específicos. Así, el interés se centra en interpretar relaciones entre prácticas pedagógicas, condiciones institucionales y realidad territorial, atendiendo a que los fenómenos educativos son complejos, contextuales y no reducibles a variables aisladas. Desde este enfoque, el diseño cualitativo permite según Creswell (2013) y van Manen (2014) comprender la particularidad del caso y construir interpretaciones consistentes con el mundo vivido por quienes lo habitan.

Según Bogdan Taylor (2000) esta construcción se articula con la visión inductiva de la investigación cualitativa en la cual las categorías y comprensiones emergen del análisis sistemático de la información en lugar de imponerse como supuestos previos, por tanto, el diseño investigativo se mantiene abierto y flexible, refinándose de manera progresiva a medida que el contacto con el campo aporta elementos para precisar los focos de indagación, profundizar en los significados y fortalecer la coherencia interpretativa, esta lógica resulta especialmente pertinente para comprender la educación rural en posconflicto, dado que las prácticas educativas y sus efectos se producen en interacción con condiciones territoriales, culturales y socio históricas.

Finalmente, el rigor del estudio se asegura según Lincoln y Guba (1985) mediante criterios de calidad propios del enfoque cualitativo, tales como objetividad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad, que permiten sustentar la consistencia de las interpretaciones. En consecuencia, la investigación no se limita a describir la realidad educativa rural, sino que busca producir conocimiento interpretativo con densidad analítica y relevancia contextual, capaz de fundamentar la construcción de un modelo teórico de orientación constructivista como vía de acceso al aprendizaje en territorios rurales afectados por el conflicto.

3.6 Diseño de investigación

Se asumió un diseño de campo puesto que la producción de información se realizará en el escenario natural donde ocurre el fenómeno educativo lo cual permite aproximarse a las prácticas, interacciones y significados tal como se expresan en la cotidianidad escolar sin aislarlos de las condiciones sociales, culturales y territoriales que los configuran. En términos metodológicos según Arias (2012) la investigación de campo posibilita obtener información directamente del contexto con el propósito de comprender el fenómeno tal como se presenta en la realidad estudiada. Este tipo de diseño es congruente con el paradigma interpretativo propio de las investigaciones sociales ya que privilegia la comprensión de la experiencia desde la perspectiva de los actores y reconoce que la realidad educativa se construye en la relación entre sujetos, prácticas y contexto.

En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico, la indagación en el campo se orienta a captar la experiencia vivida y a convertirla en material narrativo susceptible de reflexión e interpretación en esta línea, van Manen (2014) plantea que la fenomenología de la práctica busca esclarecer el sentido de las experiencias tal como se viven en contextos profesionales (como la educación), y que dicho sentido se profundiza mediante el trabajo reflexivo y la escritura. Asimismo, van Manen (2016) sostiene que investigar la experiencia vivida implica orientarse a lo cotidiano, recoger relatos y anécdotas significativas y analizarlas de manera interpretativa para revelar estructuras de significado relevantes para la práctica educativa. En el caso de esta investigación, el

diseño de campo permitió recoger de manera directa las voces y vivencias de directivos, docentes y familias de instituciones educativas rurales en contexto de posconflicto, mediante entrevistas conversacionales y análisis de anécdotas, aportando insumos para interpretar cómo se viven los modelos pedagógicos y cómo inciden en el acceso al aprendizaje y la permanencia.

3.7 Procesamiento de la información

El procesamiento de la información fue realizado por el autor desde una lógica interpretativa coherente con el método fenomenológico-hermenéutico, en la que el análisis se entendió como un ejercicio de reflexión y escritura orientado a esclarecer el sentido de la experiencia vivida. En primer lugar, se organizó el corpus empírico derivado de entrevistas conversacionales y relatos anecdóticos y se procedió a su contrastación mediante una triangulación hermenéutica entre informantes, estamentos y referentes teóricos. Esta triangulación se asumió como el “cruce dialéctico” de información pertinente al objeto de estudio, lo cual permitió robustecer la consistencia interpretativa y la validación del conocimiento cualitativo. Con base en ello el análisis se orientó a transformar el material experiencial en comprensión textual, tal como propone Van Manen (2016) al enfatizar que el trabajo fenomenológico avanza en el tránsito entre experiencia, lenguaje y reflexión interpretativa.

En segundo lugar, se desarrolló un análisis temático en dos niveles: macro temático y micro temático. En el plano macro temático se identificaron temas globales que expresaron estructuras amplias de significado en las experiencias narradas (por ejemplo, condiciones del territorio, discontinuidad educativa, mediación docente y sentido del aprendizaje). Posteriormente, en el plano micro temático se revisaron fragmentos específicos del discurso expresiones, escenas, metáforas y giros narrativos que aportaron matices esenciales para comprender cómo se vivía el fenómeno en la cotidianidad escolar. Este procedimiento se articuló con el enfoque de Van Manen (2016), quien sostiene que los temas fenomenológicos no operan como categorías rígidas, sino como “hilos de significado” que orientan la comprensión interpretativa y la escritura del texto fenomenológico.

En tercer lugar, se aplicó la redacción de transformaciones lingüísticas, mediante la cual los relatos fueron reescritos de manera progresiva para clarificar el sentido pedagógico de la experiencia sin perder su anclaje en lo vivido. Este paso se realizó como un ejercicio de “escritura-reescritura”, en el que se depuraron repeticiones, se precisaron acciones y se reorganizaron escenas para resaltar lo significativo y conservar la fuerza evocativa de la experiencia. En coherencia con la fenomenología de la práctica, la escritura funcionó como método de investigación en sí mismo: se utilizó para hacer visible aquello que inicialmente aparecía implícito o disperso en las narraciones favoreciendo sostenido por van Manen (2014) una comprensión más nítida del fenómeno, de este modo el texto se convirtió en un medio para profundizar interpretativamente en el significado de la experiencia educativa.

En cuarto lugar, se realizó la reducción eidética, orientada a depurar elementos circunstanciales del relato para aproximarse a los aspectos invariantes o esenciales del fenómeno siguiendo las orientaciones de van Manen (2014). En este proceso se aplicó una lógica de variación imaginativa: se contrastaron episodios semejantes, se exploraron diferencias entre experiencias próximas y se examinó qué rasgos debían permanecer para que la experiencia siguiera siendo reconocible como tal. Con ello se evitó convertir los hallazgos en generalizaciones abstractas, y más bien se buscó describir la esencia como una posibilidad de sentido, siempre abierta a revisión y retorno a la experiencia. Este paso permitió consolidar núcleos de significado vinculados con el acceso al aprendizaje y la permanencia escolar en ruralidad posconflicto.

Finalmente, se aplicó la reducción heurística, entendida como un ejercicio de apertura reflexiva sostenida por la pregunta investigativa que permitió mantener una actitud de búsqueda y asombro frente al fenómeno, evitando conclusiones apresuradas. Esta reducción se expresó en revisiones iterativas del corpus, confrontaciones entre partes y totalidad del texto, y retornos continuos a los relatos para verificar coherencia interpretativa. En consonancia con van Manen (2016), se procuró mantener una relación fuerte con el fenómeno de modo que la interpretación no se desconectara del mundo vivido que le daba origen. En síntesis, el procesamiento integró triangulación,

tematización, reescritura y reducciones fenomenológicas, con el propósito de producir una comprensión rigurosa que fundamentara el modelo teórico constructivista propuesto.

3.8 Escenario

El escenario de la investigación correspondió al municipio de Tierralta, ubicado en el sur del departamento de Córdoba, Colombia, en un territorio de alta ruralidad y dispersión poblacional. Tierralta es reconocido por su riqueza ambiental ya que parte de su jurisdicción se relaciona con el Parque Nacional Natural Paramillo, área protegida de gran extensión y diversidad biológica que se ubica en los departamentos de Córdoba y Antioquia y comprende, entre otros, el municipio de Tierralta. Esta condición geográfica implica extensas distancias, vías de acceso limitadas y dinámicas socioeconómicas asociadas principalmente a actividades rurales, factores que inciden de manera directa en la prestación del servicio educativo. Adicionalmente el municipio hace parte de los territorios priorizados por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) de la subregión Sur de Córdoba lo cual resulta relevante para el estudio por tratarse de un contexto históricamente afectado por el conflicto armado y por brechas persistentes en infraestructura, conectividad, permanencia y calidad educativa.

La Institución Educativa San Felipe de Cadillo está situada en el corregimiento de Cadillo dentro del municipio de Tierralta, con un carácter rural que atiende a 414 estudiantes que viven en áreas de dispersión territorio, esta es una institución rural y ha incorporado modelos educativos flexibles comúnmente utilizados en las áreas rurales de Colombia, Escuela Nueva, post primaria, media rural y caminar en secundaria, puede ser un contexto relevante para entender cómo estos modelos se activan, reimaginan o alteran en contextos de posconflicto. Dentro de los parámetros de esta tesis, esta institución fue un ejemplo único y destacado para abordar las experiencias que tienen los docentes, y familias en relación con el acceso, la permanencia, las condiciones de aprendizaje y la disponibilidad de recursos las cuales limitan la práctica educativa cotidiana.

La Institución Educativa Batata se encuentra ubicada en el corregimiento de Batata, también en el municipio de Tierralta, y hace parte del entramado educativo rural del territorio. Su localización en zona rural y la presencia de modelos educativos orientados a la atención de comunidades rurales (como Escuela Nueva y modalidades de básica secundaria adaptadas al contexto) la posicionan como un escenario significativo para analizar la calidad educativa en

condiciones de posconflicto. En esta institución se consideraron las condiciones de infraestructura, conectividad, disponibilidad de materiales y trayectorias escolares, en tanto variables contextuales que atraviesan las experiencias educativas y que, desde una perspectiva interpretativa, permiten comprender cómo los actores atribuyen sentido a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en su cotidianidad.

La Institución Educativa El Carmen de Saiza se ubica en el corregimiento Saiza del municipio de Tierralta, en un entorno rural que presenta condiciones de acceso complejas y distancias considerables entre viviendas, sedes educativas y centros poblados, la Institución Educativa es de carácter oficial y rural, así como la implementación de modelos educativos propios de la ruralidad (por ejemplo, Escuela Nueva y componentes asociados a postrimería o media rural), lo cual ofrece un contexto idóneo para explorar cómo se configuran las experiencias de aprendizaje cuando el servicio educativo se desarrolla en escenarios de alta vulnerabilidad. En este sentido, la institución aportó elementos empíricos para interpretar las tensiones entre lo normado y lo posible y para sustentar la construcción del modelo teórico basado en el constructivismo como vía de acceso al aprendizaje en estudiantes de la zona rural posconflicto.

3.9 Informantes claves: El presente estudio integró las perspectivas de los actores fundamentales del ecosistema escolar: directivos, docentes y miembros de la comunidad educativa. Esta pluralidad responde a la tesis de Hurtado (2000), quien sostiene que la fase inicial de una investigación explicativa demanda el contraste de diversas fuentes de información. Para este fin, la selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional de informantes clave. Siguiendo a Bogdan y Taylor (2000), estos actores actúan como mediadores esenciales que facilitan la inmersión del investigador en el campo, aportando una visión profunda y fidedigna de las dinámicas territoriales en las zonas rurales de posconflicto.

Se buscaron estrategias para obtener la información de estos informantes claves, inicialmente ganar la confianza de ellos para que poco a poco la información se vaya revelando con la menor interferencia posible, buscando mantener siempre una comunicación fluida y cordial con los informantes, sabiendo que lograr la confianza con los informantes e investigador es paulatinamente, de acuerdo con las orientaciones de Bogdan y Taylor (2000), el investigador debe ejercer una vigilancia constante sobre el

tipo de vínculos que desarrolla en el campo. Si bien la búsqueda de informantes idóneos es prioritaria, se sugiere postergar la consolidación de relaciones de excesiva proximidad hasta que se haya logrado una comprensión integral del escenario, esta cautela metodológica asegura que la confianza se construya de manera progresiva y orgánica, evitando que la subjetividad afecte la asimilación inicial de las dinámicas observadas.

Los informantes claves estuvieron conformados por 2 rectores, 3 docentes dos de secundaria y uno de primaria y 1 padre de familia miembro del consejo directivo

Tabla 2: Informantes clave

CODIGO	DIRECTIVO	DOCENTE	PADRE DE FAMILIA
R1	RECTOR		
R2	RECTOR		
D1		GRADO 11°	
D2		GRADO 9°	
D3		PRIMARIA	
PF			CONSEJO DIRECTIVO

Fuente: Elaboración del autor

3.10 Técnicas e instrumentos: En cuanto a la técnicas e instrumentos de recolección de la información, se utilizó la técnica de la entrevista conversacional para la narración de anécdotas y el instrumento guion de entrevista, la fase de recolección de información se articuló de manera procesual para dar respuesta a cada objetivo específico, siguiendo la lógica de estadios propuesta por Hurtado (2000). En el marco cualitativo, este ejercicio trasciende la medición de variables; según Hernández (2014), el interés reside en capturar las experiencias y significados desde las voces auténticas de los participantes. Bajo esta premisa, la investigación se centró en la obtención de relatos y anécdotas vividas, aplicando el método de la fenomenología hermenéutica de Van Manen, con el fin de interpretar la esencia de los fenómenos educativos en la ruralidad.

El proceso de indagación en esta tesis no se concibe como una ruta estática, sino como un ejercicio reflexivo donde las anécdotas recolectadas actúan como la materia prima para alcanzar el propósito investigativo, se asume que el diseño es flexible y que el investigador, siguiendo la premisa de Hernández (2014), es el instrumento principal de

captación y análisis de significados, el camino metodológico permite ajustes constantes que garantizan una visión holística y profunda del fenómeno estudiado.

Para tal fin, se empleó la fenomenología hermenéutica de Van Manen, la cual exige, como señala Hurtado (2010), una apertura de conciencia y un despojo de prejuicios para vivenciar el objeto de estudio en su esencia. A través de entrevistas anecdóticas, se busca comprender la realidad tal como se manifiesta, utilizando la triangulación de fuentes como mecanismo de validación. Este cruce de perspectivas permite contrastar y complementar la información obtenida, asegurando que las teorías o modelos emergentes posean la solidez y coherencia necesaria para transformar la realidad educativa rural.

En este estudio se utilizó la tercera persona para promover la objetividad y la coherencia con el rigor científico de la investigación. Esta es una decisión tomada para asegurar que haya una distancia crucial entre el investigador y el fenómeno y, lo más importante, que la narrativa se centre únicamente en los hallazgos y procesos observados. Esto, sostiene Cáceres (2019), establece que la acción se lleve a cabo mucho más allá de los límites de la esfera de un autor, permitiendo una exposición factual donde la subjetividad del narrador no interfiera con la descripción de la realidad, proporcionando la objetividad exacta requerida a nivel doctoral.

3.11 Criterios de rigurosidad.

3.11.1 Fidelidad a la experiencia vivida: En la fenomenología hermenéutica la rigurosidad se expresa en primer lugar como fidelidad a la experiencia vivida, el fenómeno debe ser abordado tal como se manifiesta en el mundo de la vida, antes de ser convertido en explicación teórica o en generalización abstracta. Van Manen (2016) sostiene que la indagación fenomenológica se orienta a describir e interpretar los significados de la experiencia tal como es vivida (no como es conceptualizada), lo que exige una disposición de apertura y asombro frente a lo cotidiano, en consecuencia, la “actitud radical” implica situar en el centro las vivencias concretas de los participantes y

mantener el análisis anclado en ejemplos, anécdotas y descripciones densas que permitan “hacer ver” el fenómeno.

Operativamente esta fidelidad se traduce en decisiones metodológicas que evitan sustituir la experiencia por meras categorías o por lenguaje técnico desconectado de la vida, la evidencia empírica (entrevistas conversacionales, relatos anecdóticos, escenas del aula, recuerdos significativos) se trabaja Ayala (2008) como “fragmentos” que orientan la reflexión fenomenológica y permiten reconocer matices de sentido que no se reducen a variables, Así, la interpretación no se impone desde fuera sino que se construye en diálogo con lo dicho, lo callado, lo insinuado y lo que reverbera en la experiencia narrada, preservando su singularidad y su densidad pedagógica.

En este estudio la fidelidad a la experiencia vivida se cuidará mediante, preguntas que convoquen ejemplos situados (“cuénteme una situación en concreto), recuperación de detalles contextuales (espacios, tiempos, cuerpos, relaciones) y contraste permanente entre interpretaciones emergentes y los relatos originales, de modo que el texto final conserve una relación reconocible con las vivencias de quienes participan. Este criterio dialoga según Denzin Lincoln (2017) con la exigencia propia del paradigma interpretativo, de honrar los significados locales y las perspectivas de los actores, evitando que la voz del investigador opaque el mundo que se busca comprender.

3.11.2 Transitar de la actitud natural a la actitud fenomenológica (epojé y reducción)

El segundo criterio de rigurosidad exige transitar de la actitud natural (la tendencia a dar por sentadas las cosas tal como “siempre han sido”) a una actitud fenomenológica que suspenda, interrogue y problematice las evidencias inmediatas del sentido común. Finlay (2008) sostiene que en la tradición fenomenológica esta suspensión se nombra epojé y se articula con distintas formas de reducción orientadas a volver a “las cosas mismas”, es decir, al modo en que el fenómeno se muestra en la experiencia. En Van Manen (2016) sostiene que esta exigencia se expresa como una disposición investigativa

que no toma el mundo escolar como obvio, sino que lo vuelve pregunta: ¿qué significa, por ejemplo, “acceder al aprendizaje” cuando el trayecto a la escuela implica riesgo, distancia o interrupción?

Más que una neutralidad imposible, la epojé se comprende como un ejercicio continuo de vigilancia crítica sobre los propios supuestos, teorías preferidas y marcos valorativos para evitar que anticipen el significado del fenómeno. Finlay (2008) describe este trabajo como una “danza” entre reducción y reflexividad: el investigador restringe sus precomprensiones, pero también reconoce que siempre interpreta desde un horizonte, por lo que debe hacer explícitas sus posiciones y someterlas a examen. De modo convergente, Dahlberg, Dahlberg y Nyström (2008) proponen la “bridling” (contención o refreno de la comprensión) como práctica que ralentiza las conclusiones apresuradas para permitir que el fenómeno despliegue su complejidad antes de ser fijado en una formulación interpretativa.

En esta investigación, el tránsito hacia la actitud fenomenológica se operativizó mediante, diarios reflexivos para registrar presupuestos iniciales y su transformación durante el trabajo de campo, lecturas fenomenológicas reiteradas de los relatos (retorno al texto) evitando interpretaciones de “primera pasada” y explicitación de decisiones interpretativas en la escritura mostrando cómo se llegó a ciertos temas o sentidos, con ello según Van Manen (2016) la reducción funciona como criterio de rigor porque sostiene una mirada atenta y no dogmática, capaz de preservar el carácter abierto, ambiguo y situado de la experiencia educativa rural en posconflicto.

3.11.3 Reflexividad y sentido crítico

La reflexividad constituye un criterio transversal de rigurosidad en la fenomenología hermenéutica reconoce que el investigador no es un observador exterior sino un participante interpretativo cuya historia, lenguaje, formación y sensibilidades inciden en lo que se pregunta, en lo que se escucha y en lo que se escribe, en clave fenomenológica, la reflexividad no busca “eliminar” la subjetividad sino trabajarla críticamente como lo expone Finlay (2009) hacer visibles las precomprensiones,

examinar sus efectos y responder responsablemente a la interpelación del fenómeno vincula esta exigencia con una ética de la investigación de igual modo la comprensión fenomenológica debe ser cuidadosa, respetuosa y orientada a la significación humana (y pedagógica) de la experiencia.

El sentido crítico por su parte implica cuestionar tanto las interpretaciones propias como las condiciones sociales e institucionales que atraviesan la experiencia narrada, en contextos rurales posconflicto esta crítica se orienta a no naturalizar desigualdades (por ejemplo, asumir la interrupción escolar como “normal”), sino a comprender cómo se configuran históricamente las barreras y las posibilidades de aprendizaje. En la investigación cualitativa interpretativa por lo expuesto por Denzin y Lincoln (2017) esta postura se fortalece mediante prácticas como la discusión con pares académicos y la búsqueda deliberada de tensiones o contraejemplos en los datos, evitando lecturas complacientes o unidireccionales

En este estudio, la reflexividad se concretó mediante la elaboración de memorandos interpretativos que documenten giros analíticos, dudas y decisiones, la confrontación periódica de hallazgos con literatura fenomenológica y educativa para examinar la coherencia conceptual y el cuidado ético del lenguaje evitando etiquetar o estigmatizar a los participantes y describiendo las vivencias en sus propios términos, esta práctica reflexiva según Finlay (2008) contribuye a la credibilidad del texto, en tanto ofrece al lector huellas argumentativas y una transparencia razonada sobre cómo se construyó la comprensión

3.11.4 Resonancia y evocatividad del texto

En el enfoque de Van Manen el texto fenomenológico no es un simple “reporte” de resultados, es parte constitutiva del método y por tanto un lugar donde también se juega la rigurosidad. El criterio de resonancia y evocatividad alude a la capacidad del escrito para hacer presente el fenómeno, de modo que el lector pueda reconocer (o al menos intuir) la textura de la experiencia descrita. Van Manen (2016) sostiene que el lenguaje fenomenológico debe ser sensible a los matices del mundo de la vida y, por

ello, la escritura y reescritura funcionan como procedimientos de profundización interpretativa.

La evocatividad no equivale a retórica vacía, implica precisión descriptiva, cuidado conceptual y economía expresiva para que las palabras “toquen” el significado de la experiencia sin traicionarla. Ayala Carabajo (2008) indica que en la investigación fenomenológico-hermenéutica el texto se orienta a iluminar dimensiones éticas y páticas (afectivas, relacionales, corporales) de la experiencia pedagógica cotidiana, difícilmente capturables por enfoques instrumentales. Así, la resonancia se valora cuando el texto logra articular lo singular (una escena, un gesto, un silencio) con lo esencial (el tema fenomenológico) sin convertirlo en generalización simplista.

Para asegurar este criterio en la presente tesis, se desarrolló una escritura fenomenológica apoyada en viñetas y fragmentos narrativos cuidadosamente seleccionados, acompañados de reflexión interpretativa y de preguntas fenomenológicas que orienten la comprensión. Asimismo, se realizó un proceso iterativo de revisión del texto (reescritura) para depurar ambigüedades, verificar coherencia entre fragmentos y temas, y sostener un tono respetuoso y riguroso con las voces de los participantes. En suma, la resonancia del texto se asumió como indicador de calidad: si el escrito permite según Van Manen (2016) comprender de manera más honda cómo se vive el acceso (o la dificultad de acceso) al aprendizaje en la ruralidad posconflicto, entonces habrá cumplido su función metodológica y su exigencia de rigor.

Los criterios anteriores permiten comprender la rigurosidad desde la lógica propia de la fenomenología hermenéutica, una rigurosidad centrada en la experiencia, la reflexividad y la calidad del texto como vía de acceso al sentido. A partir de esta base, en el apartado siguiente se complementa con consideraciones de rigor en investigación cualitativa ampliamente reconocidas en la literatura metodológica.

3.12 Sustento bioético de la investigación

La presente investigación se fundamentó bioéticamente en el respeto por la dignidad humana, la protección de los derechos fundamentales y la responsabilidad

social del investigador, principios indispensables en toda investigación educativa que involucra sujetos humanos especialmente cuando se desarrolla en contextos rurales de posconflicto caracterizados por condiciones de vulnerabilidad social histórica y educativa, según los autores Bustamante (s. f) y Espinoza & Calva (2020), la bioética entendida como un marco interdisciplinar que orienta la reflexión moral en las prácticas investigativas resulta plenamente aplicable al campo educativo dado que este implica procesos de intervención pedagógica que pueden transformar la vida, el pensamiento y las relaciones sociales de los participantes.

3.12.1 Respeto por la dignidad humana y el principio de autonomía

El principio de autonomía orienta el reconocimiento del estudiante como sujeto moral con capacidad de participación y decisión aun cuando se trate de menores de edad, en este sentido la investigación contempló la aplicación del consentimiento informado por parte de padres o acudientes y el asentimiento informado de los estudiantes garantizando que la participación sea voluntaria, consciente y libre de coerción, tal procedimiento según Bustamante (s. f.) es especialmente relevante en contextos de posconflicto donde comunidades rurales han experimentado históricamente prácticas de exclusión, imposición y silenciamiento.

El enfoque constructivista que sustenta el modelo teórico guarda coherencia ética con este principio, al concebir al estudiante como constructor activo del conocimiento, capaz de interpretar, resignificar y transformar su realidad a partir de la interacción social y el contexto cultural. De este modo según Porta (2020) se supera una pedagogía impositiva y se promueve una enseñanza respetuosa de la autonomía, la voz y los saberes previos de los estudiantes rurales.

3.12.2 Principios de beneficencia y no maleficencia

El principio de beneficencia se concreta en la finalidad misma de la investigación orientada al diseño de un modelo teórico constructivista que contribuya a mejorar los procesos de aprendizaje de estudiantes de zonas rurales en posconflicto, fortaleciendo la comprensión significativa, la participación activa y la inclusión educativa, según los

autores Bayona (2024) y Olivera (2024) en este tipo de contextos la educación se reconoce como una herramienta fundamental para la reconstrucción del tejido social, la promoción de la resiliencia y la consolidación de una cultura de paz.

De manera complementaria según lo expuesto por Espinoza y Calva (2020) el principio de no maleficencia exige evitar cualquier daño físico, psicológico, social o simbólico a los participantes, la investigación se desarrolló desde una perspectiva pedagógica sensible evitando prácticas que puedan revictimizar a los estudiantes mediante la exposición directa de experiencias traumáticas asociadas al conflicto armado, los instrumentos de recolección de información se limitan al ámbito educativo y formativo cuidando el bienestar emocional y el respeto por la intimidad de los participantes.

3.12.3 Principio de justicia y equidad educativa

El principio de justicia bioética se expresa en la decisión de centrar la investigación en estudiantes de zonas rurales tradicionalmente marginados de los beneficios del desarrollo educativo y científico, desde esta perspectiva la investigación según Cruz Vadillo (2024) busca aportar al cierre de brechas educativas, reconociendo que la equidad no implica trato igualitario sino atención diferenciada a contextos de mayor vulnerabilidad.

Asimismo la justicia se garantiza al asegurar que los resultados del estudio estén orientados al beneficio directo de la comunidad educativa participante evitando cualquier forma de estigmatización o uso indebido de la información recolectada, el constructivismo según Narváez et al., (2023) al promover la participación activa, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad de saberes, constituye un enfoque pedagógico coherente con una ética educativa basada en la justicia social y el respeto por los derechos humanos.

3.12.4 Protección de poblaciones vulnerables y responsabilidad social del investigador

Espinoza y Calva (2020) así como también Narváez Lozano et al. (2023) coinciden en que la investigación educativa que involucra poblaciones vulnerables demanda una responsabilidad ética ampliada en la que el investigador asuma un rol comprometido no solo con la producción de conocimiento sino con el bienestar y la dignidad de los participantes, en contextos rurales de posconflicto esta responsabilidad se traduce en una relación investigadora basada en el respeto, la horizontalidad y la sensibilidad sociocultural.

El modelo constructivista propuesto se alinea con esta responsabilidad ética al fomentar según Porta (2020) espacios de aprendizaje colaborativo, diálogo reflexivo y reconocimiento del contexto histórico y cultural de los estudiantes, contribuyendo a procesos educativos humanizantes y éticamente responsables.

3.12.5 Consideraciones finales bioéticas

En otras palabras la investigación actual está bioéticamente integrada en los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia y también se fundamenta en el campo de la investigación educativa en áreas rurales postconflicto, estos principios no solo se aprecian en el modelo constructivista teórico sino que también se expresan y operacionalizan en enfoques curriculares arraigados en la identidad del estudiante como sujeto de derechos, aprendiz activo y protagonista del cambio social. Como tal, la investigación va más allá de la erudición y se presenta como un proyecto ético para la equidad, la dignidad y la paz a través de la educación.

3.13 Procedimiento o Fases de la investigación

Para las fases de la investigación en la cual se buscó generar un modelo teórico que describiera cómo es el acceso a los aprendizajes de los estudiantes de la zona rural posconflicto; se tuvo en cuenta los pasos propios del método fenomenológico de Van Manen partiendo de la cotidianidad vivencial y reflexionando sobre las acciones mismas

que se dan a diario, teniendo en cuenta el contexto social donde se ha de realizar, según Van Manen (2010) expresa ‘‘existe la reflexión y la acción cotidiana en parte habituada y en parte rutinaria, en parte compuesta de racionalidad intuitiva’’ (p.113) por lo que se plantean inicialmente las que se denominan a continuación.

3.13.1 Fase inicial: Recolección o descripción de la experiencia

La etapa inicial contempló un diagnóstico integral fundamentado en una revisión sistemática de la literatura y el estado del arte, este ejercicio permitió contrastar referentes teóricos de orden internacional y nacional para consolidar las categorías deductivas del estudio. Acto seguido, se diseñó una entrevista conversacional alineada con el paradigma interpretativo, cuyo fin fue capturar la esencia de la experiencia vivida mediante relatos anecdóticos. Como indica Ayala (2008), esta fase descriptiva se nutrió de la recolección de vivencias a través de diversas modalidades, como protocolos personales y diálogos abiertos, que permiten documentar fielmente la realidad del fenómeno antes de su análisis profundo.

3.13.2 Reescritura y ampliación de la anécdota

Continuando con la descripción, se procedió con la reescritura y ampliación de las anécdotas partiendo de la interpretación cuidadosa de lo narrado por los informantes claves, esto con el propósito de ir teniendo más claridad sobre cuáles son los aspectos relevantes de la anécdota, se debe procurar mantener la esencia de lo que la persona expresó inicialmente si fuere posible usando las mismas palabras Ayala (2008) ‘‘En todo momento procuramos mantener la fidelidad a la experiencia de la persona: usando sus mismas palabras y el sentido que a ellas les dio’’.(p.417).

3.13.3 Reflexionar sobre la experiencia vivida

El tratamiento de la información se desarrolló mediante un análisis temático estructurado en dimensiones macro y micro. En el nivel macro temático, el propósito es identificar la "frase sentenciosa", aquella expresión que captura de forma global la esencia de la vivencia narrada. Posteriormente, el nivel micro temático permite desglosar

y agrupar las ideas que sustentan dicha premisa. Siguiendo la lógica de Van Manen (citado por Lara y Colina, 2023), este proceso permite organizar los nudos de significado de la experiencia, entrelazando los diversos fragmentos en una estructura narrativa con sentido integral.

3.13.4 Transformaciones lingüísticas

En esta etapa, el propósito es integrar los hallazgos del análisis micro temático para dotarlos de una sensibilidad fenomenológica superior. Se busca trascender la simple organización de la información, entendiendo que la redacción de las transformaciones lingüísticas no responde a una técnica automatizada. Siguiendo a Van Manen (citado por Ayala, 2008), este ejercicio se define como un acto hermenéutico y creativo, donde el investigador debe reconstruir los sentidos de la experiencia para proyectarlos de manera profunda y original.

3.13.5 Reducción eidética y heurística

El propósito central de esta fase es trascender el plano descriptivo de los relatos para alcanzar la estructura fundante del fenómeno. Siguiendo la premisa de Lara y Colina (2023), se busca desvelar el Eidos o la esencia del significado, aquello que constituye la naturaleza única de la vivencia. Este ejercicio demanda una reflexión exhaustiva y un cuestionamiento constante de las anécdotas, empleando la reducción eidética mediante variaciones imaginativas. A través de la recreación de escenarios hipotéticos, es posible identificar los elementos invariantes que definen la realidad educativa en contextos de posconflicto.

3.13.6 Escribir y reflexionar sobre la experiencia vivida

La fase final se centra en la construcción del texto fenomenológico y la consolidación de los hallazgos derivados del análisis previo. En este punto, la teorización busca trascender la información técnica para enfocarse en la esencia pedagógica. Siguiendo la visión de Van Manen (citado por Lara y Colina, 2023), teorizar en pedagogía implica visibilizar modelos éticos de intervención docente que promuevan el desarrollo

integral del estudiante. El propósito último es que la acción pedagógica actúe en favor de la maduración y el bienestar de los jóvenes en formación, orientando su crecimiento personal de manera significativa.

3.13.7 Confrontación con otros estudios fenomenológicos

En esta fase, se hará una contrastación con otras fuentes fenomenológicas con el objetivo generar el modelo teórico pretendido, según lo expresado por Ayala (2008) ‘‘En esta confrontación hallamos tanto coincidencias como no-coincidencias con las reflexiones del autor. Con todo, nuestro texto y comprensión final sobre la experiencia de ofrecer y recibir reconocimiento pedagógico se ha enriquecido al entrar en diálogo con una descripción fenomenológica»

3.13.8 Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas

Para la investigación, existieron algunas limitaciones las cuales se tuvieron en cuenta con el propósito de superarlas de tal manera que no afectaran significativamente los resultados de la esta, las limitaciones teóricas se presentaron en lo que atañe a el método puesto que el método fenomenológico de Van Manen no tiene un único camino y en gran parte depende de la creatividad del investigador. En cuanto a las limitaciones prácticas, estas se presentaron debido a las dificultades por el acceso que implica una serie de dificultades tanto para el investigador como para los informantes claves.

MOMENTO IV

4. HALLAZGOS

4.1 Presentación e interpretación de la información

La interpretación de la información se sustentará en la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, enfoque que prioriza la comprensión profunda de los fenómenos educativos a través de las experiencias vividas por los sujetos. Esta perspectiva cualitativa permite desentrañar el significado esencial de las vivencias, captando matices que otros métodos suelen omitir. Al respecto Galvis (2018) destaca que este camino metodológico es fundamental en la investigación educativa, ya que facilita el acercamiento a las dimensiones humanas, la singularidad de los relatos y el fortalecimiento del tacto pedagógico del investigador.

Bajo esta premisa, se adoptará la estructura rigurosa propuesta por Lara y Colina (2023), asegurando un proceso organizado y reflexivo que mantenga la coherencia entre el paradigma interpretativo y la dimensión ética del ejercicio docente. El rigor de este estudio no reside en la rigidez, sino en la búsqueda honesta de la esencia del fenómeno, validando la voz del actor social como eje central de la construcción del conocimiento académico.

Finalmente, siguiendo la noción de Ayala (2008) sobre la naturaleza flexible de este método, se reconoce que la fenomenología de Van Manen no es una receta estática, sino una búsqueda creativa. Por ello, la interpretación permitirá ajustes dinámicos que armonicen con la riqueza de las experiencias narradas. En consecuencia, se procederá con la reescritura y expansión de las anécdotas, transformándose en un texto fenomenológico sensible que evoque una comprensión vívida y profunda de la realidad estudiada.

Esto es significativo para la presente investigación ya que puede ofrecer una visión sobre la flexibilidad y apertura de la fenomenología para examinar la experiencia

educativa en contextos rurales y postconflicto. En un marco constructivista que propone que el aprendizaje es un proceso activo y contextualizado, la fenomenología de Van Manen proporciona una forma de pensar que pone énfasis en la experiencia y subjetividad de los estudiantes y actores educativos. Este enfoque no funciona de manera rígida, ya que permite reescribir y añadir profundidad y matices a las narrativas formadas y captura más de la experiencia vivida de los estudiantes rurales. Este enfoque metodológico permite capturar la esencia de las experiencias educativas.

La fenomenología, sin un proceso o procedimiento estricto, permite un examen más detallado de las experiencias vividas de estudiantes, profesores y familias en la vida diaria, lo cual es primordial en contextos rurales afectados por conflictos. También recompensa el uso de análisis adaptados a las condiciones locales, porque permite la introducción de historias y anécdotas que cuentan los desafíos, estrategias y éxitos de los estudiantes rurales, así como anécdotas e historias que hacen que el texto sea comprensible y relevante para los encuestados en sus experiencias vividas.

También mejora el proceso constructivista al reescribir y expandir anécdotas, profundizando la construcción colectiva del conocimiento al hacer de las voces de los actores sociales el eje central de la interpretación. En resumen, la creencia de que no hay método en la fenomenología de Van Manen proporciona la base para que las historias y anécdotas sean el único medio a través del cual explorar un conocimiento detallado del aprendizaje en áreas rurales postconflicto en línea con los principios constructivistas y la sensibilidad y contextualización en la investigación educativa.

A los informantes claves, se les pidió que narraran una anécdota que describiera vivencias cotidianas en el contexto escolar, se les proporcionaron unas preguntas orientadoras como punto de partida, a partir de esas ideas previas se pudo obtener la información la cual ampliaremos teniendo en cuenta las características del método fenomenológico y en particular las características del método fenomenológico de Van Manen, A continuación procede entonces con el análisis de la información para la posterior interpretación de la misma, de la información dada por los informantes claves

salen hallazgos los cuales se irán demarcando en el desarrollo del documento como subtítulos . se hizo la siguiente pregunta a los informantes:

¿Según su experiencia, cómo acceden al aprendizaje los estudiantes de zona rural posconflicto?, ¿será necesario generar algún modelo distinto, por qué?

D1: Los estudiantes llegaban caminando con los zapatos en las manos para que no se les fueran a ensuciar de barro o mojar al pasar las quebradas, otros llegaban en bestia desde veredas lejanas, entonces le pregunté por qué había llegado tarde. Me dijo: “Profe, la lluvia hizo que tomara un camino más largo y también por que tenía que esperar que mi papá llegara a casa para que me ayudara a cruzar la quebrada, pero aquí estoy listo para que usted me enseñe’’.

D2: Sin embargo, en los días de lluvia, las quebradas se crecen y bloquean el paso, lo que les impide continuar su camino.

D3: algunos al llegar a la escuela deben pasar quebradas, las cuales cuando llueve duro se llenan hasta tal punto que impiden el paso de las personas.

PF: Durante el recorrido deben superar varias quebradas que en temporada de invierno son bastante peligrosas debido al aumento de su caudal, pero no hay otra alternativa, es la única manera si desean estudiar.

4.1.1 Tema esencial 1: Riesgos físico-geográficos.

El método fenomenológico de Van Manen tiene como característica encontrar lo esencial por lo que en la presente investigación se tuvo en cuenta esta particularidad en cada una de las fases de procesamiento e interpretación de la información recolectada a través del instrumento, se procedió seguidamente del análisis de las anécdotas en primer lugar con las de los docentes, se hizo una pequeña modificación que para la presente investigación se llamará esencia conjunta la cual es la integración de los relatos de cada uno de los informantes claves.

4.1.2 REFLEXIÓN 1

A partir del análisis fenomenológico de las anécdotas y relatos aportados por los informantes clave, se llevó a cabo un proceso de análisis temático que permitió transitar de las experiencias concretas descritas hacia la identificación de significados esenciales, dicho proceso se desarrolló en dos niveles: micro temático, orientado a captar los significados específicos que emergen de las vivencias y macro temático enfocado en integrar esos significados en una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

4.1.3 Frase sentenciosa 1

Existen riesgos físico geográficos en el entorno rural ante esta realidad, se hace necesario construir puentes.

4.1.4 Análisis micro temático

El análisis micro temático permitió identificar los siguientes temas específicos directamente extraídos de la integración de los relatos de los informantes:

4.1.4.1 Micro tema 1 largas distancias recorridas.

Los estudiantes deben recorrer largas distancias para llegar a la institución educativa, el desplazamiento se realiza principalmente a pie o en animales de carga lo que implica un esfuerzo físico considerable antes de iniciar la jornada escolar, esta vivencia se expresa como parte normalizada de la experiencia educativa rural, aunque genera cansancio y retrasos involuntarios.

4.1.4.2 Micro tema 2: rutas alternas

Debido a las características geográficas del territorio los estudiantes se ven obligados a modificar constantemente sus trayectos, en muchas ocasiones deben tomar rutas más largas para evadir riesgos como quebradas crecidas o caminos intransitables, situación que incide en la puntualidad y continuidad de la asistencia escolar

4.1.4.3 Micro tema 3 los factores climáticos y sus consecuencias

Las lluvias intensas y repetidas provocan el desbordamiento de quebradas y la imposibilidad temporal de acceso a la escuela, esta condición climática, descrita de forma reiterada por los informantes, interrumpe el tránsito cotidiano y convierte la asistencia en una experiencia incierta dependiente del comportamiento del entorno natural.

4.1.5 Macro tema: Riesgos físico geográficos en el acceso a la educación rural

La integración de los micro temas permite configurar un macro tema que articula el sentido profundo de la experiencia vivida: los riesgos físicos geográficos constituyen una dimensión estructural del acceso a la educación en contextos rurales no se trata de dificultades ocasionales, sino de condiciones permanentes que obligan a los estudiantes a enfrentarse diariamente al territorio para poder ejercer su derecho a la educación.

Desde esta comprensión macro temática, el acceso a la escuela se revela como una experiencia marcada por la exposición al riesgo, la incertidumbre y la necesidad de adaptación constante. La expresión “sin otra alternativa”, recurrente en los relatos sintetiza el significado esencial del fenómeno: estudiar implica de manera reiterada, asumir trayectos peligrosos o desistir temporalmente cuando las condiciones del entorno lo impiden, en este sentido los riesgos físico geográficos dejan de ser un telón de fondo y se constituyen como una condición existencial del hecho educativo rural influyendo directamente en la continuidad, el tiempo efectivo de aprendizaje y la vivencia misma de la escolaridad.

Los hallazgos que surgen de la información de los participantes se muestran en la figura 1

Figura 1: Dimensiones riesgos físico-geográficos



Fuente: Elaboración del autor

Tema general 1

4.1.5.1 Sin otra alternativa

Los estudiantes enfrentan riesgos por aumento de caudal en quebradas los cuales deben sortear o desistir, la opción que tienen si desean seguir estudiando es arriesgarse

4.1.5.2 Transformaciones lingüísticas 1

Los estudiantes presentan dificultad para acceder a sus clases cotidianas por motivos climáticos y por las características propias del territorio, las quebradas son un obstáculo que a diario tienen que sortear en el propósito firme de continuar con sus estudios, sus ganas de superación les hace tomar riesgos que en algunos casos son inevitables.

4.1.5.3 Reducción1

Eidética: ¿pueden los estudiantes llegar a la escuela, sin que tengan que pasar los riesgos de las quebradas?

No es posible, las veces que los estudiantes quieran ir a clases deben asumir el riesgo de las quebradas, cada día deben tomar esta aventura y ganarles a las circunstancias propias del entorno rural, para tener la oportunidad de mejorar la educación, así como también soñar con una mejor calidad de vida

4.1.5.4 Reducción heurística1

Cuadro reducción heurística 1

Tema esencial: Sin otra alternativa (Riesgos físico-geográficos)	
Transformaciones lingüísticas del tema esencial	**Ideas centrales expresadas por los informantes clave**
Los estudiantes presentan dificultad para acceder a sus clases cotidianas por motivos climáticos y por las características propias del territorio.	Los informantes señalan que las lluvias intensas y el aumento del caudal de las quebradas dificultan el desplazamiento diario de los estudiantes hacia la institución educativa.
Las quebradas son un obstáculo que a diario tienen que sortear en el propósito firme de continuar con sus estudios.	Los informantes indican que, para poder asistir a clases, los estudiantes deben cruzar quebradas, aun cuando representan un peligro para su integridad.
Sus ganas de superación les hace tomar riesgos que en algunos casos son inevitables.	Los informantes manifiestan que los estudiantes, si desean continuar con su proceso educativo, deben asumir el riesgo de cruzar las quebradas, ya que no existen rutas alternativas seguras.

Fuente: Elaboración del autor

Los informantes clave expresan que las condiciones geográficas y climáticas del territorio rural obligan a los estudiantes a enfrentar diariamente riesgos asociados al cruce de quebradas, aun reconociendo el peligro, los estudiantes asumen estos riesgos como la única alternativa para acceder a la educación debido a la ausencia de infraestructura y rutas seguras que faciliten el desplazamiento hacia la institución educativa

4.1.6 Texto fenomenológico

4.1.6.1 ‘‘El camino que se moja’’

La experiencia educativa rural el acceso a la escuela se vive como una condición que antecede y configura el aprendizaje, antes de ingresar al aula muchos estudiantes ya han iniciado una travesía marcada por la distancia el barro y el agua crecida, en las voces integradas de los informantes aparece reiteradamente la imagen de niñas y niños

que al amanecer se preparan para cruzar quebradas y caminos inestables sabiendo que el trayecto cotidiano puede cambiar de un día a otro según el clima y el comportamiento del territorio.

El sol aún no se ha levantado por completo cuando los estudiantes se calzan botas de goma y ajustan con cuidado lo que llevarán consigo, el murmullo del arroyo crecido durante la noche anuncia que el camino habitual no será posible, en estos recorridos no viajan solos; suelen acompañarse entre hermanos o compañeros mayores y buscan rutas alternas, senderos entre arbustos cultivos y selva, el barro se adhiere a los pies y cada paso exige equilibrio entre la esperanza de aprender algo nuevo y el temor a lo que pueda surgir en el trayecto, animales, ramas que caen, el sonido súbito de la vegetación que obliga a detenerse, no hay adultos cerca solo el mundo natural y la escuela como horizonte posible.

Esta experiencia no es un incidente aislado, sino una experiencia a la que los informantes se han acostumbrado: caminar con los zapatos en la mano para evitar que se dañen, esperar a que baje el nivel del agua o a que llegue un adulto para cruzar de manera segura, tomar rutas más largas cuando la lluvia impide el paso directo. El viaje se convierte en una negociación constante con un entorno que no se ajusta a los horarios escolares, imponiendo sus propias reglas. El acceso a la escuela se vive como un proceso incierto donde llegar no siempre depende de la voluntad de asistir, sino de la posibilidad física de cruzar el territorio.

Tres horas después cuando finalmente logran llegar el cansancio se hace evidente en el cuerpo, ropa húmeda, piernas cubiertas de barro, respiración agitada, sin embargo, los ojos permanecen brillantes, para estos estudiantes la escuela no es únicamente un lugar donde se imparten contenido representa la convicción de que es posible modificar el propio destino a través del esfuerzo diario. El tiempo invertido en el camino no se mide en kilómetros sino en determinación y resistencia, cada llegada es una pequeña victoria física y emocional que antecede al acto de aprender.

No obstante la experiencia del trayecto no termina al cruzar la puerta de la escuela a veces hay espacio para compartir historias del camino mojado y resbaladizo; otras veces las mismas dificultades obligan a improvisar puentes, desviarse por barrancos o regresar, cuando el agua ya no permite continuar, el aprendizaje queda entonces suspendido no por desinterés sino por una barrera física que desborda lo escolar, la lluvia y las quebradas se convierten en factores decisivos que condicionan la asistencia y la continuidad educativa, transformando el acceso en una experiencia frágil y siempre provisional.

Desde esta integración de experiencias emerge una idea esencial reiterada por los informantes: ‘‘no hay otra alternativa’’, asistir a la escuela implica muchas veces, arriesgarse, retrasarse o desistir momentáneamente, este “camino que se moja” no designa un episodio particular sino una condición estructural que acompaña de manera constante la experiencia educativa rural, el aprendizaje comienza antes del aula en el cuerpo cansado, en la espera impuesta por el clima y en la decisión diaria de insistir aun cuando el territorio imponga límites.

Esta vivencia se comprende mejor cuando se reconoce que el aprendizaje no ocurre aislado del contexto, desde una perspectiva sociocultural Vygotsky (1978) señala que el desarrollo cognitivo se construye en interacción con el entorno social y cultural, cuando dicho entorno está marcado por condiciones adversas estas median de forma directa la relación del estudiante con el saber, del mismo Bonilla y Londoño (2024). muestran que el aislamiento geográfico y las barreras climáticas no solo dificultan el acceso físico, sino que inciden en oportunidades educativas desiguales y en trayectorias escolares interrumpida debido a condiciones estructurales que superan lo estrictamente pedagógico

En síntesis, ‘’El camino que se moja’’ nombra una forma de vivir la escuela en la que aprender significa antes que nada atravesar el territorio, la redacción fenomenológica permitió comprender que para los estudiantes rurales estudiar no es solo asistir a clases sino enfrentar diariamente una geografía que condiciona el acceso, la permanencia y el

sentido mismo del aprendizaje, los riesgos físico-geográficos dejan de ser un telón de fondo y se revelan como una dimensión constitutiva del hecho educativo en la ruralidad.

A continuación, se tuvo en cuenta lo expresado por los informantes claves con relación al contexto educativo rural de cuerdo a la respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué estrategias se emplean para mostrar los aprendizajes a los estudiantes y qué tipo de recursos le gustaría tener disponibles para mejorar su enseñanza?

D1: Una de las estrategias que he encontrado más efectivas es la enseñanza personalizada. Me aseguro de conocer a cada estudiante, sus intereses, fortalezas y debilidades, luego diseño actividades que se adapten a sus necesidades específicas. También utilizo el aprendizaje cooperativo, los estudiantes trabajan en grupos pequeños, donde los que están un poquito más avanzados pueden ayudar a los que necesitan más apoyo.

D2: se ha intentado cambiar la manera cómo aprenden los estudiantes, y lo he vivido en carne propia. Incorporando métodos más activos, colaborativos y basados en la experiencia. Cambiamos las copias por proyectos, los ejercicios repetitivos por juegos con propósitos educativos, otros dibujaban lo que entendían de un tema y lo explicaban a sus compañeros, convirtiendo cada clase en un espacio más dinámico, más cercano a sus intereses y ritmos de aprendizaje.

D1: Aprendí que en contextos rurales y de posconflicto, que el conocimiento se construye con ellos y no es impuesto.

D3: Qué alegría siento al ver el avance de mis niños, observar cómo construyen su propio conocimiento, la motivación y las ganas de querer seguir es motivo de alegría y entusiasmo para seguir dando siempre con amor lo mejor de mí en este proceso.

D3: Se han hecho diversos intentos por transformar la manera en que aprenden los estudiantes. Estos cambios han sido muy importantes por la necesidad de hacer que el aprendizaje sea más significativo y adaptado a la realidad de estos estudiantes.

D1: Uno que entienda su contexto, que sea flexible, que tenga en cuenta las necesidades y experiencia de los estudiantes, y que les permita aplicar lo que aprenden de manera práctica y significativa.

D1: En mi experiencia como docente de primaria en una escuela rural posconflicto con multigrado, he aprendido que es fundamental adaptar mis estrategias de enseñanza para atender a mis estudiantes

4.2 Tema esencial 2: Estrategias didácticas

De las respuestas de los informantes emerge que las estrategias didácticas en contextos rurales y de posconflicto no se viven simplemente como un conjunto de técnicas pedagógicas sino como una necesidad vital para que el aprendizaje sea posible y significativo. Los docentes describen que enseñar en estos contextos implica, conocer profundamente a los estudiantes sus intereses, fortalezas, dificultades, ritmos de aprendizaje y condiciones de vida, la experiencia compartida muestra que cuando el docente parte de ese conocimiento situado, la enseñanza se transforma y logra responder de manera más humana y pertinente a las realidades del aula rural.

En esta vivencia la enseñanza personalizada aparece como una forma de cuidado pedagógico, adaptar las actividades a las necesidades específicas de cada estudiante permite que el aprendizaje deje de ser una exigencia homogénea y se convierta en un proceso accesible, en el que cada niño puede avanzar desde su propio punto de partida. De manera complementaria, el aprendizaje cooperativo se experimenta como una estrategia que fortalece no solo la comprensión de los contenidos sino también los vínculos entre los estudiantes, trabajar en grupos pequeños, donde quienes han logrado mayor avance apoyan a quienes presentan más dificultades genera una experiencia de aprendizaje compartido en la que nadie queda solo frente a lo que no entiende.

Los informantes también relatan intentos conscientes por transformar la manera tradicional de aprender, sustituyendo prácticas repetitivas y descontextualizadas por metodologías más activas, colaborativas y basadas en la experiencia, cambiar las copias por proyectos, los ejercicios mecánicos por juegos con intención educativa o permitir que los estudiantes expresen lo comprendido a través del dibujo y la explicación entre pares modifica profundamente la vivencia del aula, en estas experiencias la clase se vuelve más dinámica, cercana a los intereses de los estudiantes y respetuosa de sus ritmos, lo que favorece la motivación y el deseo de continuar aprendiendo.

Otro sentido esencial que se articula en los relatos es que, en contextos rurales y de posconflicto el conocimiento se construye con los estudiantes y no se impone. Esta afirmación expresa una comprensión pedagógica en la que el docente asume un rol mediador flexible y abierto al diálogo en lugar de un transmisor exclusivo del saber, la experiencia muestra que cuando el aprendizaje se construye de manera conjunta, los estudiantes se reconocen como sujetos activos, capaces de pensar, crear y aplicar lo aprendido a situaciones reales de su entorno.

La emoción también forma parte de esta vivencia. Los docentes expresan alegría y entusiasmo al observar cómo los estudiantes avanzan, construyen su propio conocimiento y mantienen la motivación por seguir aprendiendo a pesar de las dificultades del contexto, esta dimensión afectiva revela que las estrategias didácticas adaptadas no solo inciden en los logros académicos sino también en el sentido que el estudiante atribuye a la escuela como un espacio significativo en su vida.

Finalmente, la experiencia en aulas multigrado refuerza la idea de que la flexibilidad pedagógica no es una opción sino una condición indispensable para enseñar en la ruralidad, atender simultáneamente a estudiantes de diferentes edades y niveles exige estrategias que reconozcan la diversidad, permitan aprendizajes prácticos y conecten los contenidos con la experiencia cotidiana. Así, el Tema esencial 2 muestra que las estrategias didácticas cuando se ajustan al contexto y a los estudiantes se convierten en potenciadoras de aprendizajes significativos, capaces de sostener la

motivación, favorecer la comprensión y dignificar la experiencia educativa en escenarios rurales.

4.2.1 Reflexión 2

4.2.1.1 Frase sentenciosa 2

Adaptar las estrategias didácticas al estudiante, facilita un aprendizaje significativo.

4.2.2 Análisis micro temático 2

Micro tema 2.1 Descontextualización de los contenidos escolares. Los estudiantes viven el aprendizaje como ajeno cuando los contenidos no guardan relación con su realidad cotidiana generando confusión, desinterés y dificultad para comprender lo enseñado.

Micro tema 2.2: Rigidez metodológica en el aula

El uso reiterado de prácticas centradas en copiar, memorizar y repetir limita la diversidad de formas de aprender y excluye estilos de aprendizaje observacionales, activos y colaborativos.

Micro tema 2.3: Necesidad de estrategias didácticas contextualizadas y flexibles.

Cuando los docentes adaptan sus estrategias aprendizaje cooperativo, proyectos, actividades experienciales los estudiantes logran mayor comprensión, motivación y participación

4.2.3 Macro Tema general 2: las Estrategias didácticas como mediadoras del aprendizaje significativo en contextos rurales.

La integración de los micro temas permite comprender que las estrategias didácticas no son un complemento del proceso educativo, sino un factor estructurante de

la experiencia de aprender. La distancia entre aula y vida puede convertirse en exclusión pedagógica o en la oportunidad de aprendizaje significativo cuando las estrategias reconocen el contexto, la diversidad y la experiencia vivida del estudiante.

La grafica muestra las situaciones que emergen de los temas planteados:

Figura 2: Estrategias didácticas



Fuente: Elaboración del autor

4.2.4 Transformaciones lingüísticas 2

Para lograr mejores aprendizajes, los docentes que trabajan en zonas rurales buscan métodos didácticos y estrategias adaptadas al contexto, la recursividad, la creatividad y la flexibilidad son pilares esenciales para el logro de las metas educativas a corto y mediano plazo.

4.2.5 Reducción 2

Eidética 2: ¿Pueden los estudiantes aprender de manera efectiva siguiendo el método tradicional de enseñanza con contenidos que no guardan relación con la cotidianidad del estudiante?

No es posible, para que se produzca un aprendizaje efectivo se debe tener en cuenta la realidad del estudiante permitir también que los aprendizajes sirvan para resolver problemas reales que se dan en el contexto propio de cada estudiante

4.2.6 Reducción heurística 2

Cuadro de reducción heurística 2

Tema esencial: Estrategias didacticas	
Transformaciones lingüísticas del tema esencial	**Ideas centrales expresadas por los informantes clave**
Adaptar las estrategias didácticas al estudiante facilita un aprendizaje significativo.	Los informantes expresan que los estudiantes aprenden mejor cuando las actividades y ejemplos se relacionan con su realidad cotidiana.
Contextualizar los aprendizajes permite una comprensión más clara de los temas y el logro de los objetivos educativos.	Los informantes señalan que cuando los contenidos se vinculan con el entorno rural, los estudiantes comprenden con mayor facilidad los temas trabajados en clase.
Construir el conocimiento con los estudiantes propicia aprendizajes más sólidos y cooperativos.	Los informantes indican que involucrar a los estudiantes en la construcción del conocimiento favorece la participación y el intercambio de saberes.
El estilo de enseñanza del docente debe ajustarse al estilo de aprendizaje del estudiante.	Los informantes manifiestan que los docentes adaptan su forma de enseñar tomando en cuenta las capacidades, ritmos y formas de aprender de los estudiantes.

Fuente: Elaboración del autor

De acuerdo con los informantes clave, las estrategias didácticas que consideran el contexto rural y las características de los estudiantes favorecen una mejor comprensión de los contenidos escolares. Los relatos muestran que la contextualización

de los aprendizajes, la participación activa de los estudiantes y la adaptación del estilo de enseñanza del docente a las formas de aprender de los educandos contribuyen a que los procesos educativos sean más significativos y accesibles en el entorno rural.

4.2.7 Texto fenomenológico 2: ‘Sueños de aulas distantes’

El cielo, los pájaros y los árboles aparecen radiantes al inicio del día apenas cubiertos por una fina niebla que se disipa lentamente, Marcos próximo a cumplir once años cruza la puerta de su casa con los cuadernos apretados contra el pecho y una esperanza silenciosa reflejada en la mirada, el camino hacia la escuela es largo y exigente: charcos, campos y arroyos se interponen como obstáculos cotidianos, sin embargo hay un peso mayor que el barro en sus botas: la distancia entre lo que aprende en el aula y lo que vive en su mundo diario.

Al ingresar a la escuela la experiencia se transforma, las paredes claras y la pizarra desgastada se cubren de palabras que remiten a ciudades lejanas, tecnologías desconocidas y situaciones ajenas a su realidad. El docente siguiendo fielmente el libro repite fórmulas y ejercicios que poco dialogan con la experiencia de cruzar un río de noche o contar los animales del hogar. En ese tránsito, el conocimiento comienza a sentirse distante como si habitara un lugar al que el estudiante asiste corporalmente, pero del que permanece existencialmente al margen.

El enfoque pedagógico se percibe rígido: copiar, memorizar, repetir. Juan como Marcos y tantos otros observa los ejemplos y siente que las explicaciones hablan un idioma extranjero, desconectado de su vida y de sus sueños, sus compañeros también luchan con ese desajuste, algunos comprenden mejor observando, otros haciendo, otros conversando, en el aula todos deben aprender de la misma manera, sin espacio para la diversidad, la creatividad o la cooperación, la escena se llena de miradas vacías, de dudas que no se nombran, mientras la clase avanza sin detenerse en quienes silenciosamente piden ayuda.

Aprender en estas condiciones se vive como un trayecto solitario, cada asignatura se levanta como una montaña difícil de escalar porque no tiene raíces en el suelo que los estudiantes pisan a diario. Surge entonces la pregunta íntima rara vez verbalizada: si aquello que se aprende servirá para algo, si podrá transformar la vida propia o la de la familia o si simplemente constituye un esfuerzo sin sentido, la escuela llamada a ser un puente hacia el futuro comienza a percibirse como un lugar lejano donde los anhelos de los niños rurales parecen difuminarse.

No obstante, el deseo de saber no desaparece, Marcos, Juan y sus compañeros continúan asistiendo, aferrándose a la esperanza de que algún día el aula y el mundo exterior logren encontrarse; de que el conocimiento deje de ser ajeno y se convierta en una herramienta para comprender y transformar la dura realidad que los rodea, esa expectativa sostenida revela que la distancia no está en el acto de aprender sino en la forma como se estructura la experiencia educativa.

Desde la vivencia integrada de los informantes esta distancia se explica cuando las estrategias didácticas se reducen a la repetición descontextualizada y al seguimiento rígido de un guion ajeno al territorio, en esos casos, el aula se siente distante porque lo enseñado no dialoga con la vida del estudiante, en contraste cuando el docente adapta su enseñanza al contexto rural y a las características de quienes aprenden la experiencia escolar adquiere otro sentido comprender se vuelve posible y el conocimiento comienza a tener valor para la vida.

Los relatoriales muestran que la adaptación didáctica no es solo un cambio de actividades sino una manera distinta de relacionarse con los estudiantes, conocer sus intereses, fortalezas y necesidades permite diseñar experiencias de aprendizaje más cercanas el aprendizaje cooperativo, por ejemplo, se vive como una forma de acompañamiento donde quienes avanzan más apoyan a quienes requieren ayuda y el estudiante deja de sentirse solo frente a lo que no entiende. De igual manera transformar la clase mediante proyectos, juegos con propósito educativo o explicaciones entre pares modifica profundamente la vivencia del aula: el estudiante participa, se expresa, construye y se reconoce capaz.

En los contextos rurales y de posconflicto, los informantes subrayan que el conocimiento cobra sentido cuando se construye con los estudiantes y no se les impone, esta forma de vivir la enseñanza supone un rol docente distinto: más mediador que transmisor, más atento al ritmo y a la diversidad que al cumplimiento mecánico del contenido, incluso en escenarios multigrado, la flexibilidad se experimenta como una condición necesaria para enseñar, pues solo así cada estudiante puede avanzar desde su propio punto de partida.

“Sueños de aulas distantes” nombra esta tensión vivida: cuando la escuela desconoce el mundo de vida del estudiante rural el aprendizaje se percibe lejano; cuando el docente contextualiza flexibiliza y crea espacios de cooperación, el aula se aproxima a la experiencia cotidiana y el conocimiento deja de ser extraño, en esa aproximación se sostiene la esperanza escolar, porque el estudiante logra reconocerse en lo que aprende y proyectar ese aprendizaje hacia su realidad.

Esta vivencia encuentra respaldo en perspectivas que permiten comprender su sentido, desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) explica que el aprendizaje se construye mediado por la interacción social y el contexto cultural por ello cuando la enseñanza se vincula al entorno del estudiante y se apoya en la colaboración se amplían sus posibilidades reales de comprensión y participación, de manera complementaria Bandura (1977) señala que el aprendizaje ocurre también por observación e interacción con modelos significativos en el aula rural, las prácticas cooperativas y activas fortalecen la motivación y la confianza del estudiante en su capacidad para aprender.

En síntesis, la experiencia integrada de los informantes revela que las estrategias didácticas adaptadas al estudiante y al contexto no solo mejoran el rendimiento académico, sino que transforman el modo en que se vive el aprendizaje. La distancia entre escuela y vida se reduce, el conocimiento se vuelve compartido y utilizable, y el aula deja de ser un lugar lejano para convertirse en un espacio donde los sueños educativos encuentran un suelo posible.

La distancia entre la vida del estudiante rural y lo que acontece en el aula descrita en ‘‘*Sueños de aulas distantes’’*, no solo se manifiesta en la descontextualización de los contenidos o en la rigidez de las estrategias didácticas, sino que deja huellas más profundas en la experiencia educativa cotidiana. Cuando el aprendizaje no logra anclarse en la realidad del estudiante la motivación comienza a fragmentarse y la relación con la escuela se vuelve frágil, esta fragilidad vivida inicialmente como desconexión pedagógica, se transforma progresivamente en interrupciones, ausencias recurrentes y trayectorias escolares inestables, de este modo la experiencia de un aula distante abre paso a otra vivencia igualmente significativa: la de una escolaridad marcada por la discontinuidad donde el proceso educativo deja de ser un recorrido sostenido para convertirse en una sucesión de pausas, quiebres y recomienzos forzados dando lugar al siguiente tema esencial.

4.3 Tema esencial 3: Discontinuidad educativa

Se hizo la pregunta a los informantes clave: ¿Se ha intentado cambiar la manera como aprenden los estudiantes?, ¿de qué manera? Cuenta como

PF: No percibo mayor esfuerzo, excepto el que con los pocos recursos que tienen los docentes intentan aprovechar los espacios y las herramientas de cada contexto de una manera muy pedagógica. Sin embargo, ellos mismos están sujetos a algunos estándares curriculares que los limitan. impacta profundamente la joven conciencia de los niños para su aprendizaje. Frases como “yo tengo finca y ganado y no necesité estudiar

D1: Un día llegué a mi jornada laboral. Llegué con mis planeaciones y muchas ganas de enseñar. Pero apenas comencé a hablar de temas como las categorías gramaticales, elementos de la comunicación, noté que mis estudiantes me miraban, pero no entendían. No porque no pudieran, sino porque lo que yo traía no tenía nada que ver con su entorno o mundo

D2: un curso multigrado (de grado preescolar a grado 4°) tenía un par de hermanitos de 6 y 7 años, Gabriela y Gabriel, habían días que ellos llegaban felices a la

escuela, otros días se les notaba muy triste, pero más Gabriel, cuando yo le preguntaba el por qué se encontraba así, me decía que porque ese día se habían venido sin desayunar, su papá se había ido a trabajar desde la semana anterior y regresó “borracho” y sin plata para comprar la comida, que los plátanos ya se habían acabado y la vecina que siempre les daba comida, ya se había ido de la vereda, que su mamá lloraba mucho por la situación que vivían y que él ya no quería estudiar más, sino, irse a trabajar para ganar plata y comprarle la comida a su mamá y su hermana y así, no verlas llorar más.

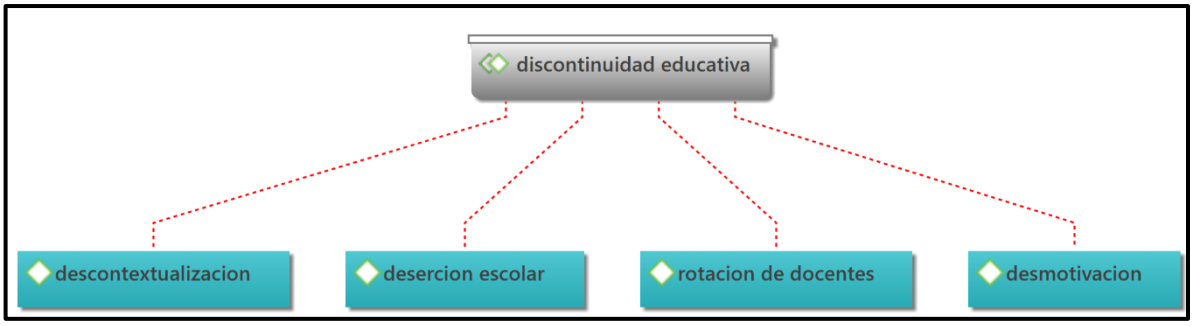
PF: La idiosincrasia propia del campesino ha distanciado a muchos niños y jóvenes de las aulas. Nuestros campesinos alegan, “nosotros no hemos estudiado y comemos igual, no nos hemos muerto de hambre”

D2: La mayoría vive en condiciones precarias: en sus hogares no cuentan con agua potable y, mucho menos, con suministro de energía eléctrica. Además, en la sede educativa más cercana, los docentes suelen renunciar poco después de llegar, debido a la dificultad para acceder al lugar.

D1: Un día llegué a mi jornada laboral. Llegué con mis planeaciones y muchas ganas de enseñar. Pero apenas comencé a hablar de temas como las categorías gramaticales, elementos de la comunicación, noté que mis estudiantes me miraban, pero no entendían. No porque no pudieran, sino porque lo que yo traía no tenía nada que ver con su entorno o mundo

Las situaciones descritas por los informantes claves, se pueden ver en la figura 3.

Figura 3: Discontinuidad educativa



Fuente: Elaboración del autor

4.3.1 Reflexión 3

4.3.1.1 Frase sentenciosa 3

La descontextualización de los aprendizajes, la desmotivación que surge al no encontrar en la educación solución a los problemas del entorno, así como también la rotación de docentes contribuyen a que el ciclo de escolar sea discontinuo con muchos estudiantes que desertan

4.3.2 Análisis micro temático 3

4.3.2.1 Micro tema 3.1: Interrupciones frecuentes del calendario escolar

El inicio tardío de clases, las suspensiones prolongadas y la irregularidad del servicio educativo generan vacíos significativos en el proceso de aprendizaje.

4.3.2.2 Micro tema 3.2: Rotación constante del personal docente

La inestabilidad docente impide la consolidación de vínculos pedagógicos y afecta la continuidad del acompañamiento académico y emocional.

4.3.2.3 Micro tema 3.3: Desmotivación progresiva de los estudiantes

La suma de interrupciones genera apatía, sensación de abandono y pérdida de sentido frente a la escuela.

4.3.3 Análisis macro temático

4.3.3.1 Macro Tema general 3: La discontinuidad educativa como amenaza a la permanencia escolar

Los micro temas evidencian que la discontinuidad no es un hecho aislado sino un proceso acumulativo que erosiona el aprendizaje, fragmenta la experiencia escolar y debilita las expectativas educativas convirtiéndose en un factor de riesgo para la deserción y el empobrecimiento del proyecto de vida del estudiante rural

4.3.4 Transformaciones lingüísticas 3

La discontinuidad escolar surge cuando un conjunto de circunstancias y acciones que se dan de manera sistemática terminan afectando la motivación de los estudiantes contribuyendo a que desistan de sus deseos de continuar sus estudios en zonas rurales y optar por otras opciones.

4.3.5 Reducción 3

4.3.5.1 Eidética 3

¿Un estudiante con un proceso discontinuo puede alcanzar aprendizajes que le sirvan para transformar su vida y generar cambios en su entorno, así como también permanecer motivado con altas expectativas con respecto a la educación que está recibiendo?

Difícilmente un estudiante con discontinuidad educativa puede alcanzar una educación que le permita avanzar en sus estudios superiores puesto que al estar sometido a un proceso cambiante se pierde el hilo de los propósitos planteados, por lo que la discontinuidad representa una amenaza para el proyecto de vida de los estudiantes de zonas rurales.

4.3.5.2 Reducción heurística 3

Cuadro de reducción heurística 3

Tema esencial:Discontinuidad educativa	
Transformaciones lingüísticas del tema esencial	Ideas centrales expresadas por los informantes clave
Un ciclo escolar discontinuo afecta negativamente los aprendizajes alcanzados durante el año lectivo.	Los informantes señalan que la interrupción frecuente de clases y los cambios constantes en el proceso educativo dificultan que los estudiantes consoliden lo aprendido.
La desmotivación se incrementa cuando los contenidos no guardan relación con el entorno del estudiante.	Los informantes expresan que los estudiantes muestran desinterés cuando los temas abordados no se relacionan con su realidad cotidiana ni con sus necesidades inmediatas.
Las condiciones familiares y económicas influyen en la permanencia escolar.	Los informantes relatan situaciones de pobreza, falta de alimentación y responsabilidades familiares que llevan a algunos estudiantes a considerar el abandono escolar para trabajar.
La estabilidad del docente favorece la continuidad de los procesos educativos.	Los informantes indican que la frecuente rotación de docentes en las sedes rurales interrumpe los procesos pedagógicos y afecta la motivación y el seguimiento de los aprendizajes.

Fuente: Elaboración del autor

Los relatos de los informantes clave muestran que la discontinuidad educativa en las zonas rurales se manifiesta a través de interrupciones constantes en el proceso escolar, contenidos descontextualizados, dificultades económicas y familiares, así como la inestabilidad del personal docente, estas situaciones inciden en la motivación de los estudiantes, dificultan la consolidación de los aprendizajes y favorecen el abandono o la baja continuidad en la trayectoria educativa.

4.3.6 Texto fenomenológico 3 ‘‘experiencia vivida de aprendizaje interrumpido en entornos rurales’’

A través de la lente fenomenológica hermenéutica de Max van Manen, esta reflexión buscó aclarar la percepción del significado profundo de los estudiantes rurales viviendo un proceso educativo marcado por constantes interrupciones, aprender en esas comunidades también está determinado por las emociones y cómo los niños y jóvenes sienten sobre el conocimiento la escuela incluso sus sueños.

Las clases comienzan hasta cuatro meses más tarde cada año, este tiempo perdido no es meramente cronológico sino existencial ya que los estudiantes esperan, se preguntan y se frustran, esperar se convierte en rutina durante su jornada escolar, la alta rotación de maestros quienes se van porque encuentran condiciones desfavorables lleva a una discontinuidad que dificulta que las relaciones entre los agentes pedagógicos crezcan de manera significativa los estudiantes no solo pierden contenido pierden modelos a seguir.

La desmotivación se instala silenciosamente no es algo elegido, se hace a partir de "ustedes insensibles no prestarán atención a mis necesidades, así que forzaré a algunos de ustedes a prestarla, aunque sea para que me quiten la bonita corona que se usa como más prueba de que a nadie le importa". Algunos abandonan otros se quedan, pero continúan deambulando cada vez más como una especie de ausencia, el aula se convierte en un espacio incierto, el aprendizaje es desarticulado y la esperanza nebulosa.

El método de Van Manen se utilizó para capturar la esencia de esta experiencia. No para averiguar por qué está sucediendo sino cómo es ser un estudiante rural creciendo bajo estas circunstancias. ¿Qué significa para un niño esperar cada año que las clases comiencen sin indicación de cuándo comenzarán?, si el maestro viene y se va sin dejar rastro de un vínculo. Mucho de lo que se piensa sobre la escuela es continuidad y no interrupción.

Este texto no está aquí para proporcionar las respuestas que se está buscando obtener sino para hacer espacio para una escucha profunda, solo conociendo el mundo vivido por estos estudiantes se puede pensar en prácticas educativas que realmente respondan a sus realidades.

La experiencia de un aprendizaje interrumpido descrita en el texto fenomenológico precedente no emerge de manera aislada ni se reduce a acontecimientos puntuales dentro del aula, las voces de los informantes permiten advertir que estas interrupciones se inscriben en un entramado más amplio de condiciones que exceden la acción pedagógica inmediata y afectan de manera persistente la experiencia escolar. Las ausencias recurrentes, la inestabilidad de los procesos y la fragmentación de las trayectorias educativas se comprenden así, como expresiones visibles de limitaciones externas que configuran el escenario en el que ocurre el aprendizaje, en este tránsito interpretativo, la atención se desplaza desde la vivencia misma de la discontinuidad hacia el reconocimiento de aquellos factores estructurales, materiales y sociales que la producen dando lugar al abordaje del siguiente tema esencial: las dimensiones limitantes externas que condicionan el acceso, la permanencia y el sentido de la educación en contextos rurales.

4.4 Tema esencial 4: dimensiones limitantes externas

Se hizo la siguiente pregunta a los informantes: ¿Qué estrategias se emplean para mostrar los aprendizajes a los estudiantes y qué tipo de recursos le gustaría tener disponibles para mejorar su enseñanza?

R1: Con el fin de robustecer los procesos de adquisición de conocimientos en estos entornos, resulta imperativo consolidar programas de actualización docente centrados en pedagogías disruptivas y marcos de inclusión. Asimismo, se sugiere la integración estratégica de dispositivos móviles como herramientas de mediación tecnológica; esta medida permitiría flexibilizar la instrucción y asegurar la continuidad educativa, superando las barreras geográficas que caracterizan a la ruralidad.

D2: para mejorar la enseñanza en estas comunidades, me gustaría contar con varios recursos como, por ejemplo, un material tecnológico adaptado a las necesidades educativas de los educandos, así como, capacitaciones continuas para los docentes que laboramos en estas zonas, lo cual permitiría fortalecer nuestras prácticas pedagógicas en estos contextos.

D1: falta de conectividad en la zona, falta de dotación de material didáctico para la escuela, falta de inversión, falta de servicios básicos

4.4.1 Reflexión 4

4.4.1.1 Frase sentenciosa 4

Al no existir recursos didácticos disponibles en la institución, tampoco la preparación continua de los docentes, la conectividad a internet sea nula y se tenga carencia de los servicios básicos sumado con la ausencia de inversión, se dificulta obtener aprendizajes significativos los cuales permitan que los estudiantes de zonas rurales estén en condiciones equiparables a otros de zonas no rurales

4.4.2 Análisis micro temático 4

4.4.2.1 Micro tema 4.1: Falta de conectividad y recursos tecnológicos

La falta de conectividad en establecimientos educativos de zona rural restringe de alguna manera el acceso a la información, así como también impide contar con recursos digitales que ayuden en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

4.4.2.2 Micro tema 4.2: Escasez de recursos didácticos

Los materiales didácticos son esenciales en la práctica, la carencia de estos recursos impide en gran medida que los docentes desarrollen metodologías activas y creativas en el aula lo cual puede influir en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes puesto que los recursos didácticos son facilitadores de estos.

4.4.2.3 Micro tema 4.3: poca inversión en material didáctico

La inversión en material didáctico es fundamental para tener procesos educativos de calidad y de acuerdo con cada contexto, permite que se cuente con los elementos necesarios para el mejoramiento de los aprendizajes de tal modo que estos permitan su aplicación en el contexto del estudiante.

4.4.2.4 Micro tema 4.4: Ausencia de servicios básicos e infraestructura adecuada

La carencia de servicios básicos como agua, electricidad o saneamiento repercute directamente en el ambiente escolar, el no contar con estos servicios básicos puede ocasionar que los estudiantes se desmotiven por las condiciones propias del entorno.

4.4.2.5 Micro tema 4.5: Insuficiente formación continua del docente

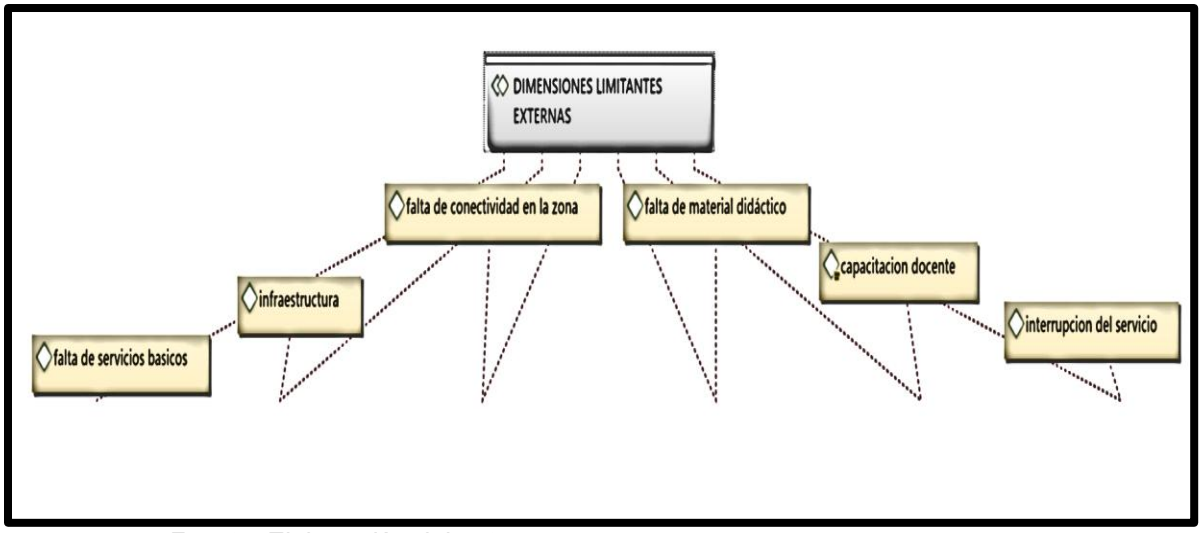
El no formarse continuamente para los docentes es sinónimo de desactualización repercutiendo esto en la motivación con la cual los estudiantes reciben los contenidos ya que los aprendizajes deben ser contextualizados que permita resolver problemas del contexto en el momento presente.

4.4.3 Tema general 4: limitantes externas como determinantes del aprendizaje en la ruralidad

La integración de los micro temas revela que las dimensiones limitantes externas configuran un horizonte estructural de precariedad donde el aprendizaje se vive como resistencia, Estas limitaciones superan el esfuerzo individual del docente y afectan directamente la calidad y continuidad de la educación rural.

Los hallazgos se resumen en la gráfica 4

Grafica 4: Dimensiones limitantes



Fuente: Elaboración del autor

4.4.4 Transformaciones lingüísticas 4

La educación rural tiene muchas limitantes externas que afectan los aprendizajes en el aula, estas van desde políticas nacionales hasta prácticas locales que terminan ampliando la brecha educativa entre lo rural y lo no rural, la preparación continua del

docente, la disponibilidad de recursos didácticos, así como una apropiada política de saneamiento básico son necesaria para el mejoramiento educativo rural.

4.4.5 Reducción 4

4.4.5.1 Eidética 4

¿Es posible tener educación de calidad en zonas rurales aun cuando no haya inversión por parte del estado, los docentes no cuenten con preparación actualizada, los recursos didácticos no están disponibles y faltan los servicios básicos?

Es muy difícil que pueda haber calidad educativa en zonas rurales donde se carezca de los elementos esenciales como los mencionados anteriormente, aunque se haga el esfuerzo por mejorar el aprendizaje va a existir muchas barreras que limitaran el alcance de dichos esfuerzos.

4.4.5.2 Heurística 4

Cuadro de reducción heurística 4

Tema esencial: Dimensiones limitantes externas	
Transformaciones lingüísticas del tema esencial	**Ideas centrales expresadas por los informantes clave**
La ausencia de servicios básicos dificulta el desarrollo normal de la jornada escolar.	Los informantes señalan que en muchas sedes educativas no cuentan con agua potable ni energía eléctrica, lo que afecta las actividades diarias y el bienestar de los estudiantes.
La infraestructura escolar deficiente limita los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Los informantes expresan que las sedes educativas presentan deterioro, espacios reducidos y condiciones poco adecuadas para el trabajo pedagógico.
La falta de recursos didácticos restringe las estrategias de enseñanza.	Los informantes indican que la escasa dotación de materiales obliga a los docentes a improvisar y a trabajar con recursos mínimos.
La limitada conectividad tecnológica reduce las oportunidades de acceso a nuevas formas de aprendizaje.	Los informantes manifiestan que la ausencia de conectividad impide el uso de herramientas tecnológicas y el acceso a información complementaria para los estudiantes.

Fuente: Elaboración del autor

De acuerdo con los informantes clave, las dimensiones limitantes externas se evidencian en las condiciones materiales y estructurales que rodean a las instituciones educativas rurales. La falta de servicios básicos, las debilidades en la infraestructura, la escasa dotación de recursos pedagógicos y la limitada conectividad tecnológica condicionan el desarrollo cotidiano de las actividades escolares y restringen las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

4.4.6 Texto fenomenológico 4: Dimensiones limitaciones externas en zonas

rurales

Los informantes claves describen la forma en que su experiencia se articula como una constante "falta", una que ocurre todo el tiempo en el trasfondo del entorno educativo, la falta de recursos didácticos se concibe en términos de una brecha no solo como una falta de material físico sino como una situación en la que la capacidad de tener encuentros de enseñanza significativos puede estar restringida. En el aula, la creatividad del docente está perpetuamente restringida por una ausencia de recursos y solo puede construirse al límite, solo para sobrevivir y sobrevivir mediante la improvisación.

Otro aspecto fundamental es que los docentes no tienen formación continua. Los docentes hablan de sentirse congelados en el tiempo donde no hay medios de acceso a procesos de formación para renovar sus conocimientos y prácticas, que a menudo incluyen la relectura de los planes de estudio, su aislamiento profesional se manifiesta en el hecho de que no pueden actualizarse como docentes y que se sienten limitados para mantenerse al día con lo que se requiere con las demandas educativas contemporáneas, y como resultado se sienten frustrados y desconectados.

Como resultado, la pérdida total de acceso a internet se siente como cerrar puertas al resto del mundo. Los informantes destacan la incapacidad de acceder a información, recursos digitales o redes de apoyo, lo que agrava aún más los sentimientos de estar marginados con poco o ningún acceso a la sociedad del conocimiento. El aula es un espacio desconectado y aislado de las oportunidades de aprendizaje global, cerrando la brecha digital entre estudiantes y docentes.

La ausencia de instalaciones primarias, agua, electricidad, infraestructura relativamente escasa también se siente como una vulnerabilidad crónica, los actores educativos explican que la exclusión de condiciones básicas interrumpe el flujo regular de la enseñanza y crea incertidumbre. Más que un lugar de refugio de conocimiento, la escuela es un espacio de vulnerabilidad, precariedad material. Finalmente, la falta de inversión se siente como abandono, Los informantes se sienten invisibles y descuidados por la política pública, así como por aquellos que deberían proporcionar una educación

digna, esta ausencia de respaldo resulta en un sentido de impotencia colectiva, ya que la comunidad educativa se percibe no solo resiliente sino también relegada.

4.5 Tema esencial 5: Barreras sociales del contexto

En la investigación se identifican elementos descritos por los informantes que pueden considerarse como 'barreras sociales del contexto', las cuales están presentes en los relatos que se muestran a continuación, se hizo la siguiente pregunta a los informantes: ¿Cuáles son las barreras principales que tienen los estudiantes de zona rural posconflicto para acceder al aprendizaje? ¿Puede narrar o escribir una anécdota que haya vivido o presenciado?

D2: La mayoría vive en condiciones precarias: en sus hogares no cuentan con agua potable y mucho menos, con suministro de energía eléctrica. Además, en la sede educativa más cercana los docentes suelen renunciar poco después de llegar, debido a la dificultad para acceder al lugar.

D1: Algunos venían sin cuadernos, sin lápiz, pero con unas ganas inmensas de querer aprender, a mí me impactó demasiado ver que a pesar de lo difícil que es llegar a la escuela ellos no se quedaban en casa y aprovechaban cada palabra, cada actividad compartida.

R1: Estigma y trauma: Algunos estudiantes enfrentan estigmatización social o traumas derivados del conflicto, que afectan su motivación y rendimiento.

R2: Una joven, desplazada por el conflicto, llegó a la escuela con un retraso importante en su educación

R1: Apoyo comunitario: La recuperación del entorno social y familiar favorece un ambiente de aprendizaje positivo, pero en muchos casos la comunidad ha sufrido desplazamientos, pérdida de familiares o amenazas, dificultando el apoyo necesario.

PF: Allí se frustraron sus sueños de convertirse en abogado, de defender el derecho y la vida. Esto nos recuerda cómo las presiones de la violencia se abalanza como un felino sobre su presa sin dejarle más alternativa.

PF: Mi vecino, un joven llamado Juan David, como su padre no aprendió a leer, también le infundo la misma filosofía a Juan David, nunca asistió a la escuela porque sin estudiar también se vive, decía. Hoy, lamentablemente está en las filas de un grupo armado.

PF: Como en la situación que mencioné anteriormente, he conocido varios jóvenes estudiantes, sobre todo en la etapa de la adolescencia que han tomado la decisión de abandonar sus estudios e integrarse a grupos armados porque su papá hace parte de estos grupos

D3: por tal motivo a veces no llegan a tiempo porque les toca colaborar en los oficios de la casa, moler el maíz para las arepas, cuidar las gallinas y los marranos, ayudar a ordeñar a la mamá, porque el papá sale desde muy temprano a trabajar al monte, para los que aún cuentan con éste, luego de haber cumplido con lo antes mencionado, salen a estudiar

D2: Muchos de ellos también tienen que trabajar o encargarse del cuidado de sus hermanos menores, lo que les impide asistir regularmente a clases.

D1: les pedí que volvieran, pero la respuesta de ellos fue que a ellos les era más productivo dedicarse a trabajar que volver a la escuela

R1: Factores socioeconómicos: La pobreza obliga a los adolescentes a trabajar o colaborar en tareas del hogar, reduciendo su tiempo para estudiar

R1: Entonces decidí hacer una actividad sobre los sueños de cada uno, lo que les gustaría cambiar, lo que los enoja, lo que le genera felicidad. Un niño de 10 años respondió: “Mi sueño es que mi papá vuelva a casa para que juegue conmigo como antes”. Otro respondió: yo quiero ser soldado para proteger a todas las personas. Ellos no hablaban de ser bomberos, futbolista o astronautas, como suelen hacer los niños de su edad. Su entorno le había enseñado otras prioridades: sobrevivir, esperar, callar.

PF: Una de ellas es la incidencia de la violencia en la vida y el proyecto educativo de los niños y jóvenes. Recuerdo varios jóvenes que estudiaron conmigo en el corregimiento de Saiza, uno de ellos llamado Jhon Jainer soñaba con ser un abogado para luchar por los derechos de los niños y apoyar desde lo legal la defensa de los derechos de la población campesina. No pasó mucho tiempo, cuando las presiones de los distintos grupos armados empezaron a ser carga en sus adolescentes hombros.

4.5.1 Frase sentenciosa 5

Las barreras sociales del contexto rural condicionan el acceso, la permanencia y el sentido que la educación adquiere para los estudiantes.

4.5.2 Análisis micro temático 5

4.5.2.1 Micro tema 5.1: pobreza

La pobreza obliga a los adolescentes a trabajar o colaborar en tareas del hogar, reduciendo su tiempo para estudiar

4.5.2.2 Micro tema 5.2: desplazamiento forzado y violencia

El desplazamiento forzado y la presión constante de los grupos armados generan un ambiente de inseguridad y miedo, dificultando el acceso y la permanencia en la escuela

4.5.2.3 Micro tema 5.3: trabajo infantil.

El trabajo infantil común en estos entornos también limita la posibilidad de que los jóvenes se dediquen plenamente a su formación académica

4.5.2.4 Micro tema 5.4: falta de apoyo psico social

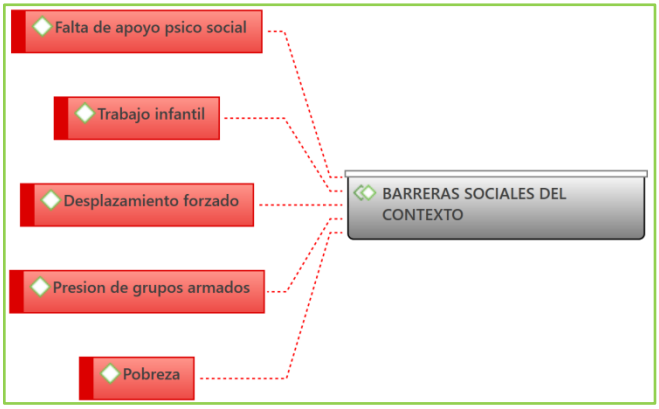
La falta de apoyo psicosocial que deja a los estudiantes sin el acompañamiento necesario para enfrentar las dificultades emocionales y sociales derivadas de su situación.

4.5.3 Análisis macro temático 5

4.5.3.1 Macro tema general 5: barreras sociales del contexto

Los micro temas muestran que las barreras sociales no solo impiden la asistencia escolar, sino que reconfiguran el significado mismo de la educación, transformándola en una experiencia frágil, interrumpida y amenazada por las condiciones sociales del contexto

Figura 5: Barreras sociales del contexto



Fuente: elaboración del autor

4.5.4 Transformaciones lingüísticas 5

Efecto de las barreras sociales en la retención en escuelas rurales: Las barreras sociales en entornos rurales como la pobreza, el trabajo infantil, el desplazamiento forzado, la presión de grupos armados y la falta de apoyo psicosocial proporcionan un ambiente negativo que puede limitar la retención de los estudiantes en sus escuelas. Tales situaciones no solo tienen implicaciones para la disponibilidad de la educación, sino también la necesidad de enfrentar dificultades para los estudiantes y adolescentes más allá de las aspiraciones de aprendizaje.

La pobreza también los obliga a trabajar o ayudar en las actividades del hogar, y puede reducir el tiempo que dedican a estudiar. El desplazamiento forzado y la presión constante de actores armados crean un ambiente de inseguridad y miedo, lo que obstruye tanto el acceso como la retención en la escuela; El trabajo infantil, que acompaña estos escenarios, limita aún más el potencial para que los jóvenes puedan dedicar el máximo tiempo posible a su formación académica. Asimismo, la ausencia de un apoyo psicosocial adecuado significa que los estudiantes se quedan sin el acompañamiento necesario para enfrentar los desafíos emocionales y sociales que surgen de sus circunstancias. Debido a esto, el estudiante debe esforzarse más para permanecer en el sistema educativo, de modo que la determinación se convierta en una necesidad tanto como el estudio**.**

4.5.5 Reducción eidética 5

¿Las barreras sociales del contexto rural pueden despreciarse puesto que aun con las dificultades que estas representan para los estudiantes se pueden tener ciclos escolares con normalidad y con excelentes niveles de aprendizajes en estos entornos?

4.5.5.1 Implicaciones de los obstáculos sociales en entornos rurales: Aunque se podría pensar que las barreras sociales en el contexto rural pueden minimizarse, considerando que en algunos casos los estudiantes logran completar los ciclos escolares normalmente y alcanzar excelentes niveles de aprendizaje, la realidad es más compleja y matizada, los obstáculos debido a la pobreza, el trabajo infantil, el desplazamiento

forzado, la presión de grupos armados y la ausencia de apoyo psicosocial crean un entorno adverso para los jóvenes en estos territorios.

Si bien se han evidenciado éxitos resilientes y relacionados con la escuela, se logran al abordar grandes impedimentos para el acceso y la permanencia en la educación, los estudiantes rurales no solo necesitan motivación y deseo de estudiar sino que también deben estar continuamente enfrentando factores extrínsecos que podrían impedir su logro integral, en consecuencia la existencia de trayectorias educativas exitosas en contextos rurales no significa que estos obstáculos puedan ser ignorados sino que más bien enfatiza el esfuerzo y la energía adicionales requeridos por las personas para continuar sus estudios en entornos adversos.

4.5.5.2 Reducción heurística 5

Cuadro de reducción heurística 5

Tema esencial: Barreras sociales del contexto	
Transformaciones lingüísticas del tema esencial	**Ideas centrales expresadas por los informantes clave**
La pobreza limita la permanencia de los estudiantes en la escuela.	Los informantes expresan que muchos estudiantes viven en condiciones económicas difíciles, lo que los obliga a priorizar el trabajo o las necesidades del hogar sobre la asistencia escolar.
El trabajo infantil interfiere con la continuidad educativa.	Los informantes señalan que algunos niños y jóvenes dejan de asistir regularmente a la escuela para ayudar económicamente a sus familias.
El desplazamiento forzado afecta la estabilidad del proceso educativo.	Los informantes relatan que las familias se ven obligadas a cambiar de lugar de residencia, interrumpiendo la escolaridad de los estudiantes.
La presión de grupos armados genera temor e inseguridad en la comunidad educativa.	Los informantes manifiestan que la presencia o influencia de grupos armados crea miedo, limita la movilidad y afecta la asistencia y permanencia de los estudiantes en la escuela.

Los informantes clave describen que las barreras sociales del contexto rural se evidencian en condiciones de pobreza, trabajo infantil, desplazamiento forzado y presión de grupos armados, situaciones que inciden directamente en la trayectoria escolar de los estudiantes. Estas realidades sociales afectan su asistencia, motivación y continuidad en el sistema educativo, configurando experiencias educativas marcadas por la vulnerabilidad y la incertidumbre.

4.5.6 Texto fenomenológico 5: Barreras sociales del contexto

Las barreras sociales que atraviesan la vida de los estudiantes en contextos rurales se hacen presentes como experiencias persistentes que condicionan su relación con la escuela y el sentido que atribuyen a la educación. En los relatos integrados de los informantes clave la experiencia educativa se configura dentro de un entorno social marcado por la pobreza, el desplazamiento forzado, el trabajo infantil y la presión de grupos armados, estas realidades no se presentan como hechos aislados, sino como situaciones cotidianas que inciden directamente en la asistencia, la motivación y la permanencia escolar de los niños y jóvenes.

Desde la vivencia compartida por los informantes la pobreza no se limita a la carencia de recursos materiales, sino que se expresa como una condición que obliga a muchos estudiantes a asumir responsabilidades familiares tempranas. La necesidad de contribuir a la economía del hogar conduce a que algunos niños y jóvenes falten con frecuencia a la escuela o consideren el trabajo como una opción prioritaria frente a la educación, en este escenario el proceso educativo se ve fragmentado, y el proyecto educativo pierde fuerza frente a las exigencias inmediatas del contexto social.

El desplazamiento forzado y la presión de grupos armados aparecen en las narraciones como experiencias que generan temor, inestabilidad y ruptura de los procesos escolares. Los informantes describen cómo la movilidad forzada de las familias interrumpe la trayectoria educativa de los estudiantes, debilita los vínculos con la escuela y afecta profundamente su seguridad emocional, estas vivencias dejan huellas que se manifiestan en la desmotivación, la dificultad para concentrarse y la pérdida de expectativas frente a la educación como vía de transformación personal y social.

Comprender estas experiencias desde una perspectiva fenomenológica permite reconocer, como lo plantea Vygotsky (1978) que el aprendizaje no puede desligarse del contexto social y cultural en el que se desarrolla, el autor sostiene que los procesos cognitivos superiores tienen su origen en la interacción social y que las condiciones del entorno median la construcción del conocimiento; por tanto contextos caracterizados por la exclusión, la inestabilidad y la violencia limitan las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, esta visión ayuda a interpretar por qué, en los relatos de

los informantes las barreras sociales del contexto afectan de manera directa la experiencia educativa.

Asimismo, desde la teoría del aprendizaje social de Bandura(1977) señala que gran parte del aprendizaje humano ocurre mediante la observación de los modelos presentes en el entorno y que las condiciones sociales influyen en las expectativas y creencias que los individuos construyen sobre su futuro, en contextos donde predominan la precariedad, la violencia o la desvalorización de la educación, estas experiencias observadas inciden en la forma como los estudiantes rurales perciben el sentido de permanecer en la escuela y proyectarse académicamente.

En síntesis, las barreras sociales del contexto rural se revelan como dimensiones vividas que atraviesan la experiencia educativa de los estudiantes condicionando su asistencia, su motivación y la continuidad de su proceso formativo. La redacción fenomenológica permitió comprender que estas barreras no solo limitan el acceso y la permanencia escolar, sino que configuran el significado mismo que la educación adquiere para los estudiantes poniendo de relieve la necesidad de una respuesta educativa sensible, contextualizada y comprometida con la transformación social.

4.6 Contrastación de hallazgos

4.6.1 Texto Reflexivo

El enfoque fenomenológico de Max Van Manen nos desafía a priorizar la ''experiencia vivida'' en la reflexión pedagógica, reconociendo que el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino como parte de una red de condiciones materiales, sociales y culturales que conforman la vida de los estudiantes. En el caso de aquellos que han estudiado en áreas rurales posconflicto, es el modelo teórico del constructivismo el que experimenta tensiones al exponer las posibilidades y limitaciones del aprendizaje.

La primera capa de la experiencia educativa son los peligros físicos/geográficos. Un viaje a la escuela caracterizado por caminos erosionados, falta de transporte escolar y largas distancias no es una mera inconveniencia logística, sino más bien un fenómeno

de aprendizaje que enmarca su experiencia. Un estudiante rural ve la escuela como distante, incluso fuera de alcance, donde el esfuerzo físico pasado condiciona la preparación cognitiva. Desde la fenomenología, el cuerpo en movimiento, fatigado y expuesto, es una dimensión constitutiva del acto de aprender: el conocimiento se hace en el espacio, en la precariedad del desplazamiento.

Las estrategias didácticas que apuntan al desarrollo del conocimiento, al aprendizaje que es significativo por sí mismo, y a la acomodación a ritmos y estilos alternativos se muestran, en contraste, como un horizonte pedagógico que busca superar las limitaciones del entorno. Pero la fenomenología nos muestra que estos enfoques no están separados del ser tangible del estudiante. Tal aprendizaje significativo requiere que el contenido esté vinculado a la vida vivida, a historias de desplazamiento, a la memoria del conflicto y a la vida cotidiana marcada por la ruralidad. De lo contrario, las estrategias amenazan con convertirse en abstracciones descontextualizadas.

La discontinuidad educativa es una experiencia de ruptura, la deserción, la rotación constante entre maestros y la apatía estudiantil no son solamente información estadística sobre tales eventos. Tienen un sentimiento de inestabilidad dentro del corazón del estudiante, que interrumpe las relaciones y desarraiga su educación. Desde una perspectiva fenomenológica, esta discontinuidad afecta la constitución de la experiencia en la que los estudiantes construyen su sentido del aprendizaje. Lo que debería ser un proceso continuo de construcción y edificación se reduce a fragmentos, pedazos e ítems inestables de todas partes.

Las restricciones externas, ausencia de servicios básicos, infraestructura débil, falta de conexión con la escuela y materiales didácticos configuran un horizonte de privación, que impregna la experiencia de cualquier escuela, el estudiante rural vive la educación como un servicio interrumpido, condicionado por fuerzas que superan la voluntad pedagógica, aquí es donde el constructivismo está en su punto más bajo: la construcción del conocimiento debe tener ciertas condiciones materiales para la interacción y el diálogo continuos, sin ellas, el aprendizaje es más una resistencia que algo verdaderamente sentido.

Por último, los obstáculos sociales del entorno trabajo infantil, desplazamiento forzado, presión de grupos armados y pobreza retratan la dimensión existencial del aprendizaje en áreas rurales postconflicto, la fenomenología nos pide escuchar (y oír) la voz del estudiante que experimenta esa tensión entre la necesidad de sobrevivir y el deseo de aprender, la escuela es un refugio simbólico y, al mismo tiempo, una situación peligrosa, en el contexto de todas las fuerzas sociales que fluyen a través de ella.

El aprendizaje no es solo un ejercicio cognitivo en este contexto, es una afirmación de la vida en un momento difícil, en conclusión, la dicotomía de estos hallazgos destaca que es esencial que el modelo constructivista (siempre que abra la posibilidad de aprendizaje para muchos) pueda ser revisado con referencia a la experiencia local de los niños rurales en entornos posconflicto. La fenomenología de Van Manen nos enseña que el aprendizaje no se limita al aula, que el contexto de aprendizaje no solo se construye, sino que está incrustado en los riesgos físicos, las discontinuidades, las restricciones externas y las barreras sociales de la vida. Solo cuando lleguemos a entender estas experiencias como constitutivas del acto de aprender, la educación tendrá alguna esperanza de ser significativa y transformadora en contextos de vulnerabilidad.

MOMENTO V

MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO

5.1 Presentación del modelo

El modelo teórico basado en el constructivismo que se presenta en este capítulo se concibe como una vía de acceso al aprendizaje para estudiantes de zonas rurales en contexto de posconflicto y surge como una síntesis interpretativa de la realidad estudiada. En lugar de limitarse a describir problemas locales, el modelo traduce los hallazgos en orientaciones conceptuales y postulados que permiten comprender y orientar la acción educativa en escenarios rurales similares, es decir en otras latitudes y por otros interesados. De este modo, el modelo no pretende constituirse como un inventario de carencias, sino como una construcción teórica organizada que articula fundamentos, dimensiones y principios para orientar decisiones pedagógicas y comunitarias en contextos de alta vulnerabilidad educativa.

En este sentido, el modelo se fundamenta en la idea central de que el aprendizaje no ocurre por recepción pasiva sino como construcción activa del sujeto en interacción

con su medio y por ello incorpora aportes constructivistas que enfatizan: (a) la reorganización cognitiva en la relación con el entorno, (b) la mediación social y cultural del aprendizaje, (c) la importancia de la motivación y el descubrimiento guiado y (d) el aprendizaje por observación e imitación de modelos significativos. A partir de esta base el capítulo integra dichas contribuciones no como párrafos aislados, sino como un marco de inteligibilidad que sostiene la coherencia del modelo: el aprendizaje rural exige contextualización, interacción, participación y reconstrucción de significados en escenarios atravesados por condiciones territoriales, sociales y estructurales complejas.

Ahora bien, el modelo se organiza de forma progresiva y jerárquica, en primer lugar, se ofrece una descripción global de su alcance como vía de acceso al aprendizaje; posteriormente, se exponen sus dimensiones constitutivas (ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica), a fin de explicitar cómo concibe al sujeto que aprende, al conocimiento, los valores educativos, los fines formativos y los modos de intervención. A continuación, se presentan las orientaciones conceptuales y los principios que derivan de la comprensión fenomenológica del contexto rural para luego desarrollar los fundamentos teóricos y legales que sustentan el modelo. Seguidamente, se formulan los postulados, entendidos como afirmaciones orientadoras que articulan teoría y práctica; finalmente, se incorpora una representación gráfica general que sintetiza la relación entre todos sus componentes.

5.2 Descripción del modelo

El modelo teórico basado en el constructivismo se describe como una estructura conceptual integradora que orienta la comprensión y el abordaje del aprendizaje en contextos rurales de posconflicto trascendiendo la mera identificación de problemáticas locales. Su finalidad principal es ofrecer un marco explicativo y orientador que permita comprender cómo el constructivismo puede operar como vía de acceso al aprendizaje en escenarios educativos caracterizados por limitaciones territoriales, sociales y estructurales sin quedar restringido a la experiencia concreta del estudio, sino proyectándose como referente para otros contextos rurales con condiciones análogas.

En este sentido, el modelo asume que el aprendizaje no puede comprenderse de manera aislada del contexto en el que ocurre, reconoce que las condiciones físicas del territorio, la organización social de la comunidad, las trayectorias escolares interrumpidas y las experiencias históricas del posconflicto configuran el mundo de vida del estudiante, influyendo directamente en su relación con el saber. Desde esta comprensión, el modelo articula dichas realidades no como obstáculos externos, sino como elementos constitutivos del proceso educativo que deben ser interpretados, integrados y resignificados pedagógicamente.

Asimismo, el modelo se fundamenta en una concepción constructivista del conocimiento entendiendo que este se construye activamente mediante la interacción entre el sujeto, el entorno y los otros. En consecuencia, el aprendizaje se concibe como un proceso socialmente mediado, situado y dinámico, donde el estudiante participa de manera activa en la elaboración de significados, acompañado por un docente que asume el rol de mediador, esta mediación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica facilitar experiencias de aprendizaje contextualizadas, dialógicas y cooperativas, acordes con las necesidades y posibilidades del contexto rural.

De igual manera el modelo integra de forma organizada una serie de componentes interrelacionados dimensiones, orientaciones conceptuales, principios, fundamentos teóricos y legales, y postulados que permiten pasar del análisis de la realidad concreta a un nivel de abstracción teórica asegurando la coherencia interna del modelo y evitando la fragmentación del discurso, posibilitando que cada componente cumpla una función específica dentro del conjunto: las dimensiones explican cómo se concibe la realidad educativa, las orientaciones conceptuales delimitan el enfoque interpretativo, los principios guían la acción pedagógica, y los postulados articulan teoría y práctica.

Finalmente, el modelo se describe como una propuesta abierta y flexible orientada a la transformación educativa y social. No prescribe soluciones rígidas, ofrece postulados y orientaciones que pueden ser apropiados y contextualizados por docentes, investigadores y gestores educativos en diversos territorios rurales. De este modo, el modelo teórico basado en el constructivismo se consolida como una vía de acceso al

aprendizaje que reconoce la complejidad del contexto rural posconflicto y aporta criterios teóricos para promover una educación significativa, inclusiva y socialmente comprometida.

5.3 Dimensiones del modelo

El modelo teórico basado en el constructivismo se estructura a partir de un conjunto de dimensiones interrelacionadas que permiten comprender de manera integral el fenómeno educativo en contextos rurales de posconflicto. Estas dimensiones se articulan para explicar cómo se conciben el sujeto que aprende, el conocimiento, los valores, los fines educativos y las estrategias metodológicas que orientan el acceso al aprendizaje, la delimitación de estas dimensiones dota al modelo de coherencia epistemológica, profundidad analítica y transferibilidad, superando una lectura meramente descriptiva de la realidad estudiada.

5.3.1 Dimensión ontológica: concepción del sujeto y de la realidad educativa rural

Desde la dimensión ontológica, el modelo concibe al estudiante rural como un sujeto situado cuya experiencia de aprendizaje está intrínsecamente vinculada a las condiciones territoriales, sociales y culturales del entorno que habita el estudiante no se entiende como un receptor pasivo de contenidos, sino activo que construye significados a partir de su interacción cotidiana con el territorio, la comunidad y la historia social marcada por el posconflicto. En este sentido, las condiciones geográficas, largos trayectos, dificultades de acceso, ausencia de infraestructura adecuada se interpretan como parte constitutiva del mundo de vida del estudiante, influyendo en su relación con la escuela y con el saber.

Asimismo, esta dimensión reconoce que la realidad educativa rural no es homogénea ni estática, sino compleja, cambiante y atravesada por tensiones estructurales, por ello el modelo asume una ontología que valora la experiencia vivida como punto de partida para comprender el aprendizaje, evitando enfoques abstractos

que desconozcan el impacto del contexto en la subjetividad y en las trayectorias educativas.

5.3.2 Dimensión epistemológica: concepción del conocimiento y del aprendizaje

En la dimensión epistemológica, el modelo se sustenta en una concepción constructivista del conocimiento, entendiendo que este no se transmite de manera lineal ni se adquiere por acumulación, sino que se construye activamente mediante procesos de interacción, reflexión y resignificación, el conocimiento se genera en la relación entre el sujeto, los otros y el entorno por lo que el aprendizaje se concibe como un fenómeno socialmente mediado y contextualmente situado. Desde esta perspectiva, el modelo reconoce la validez de los saberes escolares y los saberes comunitarios promoviendo su articulación como fuente de aprendizaje significativo, el entorno rural deja de ser un escenario periférico y se convierte en un mediador epistemológico que aporta experiencias, prácticas y conocimientos relevantes para la construcción del saber fortaleciendo la pertinencia y el sentido del aprendizaje.

5.3.3 Dimensión axiológica: valores que orientan el modelo

La dimensión axiológica del modelo se fundamenta en valores que orientan la acción educativa hacia la equidad, la inclusión, la solidaridad y el reconocimiento de la dignidad humana. En contextos rurales de posconflicto estos valores adquieren especial relevancia pues la educación se configura como un espacio de reparación simbólica, reconstrucción del tejido social y fortalecimiento de la esperanza colectiva. El modelo promueve valores como la participación comunitaria, la corresponsabilidad, el respeto por la diversidad y el compromiso ético del docente como mediador del aprendizaje, estos valores no se presentan como declaraciones abstractas, sino como principios orientadores que atraviesan las decisiones pedagógicas y organizativas del modelo, fortaleciendo una educación centrada en la persona y en su contexto.

5.3.4 Dimensión teleológica: fines y propósitos del modelo

Desde la dimensión teleológica, el modelo orienta sus acciones hacia el acceso al aprendizaje significativo la permanencia escolar y la formación integral del estudiante rural, el propósito central no se limita a mejorar indicadores académicos, sino a posibilitar que los estudiantes construyan proyectos de vida viables, fortaleciendo su agencia personal y comunitaria en contextos de vulnerabilidad. En este sentido, el modelo busca que la educación contribuya a la transformación social, promoviendo capacidades críticas, colaborativas y creativas que permitan a los estudiantes comprender su realidad e incidir en ella, la escuela se concibe como un espacio de encuentro y proyección, donde el aprendizaje se articula con la vida cotidiana y con los desafíos del entorno rural.

5.3.5 Dimensión metodológica: orientaciones para la acción educativa

La dimensión metodológica articula las orientaciones prácticas del modelo desde una perspectiva constructivista, esta dimensión enfatiza el uso de estrategias didácticas activas, contextualizadas y cooperativas, que reconocen los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, el docente asume el rol de mediador diseñando experiencias de aprendizaje que integran proyectos, aprendizaje y servicio, trabajo colaborativo y participación comunitaria. Asimismo, esta dimensión promueve procesos de planificación flexible, evaluación formativa y toma de decisiones participativa, entendiendo que la metodología debe adaptarse a las condiciones reales del contexto rural, de esta manera la acción educativa se orienta a transformar las limitaciones del entorno en oportunidades de aprendizaje significativo y de desarrollo comunitario.

5.4 Orientaciones conceptuales del modelo

Las orientaciones conceptuales del modelo teórico basado en el constructivismo se derivan directamente de las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica previamente expuestas. Estas orientaciones no constituyen acciones concretas ni descripciones contextuales específicas, funcionan como marcos interpretativos que permiten comprender cómo debe pensarse y organizarse el proceso educativo para que el constructivismo opere efectivamente como vía de acceso al aprendizaje en contextos rurales de posconflicto. En este sentido las orientaciones

conceptuales cumplen la función de articular el nivel abstracto del modelo con su proyección pedagógica, ofreciendo criterios que pueden ser apropiados por docentes, investigadores y gestores educativos en diversos escenarios rurales. Así, el modelo se desplaza de la experiencia concreta estudiada hacia una formulación conceptual con capacidad explicativa y orientadora.

5.4.1 Orientación hacia el aprendizaje situado en el territorio

Derivada de la dimensión ontológica, esta orientación concibe el aprendizaje como un proceso inseparable del territorio y de las condiciones de vida del estudiante rural. El modelo orienta a comprender que el espacio geográfico, las dinámicas comunitarias y las experiencias históricas del posconflicto configuran el mundo de vida desde el cual el estudiante interpreta y construye el conocimiento. En consecuencia, el territorio no se asume como un elemento externo ni como una limitación a superar únicamente desde lo técnico, sino como un componente constitutivo de la experiencia educativa. Desde esta orientación el aprendizaje significativo solo es posible cuando los contenidos, las estrategias pedagógicas y las dinámicas escolares dialogan con la realidad territorial reconociendo las particularidades del contexto rural, esta comprensión permite que el modelo sea aplicable a otros territorios con condiciones similares, pues orienta la acción educativa hacia la contextualización consciente del proceso de enseñanza aprendizaje.

5.4.2 Orientación hacia la construcción social del conocimiento

Vinculada a la dimensión epistemológica, esta orientación conceptual parte de la premisa de que el conocimiento se construye mediante la interacción social y la mediación cultural. El modelo orienta a entender el aprendizaje como un proceso colectivo en el que el diálogo, la colaboración y la cooperación se convierten en condiciones necesarias para la elaboración de significados.

En contextos rurales de posconflicto, donde la comunidad ha tenido un papel central en la supervivencia y reconstrucción social esta orientación resalta la importancia de integrar los saberes comunitarios con los saberes escolares, de este modo, el modelo no privilegia una única fuente de conocimiento, orienta hacia una epistemología plural,

donde el aprendizaje emerge del intercambio entre experiencias locales y conocimientos formalizados.

5.4.3 Orientación ética y valorativa del proceso educativo

En coherencia con la dimensión axiológica, el modelo se orienta por una comprensión ética del aprendizaje, reconociendo la educación como un proceso profundamente humano y social, esta orientación conceptual prioriza valores como la equidad, la inclusión, la corresponsabilidad y el respeto por la diversidad, entendiendo que, en contextos rurales de posconflicto, el acto educativo también cumple una función reparadora y transformadora, desde esta perspectiva el modelo orienta la acción educativa hacia la construcción de relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento del otro, la solidaridad y el compromiso colectivo, estas orientaciones éticas no se restringen al aula, atraviesan la gestión escolar, la participación comunitaria y la toma de decisiones educativas.

5.4.4 Orientación hacia la finalidad formativa y transformadora del aprendizaje

Derivada de la dimensión teleológica, esta orientación concibe el aprendizaje como un medio para el desarrollo integral del estudiante y la transformación de su realidad, el modelo orienta a comprender que el acceso al aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos curriculares, debe posibilitar la construcción de proyectos de vida, el fortalecimiento de la autonomía y la participación activa en la comunidad, Esta orientación enfatiza que la educación en contextos rurales de posconflicto debe contribuir a ampliar las oportunidades educativas y sociales de los estudiantes, promoviendo capacidades críticas y creativas que les permitan comprender su entorno e incidir en él, de esta forma, el modelo adquiere una proyección transformadora que trasciende el espacio escolar.

5.4.5 Orientación hacia la mediación pedagógica flexible y contextualizada

En correspondencia con la dimensión metodológica, el modelo se orienta hacia prácticas pedagógicas flexibles, activas y mediadas que reconozcan la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula rural, esta orientación conceptual enfatiza el rol del docente como mediador del aprendizaje responsable de diseñar situaciones pedagógicas que favorezcan la participación, la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento, orienta a concebir la metodología como un proceso dinámico y adaptable a las condiciones del contexto, evitando enfoques rígidos y descontextualizados, la planificación flexible, la evaluación formativa y la participación comunitaria se configuran como elementos coherentes con esta orientación, permitiendo que la acción educativa responda de manera pertinente a las realidades rurales.

5.5 Principios del modelo

Los principios del modelo se presentan como criterios normativos de operación que orientan la toma de decisiones y la coherencia interna del modelo en su aplicación. En consecuencia, no deben confundirse con las *orientaciones conceptuales* (que funcionan como marcos interpretativos amplios) ni con los *postulados* (que son afirmaciones teóricas que articulan teoría y la práctica y expresan lo que el modelo sostiene como verdadero). En este apartado, los principios se formulan como reglas de conducción que guían la intervención educativa constructivista en contextos rurales de posconflicto, garantizando que las acciones futuras se mantengan consistentes con las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica del modelo.

5.5.1 Principio de contextualización territorial del aprendizaje

El aprendizaje debe diseñarse e implementarse en relación directa con el territorio, reconociendo que las condiciones geográficas (distancia, accesibilidad, clima, infraestructura vial) configuran la experiencia escolar y condicionan la continuidad del proceso educativo, por ello, este principio orienta a que las decisiones pedagógicas y organizativas se formulen desde el reconocimiento de la realidad territorial evitando propuestas desancladas del entorno que aunque técnicamente coherentes, resulten

pedagógicamente inviables en la ruralidad , en coherencia con el enfoque constructivista, el territorio se considera un mediador del aprendizaje y un punto de partida para la significatividad de los contenidos y experiencias escolares.

5.5.2 Principio de mediación pedagógica activa

El rol del docente se comprende como mediador del aprendizaje y no como transmisor exclusivo de contenidos, en consecuencia, la enseñanza debe favorecer experiencias activas dialógicas y participativas que permitan al estudiante construir conocimiento mediante interacción, exploración y reflexión, este principio sostiene que la mediación pedagógica debe adaptarse a las características de los estudiantes y al contexto, promoviendo metodologías como proyectos, resolución de problemas, trabajo cooperativo y otras estrategias que convierten al estudiante en protagonista de su proceso formativo.

5.5.3 Principio de participación y corresponsabilidad comunitaria

La comunidad educativa (familias, estudiantes, docentes y actores locales) debe asumir un papel activo en la identificación de necesidades, la toma de decisiones y el seguimiento de las acciones educativas, este principio se concreta en el impulso de espacios de diálogo y organización escolar comunitaria, comprendidos como condición para sostener la pertinencia, legitimidad y sostenibilidad del modelo en el tiempo. La participación comunitaria no se entiende aquí como actividad complementaria, sino como criterio estructural para fortalecer el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad sobre el aprendizaje y la permanencia escolar.

5.5.4 Principio de aprendizaje significativo y aplicabilidad contextual

El conocimiento escolar debe vincularse con la vida cotidiana del estudiante y con las necesidades reales del entorno rural de modo que resulte comprensible, relevante y

transferible a situaciones concretas, este principio orienta a que las propuestas curriculares y didácticas favorezcan la conexión entre contenido ,experiencia y contexto, fortaleciendo la motivación y evitando la descontextualización que suele debilitar la permanencia y la continuidad educativa, en consecuencia, el aprendizaje se evalúa por su capacidad de producir comprensión y acción con sentido en el contexto del estudiante.

5.5.5 Principio de flexibilidad organizativa para la continuidad educativa

Dadas las condiciones cambiantes del contexto rural (clima, accesibilidad, interrupciones del servicio, rotación docente), el modelo establece la flexibilidad como criterio de continuidad, este principio implica prever alternativas de organización escolar (ajustes de horarios, modalidades combinadas, apoyos tutoriales y planificación de contingencias) para reducir la fragmentación de la trayectoria educativa. La flexibilidad no se concibe como improvisación, sino como capacidad planificada de adaptación orientada a sostener la permanencia y el acceso al aprendizaje pese a las restricciones del entorno.

5.5.6 Principio de inclusión y atención a la diversidad

El modelo asume que la diversidad de ritmos, estilos y condiciones de aprendizaje exige respuestas pedagógicas diferenciadas y entornos accesibles, por tanto, este principio orienta a eliminar barreras físicas, pedagógicas y culturales que limiten la participación de estudiantes con necesidades diversas, ello implica adaptar materiales, diseñar apoyos y asegurar condiciones de accesibilidad, de forma que la educación rural se configure como espacio inclusivo, equitativo y centrado en el desarrollo integral de cada estudiante.

5.5.7 Principio de seguimiento, evaluación formativa y mejora continua

El modelo establece que toda intervención educativa debe acompañarse de seguimiento y evaluación continua, entendida principalmente como evaluación formativa

orientada al ajuste y perfeccionamiento de las acciones, este principio implica definir indicadores de acceso, permanencia, motivación y logros de aprendizaje, y promover mecanismos de monitoreo participativo donde la comunidad aporte retroalimentación, de este modo el modelo se sostiene como propuesta dinámica: aprende de su propia implementación y se reorienta de acuerdo con evidencias evitando tanto la rigidez como la discontinuidad en la gestión educativa.

5.6 Fundamentos teóricos del modelo

Los fundamentos teóricos del modelo se presentan con el propósito de sustentar conceptualmente el uso del constructivismo como vía de acceso al aprendizaje en estudiantes de zonas rurales en contexto de posconflicto, en coherencia con las dimensiones (ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica) y con las orientaciones conceptuales previamente establecidas, este apartado integra aportes de autores clave que explican cómo se construye el conocimiento, cómo se media socialmente el aprendizaje, cómo se fortalece la significatividad, y cómo se promueven procesos formativos transformadores en entornos complejos.

Por tanto, los autores no se exponen como reseñas aisladas, sino como una secuencia argumental articulada: se inicia con la construcción activa del conocimiento (Piaget), se profundiza en la mediación sociocultural (Vygotsky), se complementa con la instrucción para el descubrimiento y la motivación (Bruner), se amplía hacia el aprendizaje por observación y modelamiento (Bandura), se matiza con la construcción subjetiva de significados (Glasersfeld), y se fortalece con la perspectiva de aprendizaje significativo y transformación social (Ausubel y Freire), elementos que aparecen desarrollados en el propio capítulo como soporte de las propuestas educativas del modelo.

5.6.1 Jean Piaget: construcción activa y reorganización cognitiva

En primer lugar, el modelo retoma el aporte de Jean Piaget (1972) al sostener que el conocimiento no se incorpora de manera pasiva, sino que se construye activamente mediante procesos de reorganización interna y ajuste de esquemas en interacción con

el entorno. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para contextos rurales de posconflicto, donde los estudiantes requieren vincular lo aprendido con situaciones concretas de su vida cotidiana, de modo que el aprendizaje no sea un discurso externo sino una reconstrucción significativa de su realidad, en consecuencia, el modelo adopta la idea de que el estudiante aprende cuando puede actuar, explorar y reestructurar su comprensión a partir de experiencias situadas, lo cual sostiene la dimensión epistemológica del modelo y orienta sus decisiones metodológicas hacia prácticas activas y contextualizadas.

5.6.2 Lev Vygotsky: mediación social, interacción y contexto cultural

Ahora bien, si Piaget permite comprender la construcción activa del conocimiento, Lev Vygotsky (1978) amplía el marco teórico al enfatizar que el aprendizaje se produce de manera decisiva en el contexto social y cultural a través de la mediación de otros y de la interacción significativa, en esta línea, el modelo incorpora la noción de que el aprendizaje se fortalece mediante cooperación, diálogo y acompañamiento, lo cual resulta crucial en comunidades rurales donde la vida colectiva y los vínculos comunitarios son centrales para sostener procesos educativos en escenarios marcados por vulnerabilidad, por ello, el enfoque vygotskiano respalda de manera directa la orientación conceptual hacia la construcción social del conocimiento y fundamenta la importancia de estrategias cooperativas, participación comunitaria y mediación docente como condiciones para el acceso al aprendizaje.

5.6.3 Jerome Bruner: aprendizaje por descubrimiento, motivación y significatividad

De manera complementaria, Jerome Bruner (1966) aporta al modelo la comprensión de que el aprendizaje se potencia cuando es dinámico, significativo y orientado al descubrimiento guiado, este planteamiento se enlaza con el propósito teleológico del modelo, en tanto promueve que el estudiante no sólo “reciba” información, sino que participe activamente en procesos de búsqueda, comprensión y reconstrucción de significados, en contextos rurales de posconflicto esta perspectiva adquiere relevancia

porque el aprendizaje necesita sostener la motivación y el sentido especialmente cuando el entorno impone dificultades de acceso, continuidad y recursos. Así, el modelo adopta la idea de que el docente debe diseñar experiencias de instrucción que favorezcan autonomía, exploración y pertinencia, conectando el conocimiento escolar con problemas reales del contexto.

5.6.4 Albert Bandura: aprendizaje social, observación e imitación de modelos

A continuación, el modelo incorpora la contribución de Albert Bandura (1977), quien sostiene que las personas aprenden también mediante la observación e imitación de modelos y por las consecuencias asociadas a las conductas observadas. Esta perspectiva fortalece el componente comunitario del modelo, ya que en contextos rurales de posconflicto la presencia de modelos positivos o negativos influye en expectativas, motivación y formas de participación de los estudiantes, en consecuencia, el modelo asume que es necesario fortalecer entornos escolares y comunitarios que ofrezcan modelos prosociales y experiencias colaborativas, de modo que el aprendizaje se configure como proceso social participativo y no como actividad aislada del estudiante. Esta idea respalda tanto la dimensión axiológica (valores de convivencia y corresponsabilidad) como la metodológica (aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio y participación comunitaria).

5.6.5 Ernst Von Glasersfeld: construcción subjetiva de significados y realidad interpretada

En continuidad con lo anterior, el modelo integra la mirada de Ernst Von Glasersfeld (1995) desde el constructivismo radical, al reconocer que la realidad se conoce mediante interpretaciones y que el conocimiento tiene un componente inevitablemente subjetivo, esta aportación permite comprender que en contextos rurales de posconflicto, los estudiantes construyen significados desde experiencias históricas y sociales particulares lo que exige una educación sensible a la diversidad de interpretaciones y trayectorias, por tanto, el modelo asume que el acceso al aprendizaje

implica también acompañar procesos de resignificación, donde el estudiante reconstruye sentidos y proyecta su aprendizaje hacia una comprensión más amplia de sí mismo, su comunidad y su futuro.

5.6.6 David Ausubel y Paulo Freire: significatividad, conciencia crítica y transformación social

Finalmente, el modelo fortalece su coherencia al integrar autores que aparecen vinculados en el capítulo a las propuestas de intervención: David Ausubel(1983) , en cuanto plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante puede relacionar los contenidos con su experiencia y estructura cognitiva, y Paulo Freire (2010), al enfatizar la educación como práctica situada, dialógica y éticamente comprometida con la transformación, estas contribuciones refuerzan el carácter no meramente técnico del modelo: el aprendizaje significativo requiere condiciones de sentido (Ausubel) y, a la vez, una orientación ético política que reconozca la educación como acto no neutral, particularmente relevante en escenarios de posconflicto, en suma, la integración de estos autores permite cerrar el fundamento teórico con una tesis central: el constructivismo como vía de acceso al aprendizaje exige contextualización, mediación social, significatividad, participación y compromiso transformador, articulando así la base teórica con las dimensiones y postulados del modelo.

5.7 Fundamentos legales del modelo

Los fundamentos legales del modelo teórico basado en el constructivismo proporcionan el marco normativo que legitima y sustenta su formulación y aplicación en contextos rurales de posconflicto. En coherencia con las dimensiones, orientaciones conceptuales y principios del modelo, este apartado integra disposiciones constitucionales, políticas públicas y lineamientos educativos vigentes que reconocen la educación como un derecho fundamental, un proceso contextualizado y un medio estratégico para la equidad social y la construcción de paz, de este modo, el modelo no se presenta como una propuesta aislada del ordenamiento jurídico sino como una

formulación teórica que dialoga con los compromisos legales del Estado en materia educativa.

En primer lugar, el modelo se fundamenta en lo dispuesto por la Constitución Política de Colombia (1991), particularmente en su artículo 67, donde se establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social. Este mandato constitucional orienta al Estado a garantizar el acceso, la permanencia y la calidad educativa reconociendo que la educación debe responder a las necesidades del individuo y de la sociedad, en este sentido, el modelo teórico se alinea con el principio de equidad educativa, al proponer una vía de acceso al aprendizaje que reconoce las condiciones diferenciadas de los contextos rurales y busca reducir las brechas históricas frente al ámbito urbano.

De manera complementaria, el modelo se articula con los lineamientos establecidos en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026, el cual enfatiza la necesidad de fortalecer la calidad y pertinencia de la educación especialmente en territorios rurales y poblaciones en situación de vulnerabilidad, este plan reconoce que la desigualdad territorial limita el acceso efectivo al aprendizaje y plantea la contextualización pedagógica y la flexibilidad curricular como estrategias clave para garantizar trayectorias educativas continuas. En consecuencia, las orientaciones y principios del modelo constructivista propuesto encuentran sustento legal en la apuesta nacional por una educación inclusiva, pertinente y centrada en el estudiante.

Asimismo, el modelo se apoya en el Plan Especial de Educación Rural (PEER) del Ministerio de Educación Nacional, el cual reconoce explícitamente las particularidades de la ruralidad colombiana y su relación con el posconflicto, este marco normativo promueve estrategias diferenciadas que responden a las condiciones geográficas, sociales y culturales del campo, y resalta la importancia de la participación comunitaria, la contextualización de los aprendizajes y la estabilidad de los procesos educativos, desde esta perspectiva el modelo teórico refuerza el mandato legal de diseñar propuestas pedagógicas ajustadas al territorio, coherentes con las realidades de los estudiantes rurales.

Por otra parte, las políticas públicas orientadas a la construcción de paz y desarrollo rural reconocen a la educación como un eje fundamental para la transformación social en escenarios de posconflicto. En este marco, el modelo se vincula con los enfoques de educación para la paz, la inclusión social y la reconciliación, al concebir la escuela rural como espacio de reconstrucción del tejido social y de fortalecimiento de la participación democrática. De este modo, el constructivismo como vía de acceso al aprendizaje adquiere respaldo legal al promover prácticas educativas que favorecen el diálogo, la corresponsabilidad y la convivencia pacífica.

Finalmente, el modelo se consolida jurídicamente al articular estos fundamentos legales con una visión ética y pedagógica que reconoce la educación como un proceso situado y transformador. Las disposiciones normativas no sólo garantizan la legitimidad del modelo, sino que refuerzan su pertinencia como propuesta teórica orientada a responder a los desafíos educativos de la ruralidad posconflicto, en suma, los fundamentos legales constituyen un soporte esencial que vincula la formulación teórica del modelo con los compromisos constitucionales y las políticas educativas vigentes, asegurando coherencia entre teoría, práctica y marco jurídico.

Resulta necesario precisar la naturaleza conceptual de los apartados desarrollados, diferenciando de manera explícita entre principios constitutivos del modelo, postulados teóricos y condiciones contextuales de aplicación, con el fin de fortalecer la coherencia interna del Modelo Teórico Basado en el Constructivismo como una vía de acceso al aprendizaje en contextos rurales posconflicto.

5.8 Organización Coherente del Modelo Teórico Constructivista

El Modelo Teórico Basado en el Constructivismo se estructura de manera sistémica, diferenciando con claridad las condiciones contextuales, el principio constitutivo, los postulados teóricos y los componentes operativos que lo integran, esta organización jerárquica permite comprender su lógica interna y facilita su aplicación en contextos rurales posconflictos caracterizados por limitaciones geográficas, sociales e institucionales. El modelo parte del reconocimiento del contexto como punto de análisis,

sin reducirse a él y se fundamenta en el enfoque constructivista como eje articulador del proceso educativo, A partir de este principio se formulan postulados que orientan la comprensión del aprendizaje, el rol del estudiante, del docente y de la comunidad educativa, finalmente, dichos postulados se traducen en componentes operativos y estrategias contextualizadas que posibilitan la transformación de las condiciones que afectan el acceso, la permanencia y la calidad de los aprendizajes, consolidando una propuesta educativa coherente, pertinente y socialmente transformadora.

5.8.1 Condiciones Contextuales del Modelo

Las limitaciones geográficas se definen como condiciones estructurales externas que inciden en el acceso, la permanencia y la continuidad educativa, y que justifican la necesidad del modelo, pero no forman parte de su estructura teórica.

Entre estas condiciones se identifican:

- Erosión y degradación del suelo que comprometen la seguridad escolar.
- Ausencia de puentes y riesgo en el cruce de ríos y quebradas.
- Inaccesibilidad y largas distancias entre hogares y centros educativos.
- Carencia de transporte escolar adaptado.
- Mal estado de las vías rurales.
- Déficits de accesibilidad universal y señalización.

Estas limitaciones se constituyen en puntos de partida diagnósticos que orientan la formulación de estrategias educativas, comunitarias e interinstitucionales, integradas posteriormente en la Tabla 3: Soluciones integradas para el acceso a los aprendizajes y la permanencia escolar.

5.8.2 Principio Constitutivo del Modelo

Enfoque Constructivista: El constructivismo constituye el principio epistemológico, pedagógico y metodológico del modelo, desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso activo, social y contextualizado, mediado por la interacción

con el entorno físico, cultural y comunitario, el entorno geográfico no es concebido como una barrera pasiva, sino como un mediador pedagógico que puede ser resignificado mediante procesos de aprendizaje contextualizado, participación comunitaria y proyectos de aprendizaje y servicio, la adaptación de la infraestructura y la accesibilidad, se entiende como una condición para la construcción de aprendizajes significativos y el fortalecimiento de la resiliencia comunitaria (Molina, 2020).

5.8.3 Postulados del Modelo Teórico

Los postulados constituyen enunciados teóricos fundantes, derivados del enfoque constructivista, que orientan la comprensión del aprendizaje y la actuación pedagógica en contextos rurales posconflicto. Estos postulados expresan la manera en que se concibe el aprendizaje como un proceso activo, social y contextualizado, así como el papel del estudiante, del docente y de la comunidad en su construcción, permiten articular el marco teórico del modelo con las realidades territoriales, garantizando coherencia entre teoría y práctica educativa. Los postulados no describen acciones concretas, sino que establecen principios orientadores que sustentan las estrategias de intervención. En este sentido, funcionan como el eje conceptual que guía la toma de decisiones pedagógicas y organizativas del modelo favoreciendo aprendizajes significativos, la permanencia escolar y la transformación educativa en contextos rurales posconflicto.

5.8.3.1 Postulado 1. El aprendizaje es un proceso activo, social y contextualizado

El aprendizaje se construye mediante la participación activa del estudiante en interacción permanente con su entorno físico, social y cultural, desde esta perspectiva, conocer y aprender implica un proceso dinámico de exploración, reflexión y construcción colectiva del saber, en los contextos rurales posconflicto el conocimiento adquiere verdadero sentido cuando se vincula con la experiencia territorial, las condiciones materiales del entorno y las prácticas comunitarias. Esta relación entre aprendizaje y contexto permite superar prácticas educativas descontextualizadas y fragmentadas.

Asimismo, favorece la apropiación del conocimiento como herramienta para comprender y transformar la realidad, de este modo el aprendizaje se consolida como un proceso significativo, pertinente y funcional para la vida individual y colectiva del estudiante rural.

5.8.3.2 Postulado 2. El estudiante es sujeto protagonista de la construcción del conocimiento

El modelo reconoce al estudiante como agente activo de su aprendizaje, capaz de explorar, reflexionar y transformar la realidad a partir de su interacción con el entorno. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para asumir un rol protagónico en la construcción del conocimiento, dicho proceso se origina en los saberes previos, la experiencia cotidiana y las prácticas socioculturales propias de la comunidad, la interacción comunitaria favorece el diálogo, la colaboración y el aprendizaje compartido, el conocimiento se construye de manera significativa, contextualizada y orientada a la comprensión y transformación del contexto rural posconflicto. El modelo reconoce al estudiante como agente activo de su aprendizaje, capaz de explorar, reflexionar y transformar la realidad a partir de su interacción con el entorno. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para asumir un rol protagónico en la construcción del conocimiento. Dicho proceso se origina en los saberes previos, la experiencia cotidiana y las prácticas socioculturales propias de la comunidad. La interacción comunitaria favorece el diálogo, la colaboración y el aprendizaje compartido. De este modo, el conocimiento se construye de manera significativa, contextualizada y orientada a la comprensión y transformación del contexto rural posconflicto.

5.8.3.3 Postulado 3. El docente actúa como mediador pedagógico y social

El rol del docente se orienta a la mediación del aprendizaje, el acompañamiento permanente y el andamiaje pedagógico, con el fin de facilitar la construcción significativa del conocimiento. Desde esta perspectiva, el docente actúa como orientador y facilitador de experiencias de aprendizaje contextualizadas. adapta sus estrategias didácticas a los diversos ritmos, estilos y necesidades del estudiantado rural, esta mediación resulta

especialmente relevante en contextos de vulnerabilidad y discontinuidad educativa. A través de su intervención, se promueve la inclusión, la motivación y la permanencia escolar, fortaleciendo el proceso formativo integral del estudiantado.

5.8.3.4 Postulado 4. El entorno físico y territorial constituye un mediador del aprendizaje

Las condiciones geográficas como la erosión del suelo, la accesibilidad, el transporte escolar y el estado de las vías no solo inciden en el acceso a la educación, sino que influyen directamente en la permanencia y continuidad educativa en las zonas rurales, desde una perspectiva constructivista, estas condiciones se resignifican como oportunidades pedagógicas cuando son abordadas de manera intencionada desde la escuela y la comunidad, la implementación de proyectos comunitarios, el aprendizaje, el servicio y la participación social permiten integrar teoría y práctica. De este modo, el entorno se convierte en un recurso educativo que favorece aprendizajes significativos, contextualizados y orientados a la transformación del territorio rural posconflicto.

5.8.3.5 Postulado 5. El aprendizaje se fortalece mediante la participación comunitaria

La comunidad educativa participa activamente en la identificación de problemáticas que afectan el proceso educativo y en la construcción colectiva de soluciones pertinentes, esta participación favorece el diálogo, la corresponsabilidad y el compromiso compartido frente a los desafíos del contexto rural posconflicto, fortalece la cohesión social al promover vínculos de cooperación y confianza entre los actores educativos, la implicación comunitaria contribuye a mejorar la permanencia escolar y a reducir la deserción, de este modo, los aprendizajes adquieren mayor pertinencia y significado, al responder a las necesidades reales del entorno y de la comunidad.

5.8.3.6 Postulado 6. El aprendizaje es significativo cuando responde a las

necesidades reales del contexto

Los aprendizajes adquieren relevancia cuando se articulan directamente con los problemas reales del entorno, tales como la accesibilidad, la infraestructura escolar y el transporte educativo. Esta vinculación permite que el conocimiento trascienda el ámbito teórico y se proyecte hacia la resolución de situaciones concretas de la comunidad. En contextos rurales posconflicto, dicha conexión favorece la apropiación del saber cómo herramienta útil para la vida cotidiana. Asimismo, posibilita que el estudiante comprenda su realidad desde una perspectiva crítica y propositiva. De este modo, el aprendizaje se orienta a la mejora de la calidad de vida comunitaria. Así, la educación se consolida como un proceso significativo, pertinente y socialmente transformador.

5.8.3.7 Postulado 7. La diversidad de ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje es inherente al proceso educativo

El modelo reconoce la heterogeneidad del estudiantado rural como una condición inherente al proceso educativo, derivada de las diversas realidades sociales, culturales y territoriales presentes en los contextos rurales posconflicto, promueve estrategias pedagógicas flexibles, inclusivas y diferenciadas que respondan a los distintos ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje. La diversidad es asumida como una oportunidad para enriquecer el proceso formativo y no como una dificultad. De esta manera, se favorece una educación equitativa, orientada a garantizar igualdad de oportunidades, se fortalece la atención a la diversidad como principio orientador de la práctica educativa, el modelo contribuye a la justicia educativa y a la permanencia escolar del estudiantado rural.

5.8.3.8 Postulado 8. La educación es un proceso de transformación social y territorial

El modelo tiene en cuenta la heterogeneidad como un rasgo inherente a los contextos educativos posconflicto marcado por diferencias sociales, culturales, territoriales y académicas, en respuesta a esta diversidad plantea estrategias pedagógicas flexibles, inclusivas y diferenciadas con enfoque a los distintos ritmos,

estilos y trayectorias de aprendizaje, permiten adaptar los contenidos, métodos y tiempos a las necesidades reales , la diversidad se asume como un valor que enriquece el proceso educativo, de este modo, se garantiza una educación equitativa orientada a la atención a la diversidad.

5.8.4 Componentes Operativos del Modelo

A partir de los postulados se articulan las **estrategias de implementación**, tales como:

- Participación comunitaria.
- Aprendizaje y servicio.
- Contextualización curricular.
- Adaptación de infraestructura y accesibilidad.
- Transporte escolar adaptado.
- Formación y estabilidad docente.
- Monitoreo y evaluación participativa.

Estas estrategias se concretan en la **Tabla 3**, la cual integra soluciones educativas, sociales e infraestructurales para garantizar el acceso y la permanencia escolar.

5.8.5 Síntesis del Modelo

- **Limitaciones geográficas, estrategias didácticas, discontinuidad educativa, dimensiones limitantes externas y barreras sociales del contexto:** elementos constitutivos del modelo.
- **Constructivismo**: principio constitutivo.
- **Postulados**: núcleo teórico del modelo.
- **Estrategias**: dimensión operativa.
- **Resultados**: acceso, permanencia, aprendizaje significativo y transformación social.

En coherencia con la concepción del aprendizaje como un proceso significativo, pertinente y socialmente transformador el modelo amplía su alcance al reconocer que dicho proceso solo puede concretarse plenamente cuando se consideran las condiciones humanas, territoriales y sociales en las que se desarrolla la experiencia educativa. En los contextos rurales posconflicto, atravesados por limitaciones geográficas como la erosión del suelo, la inaccesibilidad, las largas distancias, la ausencia de transporte escolar y el deterioro de las vías, resulta indispensable asumir la diversidad del estudiantado y comprender la educación como un proceso orientado a la transformación social y territorial.

Estos aspectos no se conciben como dimensiones interrelacionadas que inciden directamente en el acceso, la permanencia y la calidad de los aprendizajes. En este marco se inscriben los Postulados 7 y 8, los cuales profundizan en la atención a la diversidad de ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje, así como en el carácter transformador de la educación, estableciendo el puente conceptual entre el núcleo teórico del modelo y sus componentes operativos orientados a la superación de las barreras contextuales identificadas.

5.9 Metodología constructivista para superar los Riesgos físico geográficos

5.9.1 Riesgos físico geográficos

La metodología constructivista se convierte en una vía pedagógica esencial para enfrentar los riesgos físico geográficos que condicionan la experiencia educativa en territorios donde la erosión, los deslizamientos, la ausencia de puentes, los largos trayectos y la precariedad vial afectan la asistencia y permanencia escolar, el constructivismo orienta la enseñanza, reconfigura la relación del estudiante con su entorno, permitiéndole transformar las limitaciones geográficas en oportunidades de aprendizaje significativo.

5.9.1.1 Es necesario construir puentes: Los estudiantes se ven obligados a cruzar ríos o arroyos sin infraestructura adecuada, representa un peligro constante y

limita su asistencia regular a la escuela, afecta la continuidad educativa también genera temor y desgaste físico en los niños, quienes deben enfrentar diariamente condiciones adversas para acceder al derecho a la educación. la institución educativa y la comunidad reconocen la urgencia de gestionar la construcción de puentes seguros que mitiguen el riesgo, se convierte así en una necesidad prioritaria para proteger la vida de los estudiantes y favorecer su permanencia escolar.

5.9.1.2 Inaccesibilidad y larga distancia de casa a la escuela: Las distancias entre los hogares donde viven los estudiantes y las escuelas son grandes, lo que desanima la asistencia y causa fatiga en los estudiantes quienes deben invertir largas horas caminando bajo condiciones climáticas adversas. Este esfuerzo cotidiano afecta su energía y disposición para el aprendizaje, también incrementa el ausentismo y la deserción escolar, las familias conscientes del desgaste físico y emocional que implica el trayecto optan por no enviar a los niños cuando las condiciones del camino empeoran, esta realidad evidencia la necesidad de implementar estrategias comunitarias y gubernamentales que garanticen un acceso más seguro y digno a la educación rural.

5.9.1.3 Transporte escolar: Los estudiantes que carecen de transporte desde la escuela tienen que caminar largas distancias, lo que los hace menos preparados para aprender en la escuela. Este largo viaje bajo un sol intenso o en medio de fuertes lluvias, afecta su salud y asistencia regular, la falta de un transporte decente también pone a los niños en riesgo de peligros ambientales como caminos rotos, lugares inaccesibles o cruces temporales. Esto indica la necesidad de implementar soluciones de movilidad escolar para garantizar un acceso seguro, digno y oportuno a la educación rural.

5.9.1.4 Malas carreteras: Las carreteras en estas zonas sufren de baches, deslizamientos de tierra y poco mantenimiento, una situación que impide a los estudiantes moverse fácilmente, ponen sus cuerpos en peligro. Este estado deteriorado también retrasa la llegada de los niños a la escuela y es una fuente diaria de preocupación para las familias que temen por la seguridad de sus hijos, las carreteras a menudo son intransitables en las temporadas de lluvia, aumentando el tiempo perdido en la escuela y perturbando la continuidad de las experiencias educativas. Esta situación

resalta la necesidad de intervenciones urgentes en las carreteras para proporcionar un acceso seguro y confiable a la educación rural.

5.9.2 Necesidades y sugerencias de mejoras

En coherencia con las necesidades identificadas en el territorio y con las voces de la comunidad educativa, se plantean a continuación una serie de acciones concretas orientadas a reducir los riesgos físico geográficos que afectan la movilidad y la permanencia escolar. Estas propuestas buscan articular el conocimiento local con el acompañamiento institucional, promoviendo soluciones viables, sostenibles y culturalmente pertinentes. Asimismo, se priorizan intervenciones que fortalezcan la seguridad de los estudiantes, mejoren las condiciones de acceso y fomenten la participación activa de las familias y actores comunitarios en la transformación de su entorno.

5.9.2.1 Construcción y reparación de puentes: La construcción y reparación de puentes constituye un eje estratégico dentro de la planificación territorial en tanto garantiza la conectividad vial y la movilidad segura de las comunidades, se plantea la necesidad de priorizar la construcción de puentes en puntos críticos definidos por su relevancia socioeconómica y por el nivel de riesgo que representan para la población en situaciones de creciente vulnerabilidad, la utilización de materiales locales se erige como un principio de sostenibilidad, pues reduce costos, fortalece las economías endógenas y promueve la adaptación de las estructuras a las condiciones ambientales propias de la región, la incorporación de la mano de obra comunitaria no sólo dinamiza el empleo rural y la capacitación técnica, también fomenta la participación ciudadana en procesos de desarrollo, consolidando un modelo de infraestructura que articula seguridad, inclusión social y aprovechamiento racional de los recursos disponibles**.**

5.9.2.2 Mantenimiento periódico de caminos: El mantenimiento periódico de caminos se configura como una acción estratégica para garantizar la accesibilidad y la continuidad de las dinámicas socioeconómicas en los territorios, la conformación de brigadas comunitarias representa un mecanismo de participación activa mediante el cual

la ciudadanía asume corresponsabilidad en la conservación de las vías, este proceso requiere del apoyo técnico y recursos del gobierno local, asegurando que las intervenciones cumplan con estándares de calidad y sostenibilidad, se consolida un modelo de gestión compartida que articula Estado y comunidad, fortaleciendo la cohesión social y el desarrollo territorial.

5.9.2.3 Estabilización de terrenos afectados por erosión: La estabilización de terrenos afectados por erosión constituye una acción prioritaria para preservar la seguridad de las comunidades y la sostenibilidad de los ecosistemas locales, la aplicación de técnicas de reforestación y muros de contención se plantea como estrategia integral que combina soluciones ambientales y de ingeniería para mitigar riesgos en zonas vulnerables, en este proceso la participación de estudiantes en proyectos de aprendizaje y servicio fortalece la formación académica con experiencias prácticas, promoviendo la responsabilidad social y el compromiso ciudadano en la gestión territorial.

5.9.2.4 Transporte escolar adaptado:

El transporte escolar adaptado y la accesibilidad universal constituyen dimensiones esenciales en la planificación educativa y territorial, al garantizar condiciones equitativas de movilidad para estudiantes y poblaciones vulnerables. Estas iniciativas buscan articular la gestión institucional con la participación comunitaria, promoviendo soluciones contextualizadas a las realidades rurales y urbanas. De esta manera, se fortalece el derecho a la educación y se consolidan entornos inclusivos que favorecen la cohesión social y el desarrollo sostenible.

5.9.2.4.1 Implementación de rutas escolares: La implementación de rutas escolares constituye una estrategia esencial para garantizar el acceso equitativo a la educación en zonas rurales, donde las condiciones geográficas limitan la movilidad estudiantil, la gestión de vehículos adaptados como camionetas, transporte fluvial, medios de tracción animal y bicicletas comunitarias responde a la necesidad de adecuar

las soluciones a los contextos locales y a la diversidad territorial, se promueve un modelo de transporte inclusivo que articula eficiencia, sostenibilidad y justicia social en el ámbito educativo.

5.9.2.4.2 Subsidios y alianzas: Los subsidios y alianzas se configuran como mecanismos esenciales para garantizar la equidad en el acceso al transporte escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, la búsqueda de acuerdos con empresas de transporte y organizaciones no gubernamentales permite diversificar las fuentes de financiamiento y fortalecer la sostenibilidad de las iniciativas, de este modo se asegura la continuidad del servicio y se promueve la inclusión educativa como principio rector del desarrollo comunitario.

5.9.2.5 Accesibilidad Universal

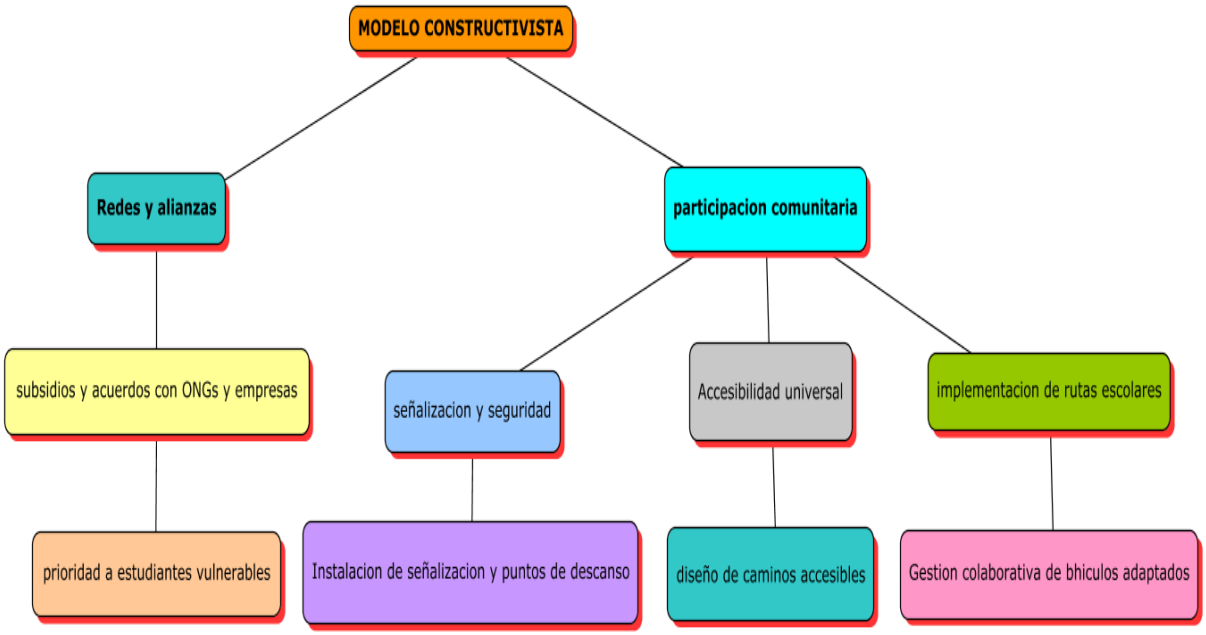
5.9.2.5.1 Diseño de caminos accesibles: El diseño de caminos accesibles se concibe como un componente esencial de la planificación territorial inclusiva, orientado a garantizar la movilidad segura y equitativa de todos los ciudadanos. La adecuación de los trayectos para personas con discapacidad, madres con niños pequeños y adultos mayores responde a principios de justicia social y respeto a la diversidad. En este sentido, la infraestructura vial se convierte en un instrumento de integración comunitaria y de fortalecimiento del derecho a la accesibilidad universal.

5.9.2.5.2 Señalización y seguridad: Instalar señalización adecuada y puntos de descanso en trayectos largos, promoviendo la seguridad y el bienestar, estas medidas orientan a los estudiantes en rutas complejas y reducen la exposición a riesgos físicos durante el desplazamiento, fortalecen la percepción de cuidado institucional y favorecen un tránsito escolar más confiable y humano.

La figura 6 ilustra la metodología del modelo constructivista para la superación de los riesgos físicos geográficos mostrando cómo las experiencias reales del territorio se transforman en insumos pedagógicos que orientan la construcción del conocimiento, en esta representación se evidencian las relaciones entre las limitaciones geográficas las estrategias didácticas y los procesos cognitivos que emergen de la interacción del

estudiante con su entorno. la figura permite visualizar la manera en que la escuela mediante prácticas contextualizadas resignifica los obstáculos del territorio como oportunidades de aprendizaje significativo de este modo el modelo sintetiza la articulación entre diagnóstico, intervención y participación comunitaria, consolidando un enfoque educativo capaz de responder a las condiciones rurales y promover trayectorias escolares más seguras y sostenibles.

Figura 6: modelo constructivista para las limitaciones

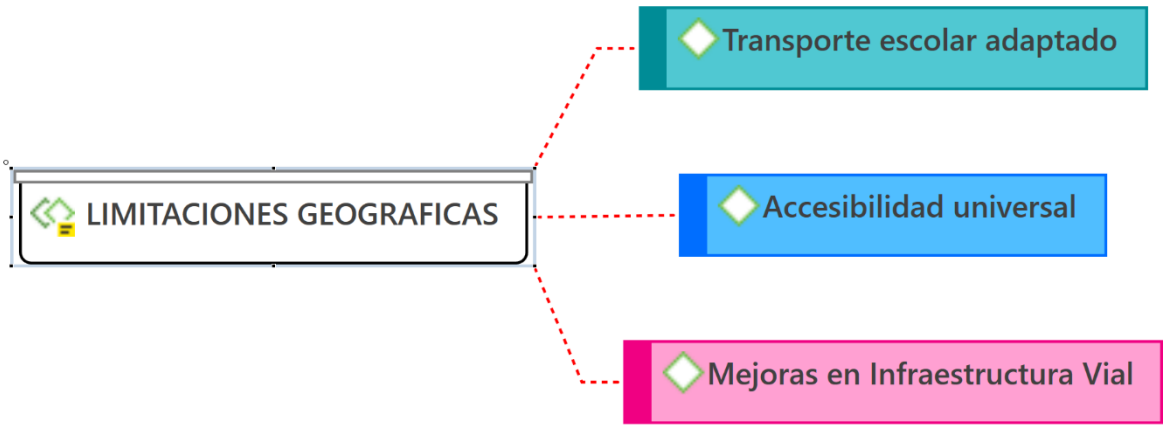


Fuente: Elaboración del autor

La implementación del modelo constructivista sugerido redefine estas premisas al fomentar el protagonismo del estudiante, la enseñanza anclada en el territorio y la sinergia entre los diversos integrantes del ecosistema escolar. Bajo este prisma, el acto pedagógico trasciende el aula para constituirse en un eje de cambio estructural, impulsando el bienestar colectivo y la dignificación de la vida en las comunidades rurales marcadas por la transición hacia la paz.

La Figura 7 muestra la metodología y las sugerencias orientadas a disminuir las limitaciones geográficas que afectan la movilidad y permanencia escolar, en ella se integran acciones como el transporte escolar adaptado, la accesibilidad universal y las mejoras en infraestructura vial, articuladas desde un enfoque constructivista, evidencia cómo estas estrategias se complementan para transformar el territorio en un entorno más seguro y propicio para el aprendizaje, sintetiza la relación entre diagnóstico, intervención y participación comunitaria en la construcción de soluciones sostenibles.

Figura 7: Metodología y sugerencias para disminuir las limitaciones geográficas



Fuente: Elaboración del autor

5.9.3 Enfoque Constructivista

El entorno físico debe ser considerado como un elemento clave en la construcción del conocimiento. Adaptar la infraestructura y la accesibilidad permite que los estudiantes participen activamente en el proceso educativo, superando las barreras geográficas y desarrollando habilidades de resiliencia y colaboración. La comunidad escolar debe involucrarse en la identificación de problemas y en la búsqueda de soluciones, promoviendo el aprendizaje significativo y contextualizado como se ampliará más adelante, molina (2020) expresa:

La adaptación de la infraestructura escolar y la accesibilidad son factores determinantes para que los estudiantes participen activamente en el proceso educativo, superando barreras geográficas y fortaleciendo la resiliencia y la colaboración comunitaria. La participación de la comunidad escolar en la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones es esencial para promover aprendizajes significativos y contextualizados (p. 112)

5.9.3.1 Estrategias de Implementación

5.9.3.1.1 Participación comunitaria: A través de la participación comunitaria las familias, los maestros y los estudiantes se involucran en la planificación, implementación y evaluación de los avances educativos consolidando un proceso formativo de carácter colectivo, este enfoque fortalece el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad social al reconocer a cada actor como sujeto activo en la construcción de soluciones contextualizadas, las acciones emprendidas responden de manera más precisa a las necesidades reales del entorno y a las dinámicas socioculturales del territorio, la participación comunitaria se convierte en un eje articulador que legitima las decisiones pedagógicas y potencia la sostenibilidad de las transformaciones educativas.

5.9.3.1.1.1 Acciones clave:

La organización de asambleas y talleres participativos constituye un mecanismo fundamental para identificar problemáticas y construir propuestas colectivas desde la voz de los actores sociales involucrados, el establecimiento de consejos escolares y comités de mejora integrados por representantes de todos los sectores de la comunidad educativa fortalece la gobernanza escolar y la corresponsabilidad en la toma de decisiones, estas instancias permiten articular saberes locales con criterios técnicos generando procesos de gestión más democráticos y contextualizados, la facilitación de programas de aprendizaje y servicio promueve que los estudiantes participen activamente en la mejora de la infraestructura local integrando formación académica, compromiso ciudadano y transformación del entorno.

5.9.3.1.1.2 Asociaciones y redes de apoyo

La coordinación con líderes comunitarios autoridades locales y organizaciones sociales se constituye en un eje estratégico para fortalecer la gestión participativa y garantizar la pertinencia de las acciones emprendidas en el territorio, esta articulación permite integrar saberes locales con capacidades institucionales, generando procesos de intervención más coherentes y sostenibles, el establecimiento de vínculos con organizaciones no gubernamentales (ONG) y entidades gubernamentales facilita el acceso a recursos, asistencia técnica y acompañamiento especializado, se consolidan alianzas que potencian la capacidad de respuesta de la comunidad educativa y contribuyen al desarrollo integral del entorno escolar.

5.9.3.1.2 Capacitación en gestión de proyectos.

Capacitar a los líderes del gobierno local, líderes comunitarios y maestros en la gestión de proyectos de recursos e infraestructura constituye un componente esencial para fortalecer la autonomía y la capacidad organizativa del territorio, esté proceso formativo abarca dimensiones como la planificación estratégica, la administración de fondos y la coordinación de equipos de trabajo, promoviendo una gestión más eficiente y transparente, la incorporación de herramientas para la evaluación de resultados permite consolidar prácticas de seguimiento y mejora continua, estas acciones potencian la capacidad de la comunidad para enfrentar sus propios desafíos y sostener iniciativas de desarrollo educativo y territorial.

5.9.3.1.2.1 Acciones clave:

Liderar talleres y cursos de gestión de proyectos, liderazgo y administración de recursos constituye una estrategia fundamental para fortalecer las competencias técnicas y organizativas de los actores locales, la mentoría y el acompañamiento de expertos en desarrollo rural y educación permiten consolidar procesos formativos más rigurosos y contextualizados, favoreciendo la toma de decisiones informada, se promueve la participación activa de los maestros en redes de intercambio profesional, donde pueden compartir y sistematizar mejores prácticas, estas acciones integradas

potencian la construcción colectiva de soluciones sostenibles y fortalecen la capacidad institucional y comunitaria para enfrentar los desafíos del territorio.

5.9.3.1.2.2 Asociaciones y redes de apoyo:

El establecimiento de acuerdos vinculantes con instituciones académicas, institutos técnicos y organizaciones de cooperación internacional constituye una estrategia fundamental para fortalecer las capacidades locales y asegurar la sostenibilidad de los procesos formativos y de desarrollo territorial. estas alianzas facilitan el acceso a recursos especializados, asesoría técnica y programas de actualización que enriquecen la gestión educativa en contextos rurales, la construcción de comunidades de práctica integradas por maestros, líderes rurales y otros actores sociales promueve el intercambio sistemático de experiencias, metodologías y recursos pedagógicos contextualizados, estas acciones consolidan redes de colaboración que impulsan la innovación educativa y contribuyen a la transformación integral del entorno comunitario.

5.9.3.1.2.3 Monitoreo y evaluación.

El monitoreo y la evaluación constituyen procesos esenciales para medir el impacto de las intervenciones y garantizar que los proyectos avancen hacia mayores niveles de calidad y sostenibilidad. A través de estos mecanismos se identifican avances, limitaciones y oportunidades de mejora que orientan la toma de decisiones informada, se establecen indicadores relacionados con el acceso, la retención escolar, la satisfacción de los actores educativos y el logro de aprendizajes significativos, estas acciones permiten consolidar una cultura de evaluación permanente que fortalece la gestión educativa y la pertinencia de las estrategias implementadas en el territorio.

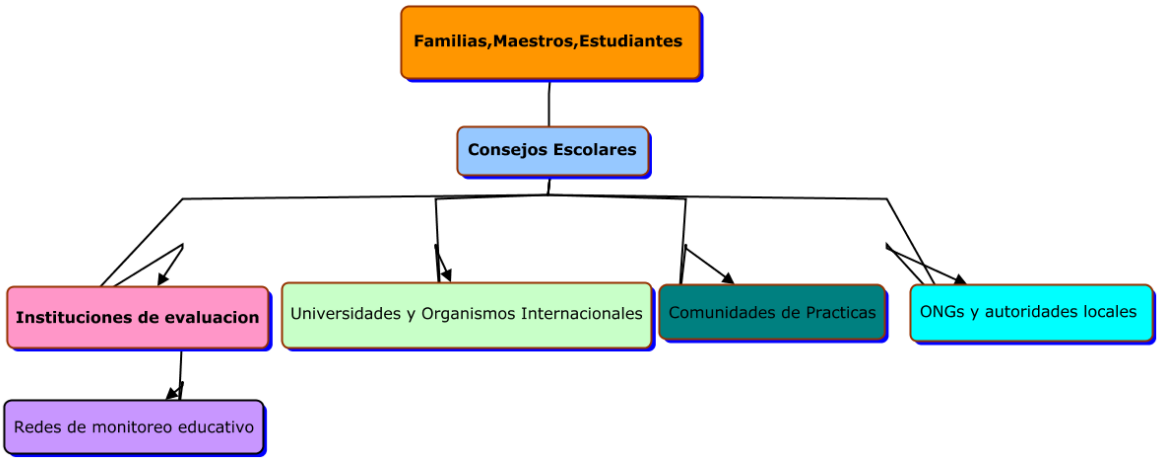
5.9.3.1.2.4 Acciones clave:

La definición de indicadores claros y pertinentes para evaluar el acceso y la retención escolar constituye un componente esencial para garantizar la rigurosidad y la coherencia del proceso evaluativo, el establecimiento de sistemas de monitoreo

participativo, en los cuales la comunidad aporta información y retroalimentación, fortalece la transparencia y la legitimidad de las acciones emprendidas, la publicación periódica de informes permite socializar los resultados, promover la rendición de cuentas y ajustar las estrategias según las necesidades emergentes del territorio, las asociaciones y redes de apoyo con instituciones educativas, organismos de evaluación y entidades gubernamentales facilitan la participación en plataformas regionales y nacionales de monitoreo, potenciando el intercambio de experiencias y la consolidación de una cultura evaluativa sostenible.

La Figura 8 presenta el esquema de alianzas y redes de apoyo que sustentan la gestión participativa y la articulación interinstitucional en contextos rurales. En este modelo se integran actores clave como familias, maestros, estudiantes, consejos escolares, instituciones de evaluación, universidades, organismos internacionales, comunidades de práctica, organizaciones no gubernamentales y autoridades locales. La representación evidencia la interdependencia entre estos sectores y su contribución al fortalecimiento de procesos educativos contextualizados y sostenibles. De este modo, la figura sintetiza la estructura colaborativa que posibilita la innovación pedagógica y la transformación del entorno comunitario

Figura 8: esquema de alianza y redes de



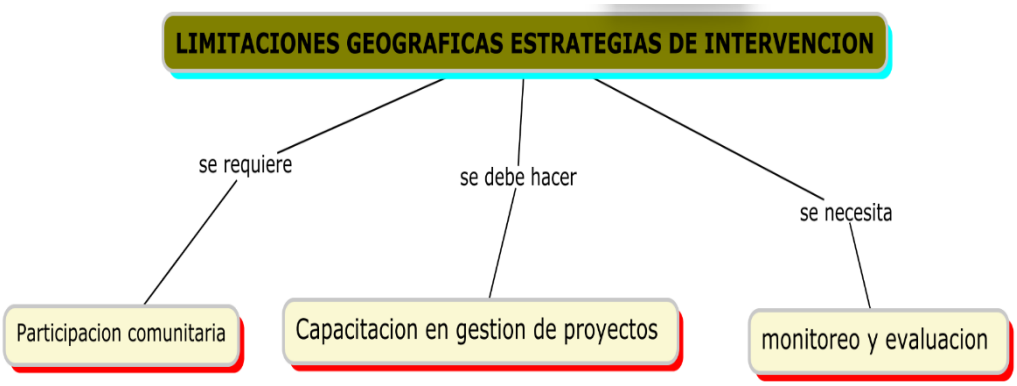
Fuente: elaboración del autor

Estas estrategias respaldadas por alianzas y redes de colaboración, permiten que la comunidad educativa rural en contextos posconflicto avance hacia una educación más

inclusiva, significativa y contextualizada, la articulación entre familias, maestros, estudiantes, consejos escolares, instituciones de evaluación, universidades, organismos internacionales, comunidades de práctica, organizaciones no gubernamentales y autoridades locales fortalece la capacidad colectiva para superar barreras geográficas y sociales. Este entramado de actores promueve procesos de corresponsabilidad y gestión compartida que enriquecen las dinámicas pedagógicas y territoriales, dichas alianzas consolidan un modelo educativo sostenible que impulsa la equidad y la transformación comunitaria

La figura 9 presenta de manera integrada las estrategias propuestas participación comunitaria, capacitación en gestión de proyectos y monitoreo y evaluación como pilares fundamentales para fortalecer la respuesta educativa frente a las limitaciones geográficas, este esquema permite visualizar la articulación entre los distintos actores y procesos que intervienen en la transformación del territorio escolar, evidencia cómo cada estrategia contribuye de manera complementaria al desarrollo de capacidades locales y a la sostenibilidad de las intervenciones, la representación sintetiza un modelo de gestión educativa contextualizado, orientado a promover entornos de aprendizaje más seguros, inclusivos y participativos.

Figura 9: Limitaciones geográficas estrategias de intervención



Fuente: Elaboración del autor

5.9.4 Consideraciones: Mejorar la infraestructura y la accesibilidad en áreas rurales posconflicto es esencial para garantizar el derecho a la educación. Adaptar el entorno físico desde una perspectiva constructivista no sólo facilita el acceso al aprendizaje, sino que también fortalece la cohesión social y la resiliencia comunitaria. Esta metodología pretende ser un punto de partida para el desarrollo de políticas y acciones concretas que transformen la realidad educativa de las comunidades rurales.

Para que estas mejoras sean efectivas, las propuestas deben ser enviadas a las entidades responsables. Por ejemplo, se debe notificar a los sectores públicos como los ministerios de educación, los gobiernos locales y regionales, los ayuntamientos y los departamentos de infraestructura y transporte sobre los cambios. También se debe buscar la colaboración de organizaciones no gubernamentales (ONG), empresas privadas y organizaciones internacionales que puedan proporcionar recursos técnicos y financieros. El modelo constructivista se implementa a través de la participación activa de la comunidad escolar en la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones. Las familias, los maestros y los estudiantes pueden organizar asambleas y talleres participativos para definir las necesidades prioritarias, como la construcción de puentes, el mantenimiento de carreteras y la adquisición de transporte escolar adaptado. Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten a los estudiantes involucrarse directamente en la mejora de su entorno, desarrollando habilidades en colaboración, liderazgo y responsabilidad social.

5.10 Metodología constructivista para mejorar los aprendizajes utilizando las estrategias didácticas

La educación contemporánea enfrenta el desafío de garantizar aprendizajes significativos en contextos diversos, donde las problemáticas identificadas necesidad de construir el conocimiento, de fortalecer las estrategias de enseñanza, de promover aprendizajes significativos y de atender los ritmos y estilos de aprendizaje exigen una intervención integral y contextualizada. Desde el enfoque constructivista el docente asume un rol mediador que trasciende la transmisión de contenidos, orientando procesos de reflexión y construcción activa del saber, esta mediación implica adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales y colectivas, reconociendo la

heterogeneidad del estudiantado por lo que se configura un modelo educativo dinámico que favorece la autonomía, la participación y la apropiación crítica del conocimiento

5.10.1 Descripción de Problemas

5.10.1.1 Construcción del conocimiento: La construcción del conocimiento implica que los estudiantes participen activamente en la elaboración de saberes, mediante procesos de exploración, reflexión y aplicación contextualizada de lo aprendido este enfoque reconoce al estudiante como sujeto protagonista de su propio aprendizaje, capaz de interpretar su realidad y generar significados a partir de ella, la interacción con el entorno, los problemas reales y las experiencias comunitarias se convierte en un recurso pedagógico fundamental para promover aprendizajes profundos y duraderos, en este sentido, la escuela asume el compromiso de crear ambientes que favorezcan la indagación, el pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

5.10.1.2 Estrategias de enseñanza: Diversificar las metodologías constituye un eje esencial para atender la heterogeneidad del alumnado, ya que permite adaptar los procesos formativos a distintos ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje, esta diversificación favorece la construcción activa del conocimiento, al ofrecer múltiples vías de acceso y participación significativa, promueve ambientes inclusivos donde cada estudiante encuentra oportunidades reales para desarrollar sus potencialidades. En consecuencia, la práctica pedagógica se fortalece al responder de manera contextualizada y flexible a la complejidad presente en los escenarios rurales

5.10.1.3 Aprendizajes significativos: La instrucción debe anclarse en el contexto vital y en las motivaciones intrínsecas del alumnado de modo que el conocimiento adquirido resulte extrapolable y funcional en su entorno inmediato, reconocer la heterogeneidad de las trayectorias de aprendizaje implica asumir que cada estudiante transita procesos cognitivos y socioemocionales diferenciados, requiere una arquitectura pedagógica flexible que permita ajustar recursos, mediaciones y temporalidades a las capacidades y perfiles cognitivos individuales, solo así es posible consolidar experiencias educativas pertinentes, equitativas y orientadas al desarrollo integral del sujeto

5.10.2 Metodología de Intervención.

5.10.2.1 Diseño de entornos de aprendizaje activo.

El diseño de entornos de aprendizaje activo constituye un componente esencial para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales y responder a las demandas formativas de contextos educativos diversos, la creación de aulas flexibles, el uso estratégico de recursos tecnológicos y la implementación de laboratorios y talleres permiten configurar experiencias formativas dinámicas, participativas y centradas en el estudiante, estas acciones favorecen la construcción autónoma del conocimiento, al tiempo que promueven la colaboración, la experimentación y el pensamiento crítico, la metodología de intervención se orienta hacia la consolidación de espacios educativos innovadores que potencian el desarrollo integral y la participación activa del alumnado

5.10.2.1.1 Aulas flexibles: El rediseño de los espacios escolares constituye una estrategia fundamental para favorecer la movilidad, la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes, la reorganización del mobiliario y la disposición abierta del aula permiten transitar de modelos rígidos a dinámicas pedagógicas más participativas y centradas en el aprendizaje activo, estos entornos facilitan la experimentación, la resolución conjunta de problemas y la construcción colectiva del conocimiento, las aulas flexibles se consolidan como escenarios que potencian la autonomía, la creatividad y la implicación significativa del alumnado en su propio proceso formativo.

5.10.2.1.2 Recursos tecnológicos: La incorporación de dispositivos digitales y plataformas educativas constituye un eje estratégico para promover procesos de aprendizaje personalizados y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes, permiten diversificar las rutas de acceso al conocimiento facilitando la retroalimentación inmediata y el seguimiento continuo del progreso estudiantil, potencian la autonomía, la exploración y la participación activa mediante actividades interactivas y entornos virtuales de colaboración, los recursos tecnológicos fortalecen la innovación pedagógica y amplían las oportunidades formativas en contextos rurales y urbanos por igual.

5.10.2.1.3 Laboratorios y talleres: La creación de estos espacios constituye un componente esencial para promover la investigación, la creatividad y la experimentación como ejes centrales del aprendizaje significativo, los estudiantes pueden explorar problemas reales, manipular materiales y desarrollar proyectos que fortalecen su

autonomía cognitiva, estos entornos favorecen la construcción activa del conocimiento, al permitir que el sujeto aprenda desde la práctica, el ensayo y el descubrimiento guiado. laboratorios y talleres se consolidan como escenarios pedagógicos que potencian la innovación, el pensamiento crítico y el desarrollo integral del alumnado.

5.10.2.2 Formación y apoyo a los docentes: La formación y el acompañamiento docente constituyen pilares esenciales para la consolidación de prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas, especialmente en escenarios donde se demanda una transformación profunda de los procesos de enseñanza, la capacitación en metodologías activas y la creación de comunidades de práctica fortalecen la reflexión colectiva, el intercambio de saberes y la producción colaborativa de recursos didácticos pertinentes, el desarrollo profesional docente se configura como un proceso continuo que potencia la autonomía, la corresponsabilidad y la mejora sostenida de la calidad educativa

5.10.2.2.1 Formación en metodologías activas: Consolidar nodos de apoyo mutuo constituye una estrategia clave para fortalecer la reflexión pedagógica y la innovación en la práctica docente, estos espacios permiten la socialización sistemática de hallazgos surgidos en el aula, favoreciendo el análisis crítico de experiencias y la identificación de buenas prácticas contextualizadas, impulsan la construcción colectiva de materiales didácticos pertinentes, ajustados a las realidades socioculturales y a las necesidades del estudiantado, esta dinámica colaborativa promueve un desarrollo profesional continuo que potencia la calidad y la pertinencia del proceso educativo.

5.10.2.2.2 Comunidades de práctica: Fomentar redes de apoyo entre docentes constituye una estrategia fundamental para fortalecer la reflexión colectiva y la mejora continua de las prácticas pedagógicas, estos espacios colaborativos permiten compartir experiencias, recursos y soluciones contextualizadas a los desafíos del aula, promoviendo un aprendizaje profesional situado, facilitan la construcción de saberes pedagógicos emergentes, derivados del intercambio sistemático y del análisis crítico de la práctica, las comunidades de práctica consolidan una cultura de cooperación que potencia la innovación educativa y el desarrollo profesional docente.

5.10.2.3 Diversificación de Estrategias de Enseñanza.

La diversificación de estrategias de enseñanza constituye un eje fundamental para atender la pluralidad de ritmos, intereses y trayectorias que caracterizan al estudiantado en contextos educativos rurales posconflicto. la implementación de itinerarios personalizados y sistemas de evaluación formativa permite configurar procesos pedagógicos más flexibles, inclusivos y orientados al desarrollo integral, la intervención docente se transforma en un acompañamiento dinámico que reconoce la singularidad de cada aprendiz y promueve su participación activa en la construcción del conocimiento

5.10.2.3.1 Itinerarios personalizados: La posibilidad de que los estudiantes elijan caminos de aprendizaje acordes con sus intereses, ritmos y necesidades constituye un principio fundamental para promover procesos formativos más inclusivos y significativos. Esta flexibilidad metodológica exige un acompañamiento docente permanente orientado a guiar, retroalimentar y ajustar las rutas seleccionadas, los itinerarios personalizados favorecen la autonomía, la autorregulación y el compromiso activo del estudiante con su propio desarrollo, esta estrategia fortalece la pertinencia pedagógica y contribuye a la construcción de experiencias educativas más equitativas y contextualizadas.

5.10.2.3.2 Evaluación formativa: Implementar sistemas de evaluación que reconozcan el progreso individual y colectivo implica asumir la valoración como un proceso continuo y orientado a la mejora, este enfoque promueve la autoevaluación y la evaluación entre pares, fortaleciendo la reflexión crítica y la corresponsabilidad en el aprendizaje, la evaluación se convierte en una herramienta pedagógica que guía, retroalimenta y potencia el desarrollo integral de los estudiantes.

5.10.2.4 Atención a la Diversidad: La atención a la diversidad constituye un principio rector para garantizar la equidad educativa y la participación plena de todos los estudiantes independientemente de sus condiciones personales, sociales o cognitivas, este enfoque exige la producción de materiales adaptados que respondan a necesidades

específicas y aseguren el acceso efectivo al currículo, implica la eliminación sistemática de barreras físicas, comunicacionales y pedagógicas que puedan limitar la inclusión, la intervención educativa se orienta hacia la construcción de entornos accesibles, flexibles y sensibles a la pluralidad que caracteriza a las comunidades escolares

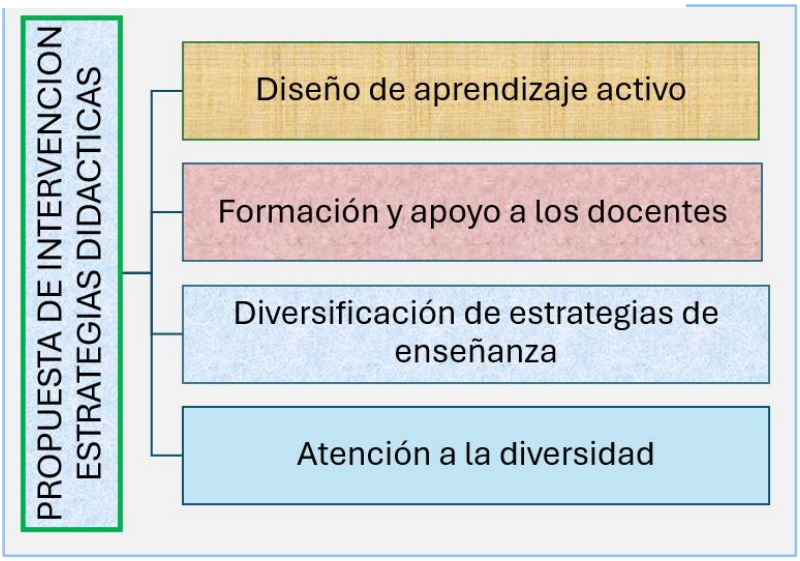
5.10.2.4.1 Materiales adaptados: La producción de recursos en formatos accesibles constituye un componente esencial para garantizar la participación plena de estudiantes con necesidades educativas especiales, este proceso implica diseñar materiales que respondan a diversas modalidades sensoriales, cognitivas y comunicacionales, asegurando el acceso equitativo al currículo, la adaptación de contenidos favorece la autonomía y el aprendizaje significativo, al ofrecer apoyos ajustados a los ritmos y estilos individuales, estos materiales se convierten en herramientas clave para consolidar prácticas pedagógicas inclusivas y sensibles a la diversidad de los estudiantes.

5.10.2.4.2 Eliminación de barreras: Asegurar que todos los espacios y actividades sean inclusivos y accesibles constituye un principio indispensable para garantizar la participación plena del estudiantado en los procesos educativos, este compromiso implica identificar y remover obstáculos físicos, comunicacionales y pedagógicos que limiten el acceso equitativo al aprendizaje, demanda la adecuación de entornos, recursos y dinámicas institucionales para responder a la pluralidad de capacidades y necesidades presentes en la comunidad escolar, la eliminación de barreras se convierte en un eje transversal que fortalece la justicia educativa y la construcción de escuelas verdaderamente inclusivas.

La Figura 10 sintetiza el conjunto de estrategias didácticas que orientan la intervención pedagógica, articulando dimensiones clave como el diseño de entornos de aprendizaje activo, la formación y el apoyo continuo a los docentes, la diversificación de las estrategias de enseñanza y la atención a la diversidad. Esta integración permite comprender la intervención educativa como un proceso sistémico que responde a la complejidad de los contextos escolares rurales posconflicto, evidencia la necesidad de prácticas flexibles, inclusivas y centradas en el estudiante, capaces de promover

aprendizajes significativos y equitativos, la figura constituye un referente conceptual que guía la toma de decisiones pedagógicas y fortalece la coherencia del modelo de intervención propuesto

figura 10: Intervención estrategias didácticas



Fuente: Elaboración del autor

5.10.3 Implicaciones Constructivistas.

Siguiendo los postulados de Bruner y Vygotsky, el docente asume un rol mediador que facilita el acceso progresivo al conocimiento y orienta la construcción activa de significados, ajustando las estrategias a las particularidades de cada estudiante, la interacción, el diálogo y la colaboración se configuran como ejes fundamentales para promover aprendizajes significativos y socialmente situados, el reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje favorece la motivación intrínseca y potencia el desarrollo integral del sujeto, la práctica pedagógica se transforma en un proceso dinámico, reflexivo y centrado en la experiencia del aprendiz.

5.10.4 Metodología de Implementación.

La metodología de implementación propuesta integra de manera articulada la participación activa de la comunidad educativa, la gestión estratégica de recursos y alianzas interinstitucionales, y un sistema permanente de monitoreo y evaluación orientado a la mejora continua, este enfoque reconoce que la transformación pedagógica requiere no solo de innovaciones didácticas, sino también de procesos colaborativos que involucren a familias, estudiantes y actores sociales en la toma de decisiones, la búsqueda de apoyos públicos y privados permite garantizar la sostenibilidad de las acciones, especialmente en lo relativo a la adecuación de espacios y la incorporación de tecnologías, esta metodología configura un marco operativo coherente con los principios constructivistas, orientado a fortalecer la calidad educativa y promover aprendizajes significativos en contextos rurales post conflicto

5.10.4.1 Participación de la comunidad educativa: Involucrar a las familias, estudiantes y agentes sociales en el diseño y ejecución de mejoras constituye un proceso esencial para fortalecer la corresponsabilidad y la pertinencia de las acciones pedagógicas, esta participación activa permite integrar saberes locales, expectativas y necesidades reales del entorno, enriqueciendo la toma de decisiones, la comunidad educativa se convierte en un actor protagónico que impulsa transformaciones sostenibles y contextualizadas.

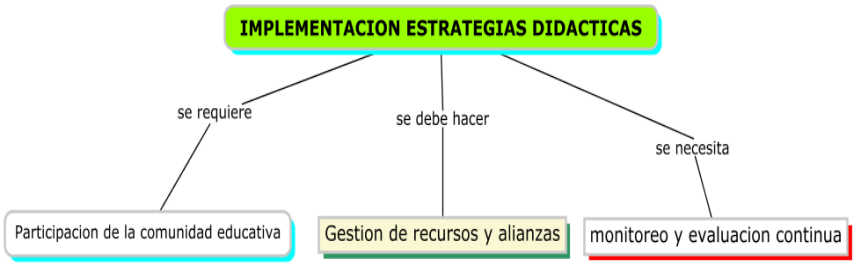
5.10.4.2 Gestión de recursos y alianzas: La búsqueda de apoyo por parte de instituciones públicas y privadas constituye un componente esencial para garantizar la viabilidad y sostenibilidad de los procesos de mejora educativa. Este esfuerzo implica gestionar financiamiento destinado a la adaptación de espacios, la adquisición de tecnologías y el fortalecimiento de las capacidades institucionales, la articulación con diversos actores permite ampliar las oportunidades de cooperación y optimizar el uso de los recursos disponibles, estas alianzas estratégicas consolidan un marco de acción que favorece la innovación pedagógica y la equidad en el acceso a entornos de aprendizaje de calidad.

5.10.4.2 Monitoreo y evaluación continua: Establecer indicadores de satisfacción y logro de aprendizaje permite ajustar las acciones pedagógicas en función

de los resultados obtenidos garantizando procesos de mejora continua, este seguimiento sistemático posibilita identificar avances, dificultades y oportunidades de intervención, fortaleciendo la pertinencia de las estrategias implementadas, mejorar el aprendizaje desde una perspectiva constructivista implica transformar espacios, recursos y prácticas docentes para responder a la diversidad y promover experiencias significativas, el docente como mediador requiere apoyo institucional para adaptar sus estrategias y asegurar que todos los estudiantes construyan conocimiento de manera activa, autónoma y personal.

La Figura 11 representa de manera integrada el proceso de diseño e implementación de estrategias didácticas, articulando componentes esenciales para la transformación pedagógica, en ella se evidencia cómo la participación activa de la comunidad educativa, la gestión eficiente de recursos y la conformación de alianzas, junto con el monitoreo y la evaluación continua, conforman un sistema coherente de mejora. Esta estructura permite comprender la intervención como un proceso dinámico, colaborativo y orientado a la toma de decisiones informada, la figura sintetiza los elementos operativos que sustentan la implementación de prácticas educativas pertinentes, inclusivas y alineadas con los principios constructivistas.

Figura 11: diseño Implementación de estrategias didácticas



Fuente: Elaboración del autor

5.11 Metodología constructivista para superar la discontinuidad educativa rural.

Un tipo más intrincado de discontinuidad educativa presente en las áreas rurales genera procesos de descontextualización del contenido, incrementa la deserción escolar,

favorece la alta rotación docente y profundiza la desmotivación estudiantil, estas dinámicas fragmentan la continuidad pedagógica y limitan la construcción de aprendizajes significativos vinculados a la realidad sociocultural del entorno, desde la perspectiva constructivista, se hace imprescindible repensar los marcos pedagógicos y organizativos para garantizar trayectorias académicas coherentes, pertinentes y sostenidas, la escuela debe transformarse en un espacio que articule saberes locales, recursos disponibles y prácticas contextualizadas que fortalezcan la participación activa y el desarrollo integral del estudiante

5.11.1 Dificultades del contexto

El análisis de las dificultades del contexto educativo rural revela un conjunto de problemáticas estructurales que afectan de manera directa la continuidad y calidad del proceso formativo, la descontextualización de los contenidos, la deserción escolar, la alta rotación de maestros y la desmotivación estudiantil configuran un escenario complejo que limita el desarrollo de aprendizajes significativos, estas condiciones profundamente arraigadas en factores económicos, sociales e institucionales, generan brechas que se reproducen y profundizan con el tiempo. En este sentido, comprender dichas dificultades resulta indispensable para orientar intervenciones pedagógicas pertinentes y coherentes con las realidades territoriales.

5.11.1.1 Descontextualización: La falta de correspondencia entre los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y la realidad regional constituye una de las principales limitaciones para el desarrollo de aprendizajes significativos en contextos rurales, esta desconexión genera brechas entre lo que se enseña y las experiencias socioculturales del estudiantado, dificultando la apropiación del conocimiento, reproduce modelos pedagógicos ajenos a las necesidades locales debilitando la pertinencia educativa, se hace necesario replantear las prácticas didácticas para asegurar una mayor coherencia entre el currículo y el entorno comunitario.

5.11.1.2 Deserción escolar: Los factores económicos, familiares e infraestructurales inciden de manera directa en el abandono escolar, afectando la permanencia y continuidad de los estudiantes en el sistema educativo, estas condiciones generan vulnerabilidad académica y social, profundizando las brechas existentes entre

contextos rurales y urbanos, la deserción no solo limita las oportunidades de desarrollo personal, sino que también debilita el tejido comunitario y la proyección futura de las localidades, se requiere una intervención integral que articule políticas de apoyo, mejoras institucionales y estrategias pedagógicas contextualizadas para mitigar este fenómeno.

5.11.1.3 Rotación de maestros: La inestabilidad laboral y las deficientes condiciones de trabajo generan un constante cambio de personal docente, afectando de manera directa la continuidad pedagógica y la consolidación de procesos formativos sostenidos, esta rotación frecuente impide el establecimiento de vínculos educativos significativos y limita la implementación de proyectos a largo plazo, dificulta la adaptación curricular y la comprensión profunda del contexto sociocultural de la comunidad escolar, se vuelve imprescindible fortalecer las políticas de estabilidad y bienestar docente para garantizar prácticas educativas coherentes y de calidad.

5.11.1.4 Desmotivación estudiantil: Cuando el aprendizaje se percibe como irrelevante o desvinculado de la realidad del estudiante se debilita su interés y participación en las actividades escolares, esta pérdida de sentido afecta la construcción de significados y limita la apropiación del conocimiento, generando actitudes de apatía y bajo compromiso académico, la ausencia de metodologías contextualizadas profundiza la desconexión entre la escuela y la vida cotidiana del estudiante, se requiere promover prácticas pedagógicas pertinentes y motivadoras que reactiven la curiosidad, la participación y el involucramiento activo en el proceso formativo.

5.11.2 Metodología de Intervención

5.11.2.1 Contextualización Curricular y Pedagógica

Se aborda la contextualización curricular y pedagógica como un eje fundamental para garantizar la pertinencia y significatividad del aprendizaje en contextos rurales, integrando prácticas que reconocen la cultura, historia y necesidades del territorio, este enfoque incluye el diseño de proyectos educativos culturalmente relevantes, la participación activa de la comunidad y la incorporación de saberes locales en el currículo escolar, promueve procesos colaborativos donde familias, líderes comunitarios y

docentes construyen propuestas formativas ajustadas a las realidades socioculturales del entorno, estas acciones fortalecen la identidad, la pertenencia y la construcción de aprendizajes contextualizados desde una perspectiva crítica y constructivista

5.11.2.1.1 Diseño de proyectos educativos culturalmente relevantes: según Freire (1970) se recomienda Incluir en el currículo y las actividades curriculares que reflejen la cultura, historia y necesidades de la comunidad rural según, de la siguiente manera: Proyectos de investigación local, los estudiantes pueden investigar la historia de su comunidad, documentar tradiciones, costumbres y relatos orales, y presentar sus hallazgos en exposiciones escolares o ferias culturales. También a través de talleres de saberes ancestrales donde se pueden invitar a miembros de la comunidad (mayores, artesanos, agricultores) para compartir conocimientos sobre técnicas agrícolas, medicina tradicional, gastronomía local y artesanías, integrando estos saberes en las asignaturas de ciencias, arte y tecnología.

De igual modo se puede hacer celebraciones de festividades y eventos históricos donde se organicen actividades escolares que conmemoran fechas importantes para la comunidad, como fiestas patronales, aniversarios de la fundación del pueblo o eventos históricos relevantes, promoviendo el sentido de identidad y pertenencia.

Sumado a lo anterior también se puede hacer proyectos de mejora comunitaria donde se desarrollen proyectos de aprendizaje y servicio donde los estudiantes participen en la reforestación, construcción de huertos escolares, mantenimiento de caminos o recuperación de espacios públicos, respondiendo a necesidades reales del entorno.

También se puede hacer integración de la lengua y expresiones locales incluyendo en el currículo actividades de lectura, escritura y expresión oral en la lengua o dialecto local, así como la creación de cuentos, poemas y obras de teatro que reflejen la vida rural y sus desafíos. Así mismo hacer un diagnóstico participativo realizando talleres donde los estudiantes, junto a sus familias y docentes, identifiquen las

necesidades prioritarias de la comunidad y propongan soluciones, integrando estas propuestas en los proyectos escolares.

Estas actividades permitirán que el currículo escolar sea un reflejo vivo de la cultura, la historia y las necesidades de la comunidad rural, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados desde el enfoque constructivista.

5.11.2.1.2 Participación comunitaria: Involucrar y enlistar a las familias y líderes comunitarios en la creación de currículos y la toma de decisiones educativas (Vygotsky, 1978, p. 88). lo anterior se puede llevar a cabo haciendo un diagnóstico participativo**,** Organizando talleres y asambleas en las que familias, líderes comunitarios, maestros y estudiantes identifiquen las necesidades educativas y culturales de la comunidad. En estos espacios, se recogen propuestas y se priorizan temas relevantes para el currículo escolar.

De igual modo se puede hacer una integración del conocimiento local invitando a miembros de la comunidad (ancianos, artesanos, agricultores) a compartir sus conocimientos y tradiciones, incorporándolos en actividades curriculares. Esto permite que el currículo refleje la cultura, historia y necesidades reales del entorno rural. También se puede Crear de consejos escolares y comités de mejora estableciendo grupos de trabajo compuestos por representantes de familias, líderes comunitarios, maestros y estudiantes, responsables de participar en la planificación, monitoreo y evaluación de decisiones educativas.

Finalmente, se puede hacer partícipe a las familias en la toma de decisiones empoderando a las familias y líderes comunitarios para que tengan voz y voto en la definición de contenidos curriculares, organización de actividades escolares y gestión de recursos educativos haciendo una evaluación continua y retroalimentación, para formar sistemas de evaluación participativa en los que los miembros de la comunidad educativa hagan sugerencias y ajusten el currículo en función de los resultados y necesidades emergentes.

5.11.3 Estrategias para la retención escolar

Se muestra un conjunto de estrategias orientadas a fortalecer la retención escolar en contextos rurales, atendiendo a las particularidades socioculturales y a las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan muchos estudiante, entre estas acciones destacan el apoyo individualizado mediante tutorías y acompañamiento personalizado, así como también la flexibilización de horarios y modalidades de trabajo para responder a las dinámicas familiares y laborales propias del entorno, estas medidas buscan garantizar trayectorias educativas continuas, reduciendo los riesgos de abandono escolar, constituyen un marco de intervención coherente con los principios constructivistas, centrado en la atención a la diversidad y el desarrollo integral

5.11.3.1 Apoyo individualizado: La introducción de tutorías y mecanismos de seguimiento personalizado constituye una estrategia fundamental para atender a los estudiantes en alto riesgo de deserción, permitiendo identificar tempranamente dificultades académicas, emocionales o contextuales, este acompañamiento cercano favorece la construcción de andamiajes ajustados a las necesidades particulares del estudiante en consonancia con los planteamientos de Bruner (1966), promueve un vínculo pedagógico más sólido que incrementa la confianza y la participación activa del estudiante en su propio proceso formativo, el apoyo individualizado se erige como un recurso clave para fortalecer la permanencia escolar y garantizar trayectorias educativas significativas.

5.11.3.2 Flexibilidad de horarios y modalidades de trabajo: Ajustar el tiempo y el espacio escolar a las realidades de la vida rural constituye una estrategia esencial para favorecer la permanencia y participación del estudiantado, especialmente cuando deben conciliar responsabilidades familiares y laborales, esta flexibilidad en consonancia con los planteamientos de Piaget (1972), permite que los procesos de aprendizaje se desarrollen de manera más autónoma y contextualizada, así mismo posibilita la implementación de modalidades alternativas como jornadas adaptadas, trabajo por

proyectos o actividades comunitarias que responden a las dinámicas del entorno, estas medidas fortalecen la inclusión educativa y promueven trayectorias formativas más coherentes con las necesidades del territorio.

5.11.4 Estabilidad y formación docente

Se aborda la estabilidad y formación docente como un componente esencial para fortalecer la calidad educativa en contextos rurales, donde las condiciones laborales y emocionales de los maestros inciden directamente en la continuidad pedagógica, se destacan estrategias orientadas a la inducción, el acompañamiento psicológico y la formación continua, concebidas para promover un sentido de pertenencia y reducir la rotación del personal, se reconoce la importancia del estímulo y el reconocimiento profesional como mecanismos para valorar el compromiso y la innovación pedagógica, estas acciones configuran un marco integral que favorece la permanencia docente y la consolidación de prácticas educativas sostenibles y contextualizadas.

5.11.4.1 Inducción y apoyo psicológico: Proveer formación continua y servicios de acompañamiento emocional a los maestros rurales constituye una estrategia esencial para fortalecer su sentido de pertenencia y estabilidad dentro de la institución educativa, este proceso de inducción no solo facilita la adaptación al contexto sociocultural y pedagógico, sino que también contribuye a reducir el estrés laboral y la sensación de aislamiento profesional, en consonancia con los planteamientos de Bruner (1966), el apoyo psicológico favorece la consolidación de prácticas reflexivas y colaborativas que enriquecen el quehacer docente, estas acciones promueven la permanencia del personal y la construcción de ambientes educativos más sólidos y coherentes con las necesidades del territorio.

5.11.4.2 Reconocimiento y estímulo: Proveer incentivos orientados a la retención del personal docente constituye una estrategia clave para fortalecer la estabilidad y el compromiso en contextos rurales, donde las condiciones laborales suelen ser adversas, estos mecanismos de reconocimiento permiten valorar la dedicación, la creatividad y la innovación pedagógica, en consonancia con los planteamientos de Freire

(1970) sobre la dignificación del quehacer educativo, los estímulos contribuyen a consolidar una cultura institucional que promueve el desarrollo profesional y la mejora continua, estas acciones favorecen la permanencia docente y la construcción de ambientes educativos más sólidos, motivadores y coherentes con las necesidades del territorio.

5.11.5 Aprendizaje significativo y motivación

Se aborda la importancia de promover un aprendizaje significativo mediante estrategias que potencien la motivación y la participación activa del estudiante, especialmente en contextos rurales donde las dinámicas educativas requieren mayor pertinencia y flexibilidad, se destacan los enfoques participativos y dirigidos activamente, así como la atención a los ritmos y estilos de aprendizaje, como pilares para garantizar procesos formativos inclusivos y equitativos, estas orientaciones permiten consolidar experiencias educativas más profundas, autónomas y coherentes con los principios del constructivismo.

5.11.5.1 Enfoques participativos y dirigidos activamente: Fomentar el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo constituye una vía para convertir al estudiante en protagonista de su propio proceso formativo según lo planteado por Vygotsky (1978). Estas metodologías promueven la construcción del conocimiento, fortaleciendo la interacción social como mediadora del desarrollo cognitivo, permiten que los estudiantes enfrenten situaciones reales del contexto, potenciando su autonomía, creatividad y capacidad crítica, estos enfoques consolidan experiencias educativas más significativas, dinámicas y coherentes con los principios del constructivismo sociocultural.

5.11.5.2 Atención a ritmos y estilos de aprendizaje: para reconocer la heterogeneidad se debe ajustar los enfoques didácticos a individuos y responder a ella mediante estrategias flexibles y pertinentes según Bruner (1966). Esta adaptación favorece la participación equitativa, permitiendo que cada estudiante avance según sus ritmos, estilos y potencialidades, promueve ambientes de aprendizaje inclusivos donde

se valoran las diferencias como oportunidades para enriquecer la experiencia educativa contribuye a la construcción de procesos formativos más justos, significativos y coherentes con las necesidades reales del contexto.

Figura12: Metodología superar la discontinuidad educativa rural.



Fuente: Elaboración del autor

5.11.6 Implicaciones constructivistas

Como mediador, la labor del profesorado se define por su capacidad para facilitar la arquitectura del saber mediante la interacción social y el reconocimiento del contexto, desde esta perspectiva metodológica, según Ausubel (1983) el aprendizaje adquiere sentido cuando el alumnado logra integrar los contenidos curriculares con sus vivencias y el medio que lo rodea, bajo este enfoque, la escuela se convierte por lo expuesto por

Freire (1970) en un espacio donde el encuentro y el intercambio dialéctico impulsan una formación continua orientada a la transformación de la realidad social.

5.11.7 Estrategias de Implementación

Se plantea un conjunto de estrategias orientadas a fortalecer la gestión educativa mediante acciones que integran la participación comunitaria, el monitoreo permanente y la movilización de recursos, estas líneas de implementación buscan consolidar procesos sostenibles que respondan a las necesidades reales del contexto rural, articulando esfuerzos entre escuela, familias y actores institucionales, constituyen un marco operativo que favorece la mejora continua y la consolidación de prácticas educativas contextualizadas y pertinentes.

5.11.7.1 Defensa comunitaria: La conformación de consejos escolares y la creación de espacios de diálogo entre maestros, familias y estudiantes constituyen mecanismos esenciales para fortalecer la participación democrática en la vida institucional, estos espacios permiten identificar necesidades, consensuar decisiones y promover la corresponsabilidad en los procesos educativos favoreciendo una gestión más transparente y contextualizada, facilitan la articulación de saberes y experiencias diversas, enriqueciendo la toma de decisiones pedagógicas y administrativas, la defensa comunitaria se erige como un pilar para consolidar una escuela abierta, inclusiva y coherente con las dinámicas socioculturales del territorio.

5.11.7.2 Monitoreo y evaluación continua: Establecer criterios claros para la retención, la motivación y la contextualización curricular constituye un proceso fundamental para garantizar la calidad y pertinencia de las prácticas educativas, este seguimiento sistemático permite identificar avances, dificultades y necesidades emergentes, favoreciendo la toma de decisiones informada y oportuna, promueve una cultura institucional orientada a la reflexión crítica y la mejora permanente, el monitoreo

continuo fortalece la coherencia pedagógica y contribuye a la consolidación de trayectorias escolares más estables y significativas.

5.11.7.3 Gestión de recursos y asociaciones: Solicitar apoyo público y privado para mejorar infraestructuras y generar nuevos recursos educativos constituye una acción estratégica orientada a garantizar condiciones dignas y pertinentes para el aprendizaje en contextos rurales, este proceso implica establecer alianzas interinstitucionales que permitan movilizar financiamiento, asistencia técnica y acompañamiento especializado, optimizando así la capacidad de respuesta de la escuela, la articulación con actores gubernamentales, organizaciones sociales y empresas privadas favorece la sostenibilidad de los proyectos educativos y la ampliación de oportunidades para la comunidad, estas acciones consolidan un modelo de gestión participativa que fortalece la equidad y la calidad educativa.

La Figura 13 sintetiza un conjunto de estrategias orientadas a enfrentar la discontinuidad educativa mediante acciones articuladas que fortalecen la participación comunitaria, el seguimiento permanente y la gestión colaborativa de recursos, estas líneas de intervención integran la defensa comunitaria, el monitoreo y la evaluación continua, así como la creación de asociaciones que permitan ampliar las capacidades institucionales, su implementación favorece la construcción de entornos educativos más estables, pertinentes y sostenibles, estas estrategias constituyen un marco integral para garantizar trayectorias escolares coherentes y significativas en contextos rurales

Figura 13: estrategias para mejorar la discontinuidad educativa



Fuente: Elaboración del autor

5.11.8 Orientaciones

El enfoque constructivista para abordar la discontinuidad educativa en zonas rurales implica transformar la escuela en un espacio contextualizado, participativo y motivador. El docente debe desempeñar el papel de mediador y figura de apoyo, adaptando sus estrategias a las necesidades tanto individuales como grupales, y promoviendo la retención escolar junto con un aprendizaje altamente significativo, como señala Bruner (1966), ‘‘el aprendizaje es más efectivo cuando es relevante y significativo para el estudiante’’ (p. 45)

5.12 Metodología Constructivista para abordar las Dimensiones Limitantes Externas de la Educación Rural

Los factores limitantes externos de la educación rural, falta de servicios básicos, infraestructura, conectividad, materiales didácticos, formación docente e interrupciones del servicio, tienen impactos de gran alcance en la calidad y continuidad de la educación rural. Desde el punto de vista de la teoría constructivista, es necesario cambiar el entorno

de aprendizaje y el modo de enseñanza al que los estudiantes están acostumbrados para que sean capaces de acceder, retener la información y darle sentido.

5.12.1 Carencias y dificultades

La educación en zonas rurales enfrenta un conjunto de deficiencias que comprometen la calidad, La falta de servicios básicos, infraestructuras precarias y la ausencia de conectividad, la escasez de materiales didácticos, la insuficiente formación docente y las interrupciones continuas del servicio, factores que fragmentan el proceso de enseñanza aprendizaje, este panorama exige un análisis académico que permita comprender sus implicaciones y plantear alternativas de transformación educativa

5.12.1.1 Falta de servicios básicos: La ausencia de agua potable, electricidad limita la creación de un entorno seguro y saludable para el aprendizaje, estas carencias afectan la calidad de vida de los estudiantes y docentes, también condicionan el desarrollo de prácticas pedagógicas, la falta de servicios básicos es determinante puesto que profundiza la desigualdad educativa y obstaculiza la formación integral de los niños y jóvenes, se necesita un abordaje que visibilice estas problemáticas y proponga estrategias de transformación orientadas a garantizar condiciones dignas y sostenibles en el ámbito escolar.

5.12.1.2 Déficit de infraestructura: La precariedad de la infraestructura escolar en zonas rurales es uno de los obstáculos para garantizar una educación de calidad, las aulas deterioradas carentes de condiciones mínimas de seguridad y comodidad limitan el desarrollo pedagógico y afectan la motivación de estudiantes y docentes, esta situación es poco propicia para el aprendizaje, donde las deficiencias materiales refuerzan la desigualdad educativa y perpetúan la exclusión social, se necesita un análisis académico profundo que visibilice estas carencias y proponga estrategias orientadas a la construcción de espacios escolares dignos y sostenibles.

5.12.1.3 Falta de conectividad: La falta de internet y herramientas TIC en las escuelas rurales son limitaciones para el desarrollo educativo ya que restringe la implementación de metodologías innovadoras, obstaculiza la comunicación entre

docentes y estudiantes, limita la posibilidad de acceder a recursos digitales que potencien el aprendizaje autónomo y colaborativo, profundiza la brecha digital entre contextos urbanos y rurales, es necesario plantear estrategias de inclusión digital y políticas públicas orientadas a garantizar la equidad educativa en escenarios rurales.

5.12.1.4 Falta de materiales didácticos: La falta de elementos para aprender es un obstáculo para la implementación de métodos de enseñanza orientados al aprendizaje, restringe la posibilidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades, ritmos y estilos de los estudiantes. El docente tiene que depender de enfoques convencionales que no responden adecuadamente a las necesidades de los estudiantes ni mejoran el desarrollo de competencias. Se deben diseñar políticas y acciones efectivas para asegurar la provisión, gestión y uso pedagógico de recursos educativos apropiados y contextualmente relevantes.

5.12.1.5 Falta de formación docente: La poca formación docente en zonas rurales profundiza las desigualdades educativas y dificulta la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes, la ausencia de programas de actualización continua y de apoyo profesional restringe la capacidad de los maestros para enfrentar los desafíos derivados de la diversidad sociocultural, las carencias materiales y las dinámicas propias del contexto rural, esta situación genera brechas en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, debilitando la innovación y la construcción de experiencias significativas, es necesario diseñar estrategias de fortalecimiento profesional que garanticen acompañamiento, capacitación y desarrollo pedagógico para los educadores rurales.

5.12.1.6 Interrupciones continuas del servicio: Las interrupciones del servicio educativo en zonas rurales generan una fragmentación en el proceso de enseñanza aprendizaje, afectando la secuencialidad y el ritmo necesario para construir conocimientos de manera progresiva, estas discontinuidades debilitan la motivación estudiantil, dificultan la planificación docente y reducen la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas, la falta de estabilidad institucional profundiza las brechas educativas, especialmente en contextos donde ya existen limitaciones materiales y formativas, se vuelve imprescindible analizar las causas estructurales de estas

interrupciones y proponer mecanismos que garanticen la continuidad y sostenibilidad del servicio educativo rural.

5.12.2 Metodología de Intervención.

La intervención en las escuelas rurales requiere estrategias integrales que aborden tanto las carencias materiales como las necesidades pedagógicas, la mejora de los servicios básicos y espacios escolares, junto con la conectividad y recursos tecnológicos, constituye un eje fundamental para garantizar ambientes seguros y funcionales, la construcción de bibliotecas y centros de recursos fortalece el aprendizaje autónomo y colaborativo, mientras que la formación continua y las redes de apoyo docente promueven prácticas pedagógicas innovadoras y sostenibles, este enfoque metodológico busca articular comunidad, instituciones y educadores en un proceso de transformación que responda a las demandas sociales y educativas del contexto rural post conflicto.

5.12.2.1 Formación y Apoyo Docente.

El fortalecimiento de la formación docente constituye un eje esencial para garantizar la calidad educativa en zonas rurales postconflicto, la capacitación continua en metodologías activas, el uso de TIC y la gestión de la diversidad permiten a los educadores enfrentar los retos pedagógicos con mayor eficacia y pertinencia, la creación de redes de apoyo y mentoría fomenta comunidades de práctica que promueven la colaboración, el intercambio de experiencias y la innovación pedagógica sostenible, este enfoque integral busca consolidar un cuerpo docente preparado y resiliente, capaz de liderar procesos de transformación educativa en escenarios de vulnerabilidad social

5.12.2.2 Formación continua en metodologías activas: La implementación de metodologías activas en la formación docente rural constituye un eje fundamental para transformar los procesos pedagógicos en contextos de vulnerabilidad, estas estrategias, basadas en el constructivismo y el aprendizaje colaborativo, permiten que los educadores desarrollen competencias para gestionar la diversidad, integrar las TIC y fomentar la participación activa de los estudiantes, al mismo tiempo fortalecen la capacidad de los docentes para innovar en ambientes con limitaciones materiales, promoviendo aprendizajes significativos y sostenibles, la formación continua orientada a

metodologías activas se convierte en un recurso indispensable para garantizar la equidad educativa y la resiliencia en comunidades rurales post conflicto.

5.12.2.3 Red de apoyo y mentoría: La conformación de redes de apoyo y mentoría entre educadores rurales constituye un componente esencial para fortalecer la práctica pedagógica en escenarios caracterizados por limitaciones estructurales y aislamiento profesional, estas comunidades de práctica, fundamentadas en el diálogo crítico y la colaboración como plantea Freire (1970) permiten compartir experiencias, construir saberes colectivos y generar soluciones contextualizadas a los desafíos educativos, su implementación favorece el desarrollo profesional continuo, la innovación metodológica y la consolidación de una cultura de cooperación docente, la red de mentoría se convierte en un mecanismo estratégico para impulsar procesos de transformación educativa sostenibles en territorios rurales.

5.12.3 Gestión de la Continuidad Educativa

La continuidad educativa en zonas rurales demanda la planificación de mecanismos flexibles que permitan prever y gestionar interrupciones sin comprometer el proceso formativo, la gestión de alternativas como guías impresas, radio educativa o plataformas digitales, según lo planteado por Ausubel (1983) se convierte en herramientas para dar soporte el aprendizaje en escenarios de inestabilidad, la toma de decisiones participativa, donde familias y líderes comunitarios intervienen y son escuchados, fortalece el sentido de pertenencia y corresponsabilidad en la gestión escolar según Vygotsky (1978), este enfoque integral busca fortalecer una estructura educativa resiliente, capaz de responder a los desafíos propios del contexto rural post conflicto.

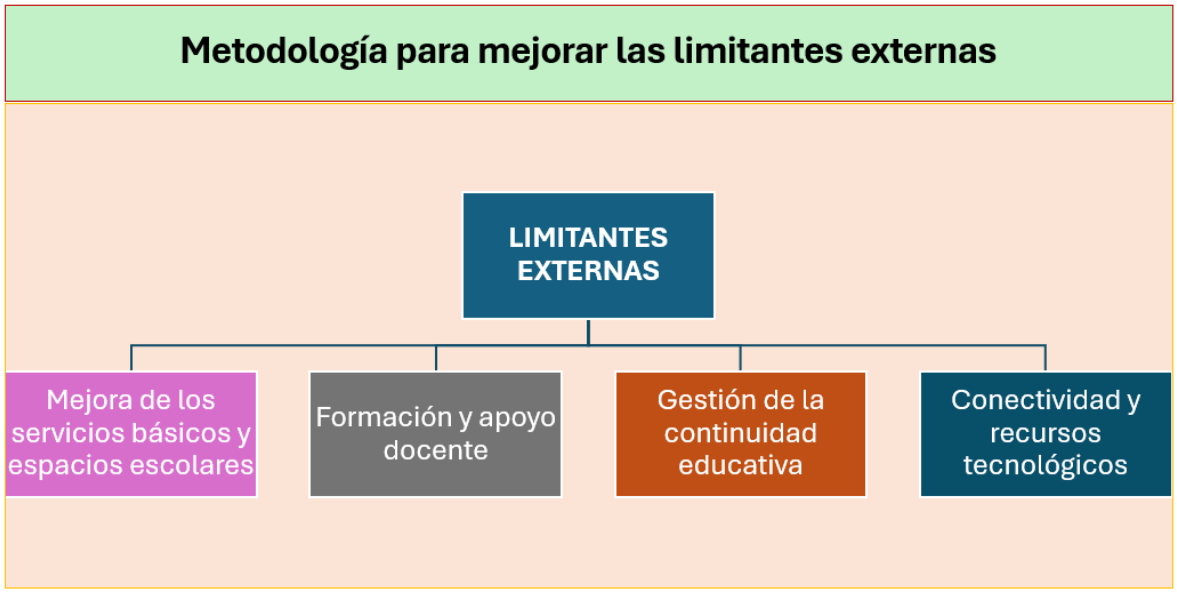
5.12.3.1 Planificar interrupciones: La planificación de interrupciones es un elemento crucial para asegurar la continuidad del aprendizaje en contextos rurales que se caracterizan por la inestabilidad y las limitaciones estructurales. Según Ausubel (1983), anticipar los cambios en el entorno y desarrollar respuestas pedagógicas, como guías impresas, programas de radio educativos o plataformas digitales, permite

mantener el proceso educativo incluso en circunstancias difíciles. Esta previsión metodológica no solo optimiza la organización del cuerpo docente, sino que también minimiza la interrupción de la secuencialidad en los contenidos y potencia la autonomía del estudiante. Por lo tanto, la planificación estratégica de interrupciones se erige como un mecanismo fundamental para crear sistemas educativos resilientes y adaptados a las realidades rurales.

5.12.3.2 Toma de decisiones participativa: La toma de decisiones participativa se constituye en un pilar fundamental para fortalecer la gestión escolar en contextos rurales, al integrar de manera activa a las familias y líderes regionales en la identificación y resolución de problemática, este proceso colaborativo, sustentado en los planteamientos socioculturales de Vygotsky (1978) promueve el sentido de pertenencia y corresponsabilidad, elementos esenciales para la sostenibilidad de las acciones educativas, su implementación favorece la construcción de soluciones contextualizadas, ajustadas a las dinámicas y necesidades reales de la comunidad, la participación colectiva se convierte en un mecanismo estratégico para consolidar una gestión educativa democrática, resiliente y orientada al bienestar común.

La *Figura 14* integra de manera articulada la metodología de mejora orientada a superar las limitantes externas e internas que afectan el desarrollo educativo en contextos rurales, en ella se representan los procesos vinculados a la optimización de los servicios básicos y los espacios escolares, así como las acciones destinadas a fortalecer la formación y el apoyo docente, se incorporan los componentes de gestión de la continuidad educativa y el acceso a la conectividad y recursos tecnológicos como ejes estratégicos para garantizar aprendizajes sostenibles, la figura sintetiza un enfoque integral que busca transformar las condiciones estructurales y pedagógicas del entorno escolar rural.

Figura 14: metodología de mejora limitantes externas



Fuente: elaboración del autor

5.12.4 Implicaciones Constructivistas.

Desde una perspectiva interactiva y social, el enfoque constructivista reconoce que los niños son sujetos activos cuyo desarrollo se configura a partir de las experiencias físicas y culturales que los rodean, el docente asume el papel de mediador entre el individuo, la comunidad y los recursos disponibles, garantizando condiciones propicias para la construcción de significados, tal como plantea Bruner (1966), este proceso no recae únicamente en el maestro, pues toda la comunidad educativa participa en la creación de entornos de aprendizaje enriquecidos y culturalmente pertinentes, por ello la articulación intersectorial se vuelve indispensable para transformar las limitantes externas que afectan la calidad educativa en contextos rurales.

5.12.5 Estrategias de Implementación.

Las estrategias de implementación orientadas a fortalecer la educación rural requieren un enfoque sistemático que permita identificar necesidades reales y priorizar acciones mediante un diagnóstico participativo que involucre a todos los actores educativos, la gestión de recursos y alianzas, articulando sectores públicos, privados y comunitarios, se convierte en un mecanismo clave para movilizar apoyos y garantizar la

sostenibilidad de los procesos de cambio, el seguimiento y la revisión continua, a través de indicadores de acceso, retención y calidad, posibilitan ajustar las intervenciones con base en evidencia y asegurar su pertinencia contextual, estas estrategias conforman un marco operativo que impulsa transformaciones profundas y sostenibles en los territorios rurales.

5.12.5.1 Diagnóstico participativo: El diagnóstico participativo se concibe como una herramienta fundamental para identificar de manera colectiva las necesidades, prioridades y potencialidades del contexto educativo rural, reconociendo a la comunidad como agente activo en la construcción del conocimiento, este proceso permite que docentes, familias, estudiantes y actores locales aporten sus percepciones y experiencias, generando una comprensión más profunda y contextualizada de las problemáticas, fortalece la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia, al involucrar a la comunidad en la toma de decisiones y en la planificación de acciones educativas pertinentes, el diagnóstico participativo se convierte en el primer eslabón de una intervención transformadora, orientada a la equidad y la mejora continua.

5.12.5.2 Gestión de recursos y alianzas: La gestión de recursos y alianzas constituye un componente esencial para impulsar procesos de cambio en contextos rurales, al articular de manera coordinada los aportes provenientes de sectores públicos, privados y organizaciones sociales, este enfoque permite movilizar financiamiento, asistencia técnica y acompañamiento institucional, fortaleciendo la capacidad de las escuelas para responder a sus necesidades prioritarias, la cooperación intersectorial favorece la sostenibilidad de las intervenciones, al integrar esfuerzos y responsabilidades compartidas en torno al mejoramiento educativo, la gestión estratégica de recursos y alianzas se convierte en un mecanismo clave para transformar las condiciones estructurales que limitan el desarrollo escolar rural.

5.12.5.3 Seguimiento y revisión continua: El seguimiento y la revisión continua constituyen un proceso esencial para garantizar la calidad educativa, al permitir rastrear de manera sistemática los avances mediante índices de acceso, retención y desempeño, este monitoreo permanente facilita identificar brechas, valorar la efectividad de las

estrategias implementadas y orientar decisiones fundamentadas en datos objetivos, posibilita realizar ajustes oportunos que respondan a las dinámicas cambiantes del contexto rural, fortaleciendo la pertinencia y sostenibilidad de las intervenciones. consecuencia, el seguimiento continuo se convierte en un pilar metodológico indispensable para consolidar una cultura de mejora educativa basada en evidencia.

La *Figura 15* sintetiza de manera articulada las estrategias de implementación orientadas a superar las limitantes externas que afectan el desarrollo educativo en contextos rurales, en ella se integran procesos clave como el diagnóstico participativo, la gestión de recursos y alianzas, y el seguimiento y la revisión continua, configurando un marco operativo basado en la corresponsabilidad y la toma de decisiones informada, esta estructura permite visualizar cómo la participación comunitaria, el apoyo interinstitucional y la evaluación permanente convergen para impulsar transformaciones sostenibles, la figura representa un enfoque integral que orienta la mejora educativa desde una perspectiva sistémica y contextualizada

Figura 15: estrategias de implementación mejoras de limitantes



Fuente: elaboración del autor

5.13 Metodología constructivista: barreras sociales del contexto en zonas rurales

En los espacios rurales posconflicto, donde la oportunidad de aprendizaje está altamente impactada por factores sociales (por ejemplo, ausencia de apoyo psicosocial, trabajo infantil, desplazamientos forzados, coerción por grupos armados, pobreza), el acceso a la educación en el contexto rural se define a través de barreras sociales. La

teoría constructivista sostiene que el aprendizaje es una práctica social y contextualizada que requiere interacción con la comunidad para romper las barreras del aprendizaje.

En los espacios rurales posconflicto las oportunidades de aprendizaje se ven profundamente condicionadas por barreras sociales que afectan el desarrollo integral de los estudiantes y limitan su acceso efectivo a la educación, desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje es una práctica social situada que requiere interacción con la comunidad para transformar dichas barreras y generar experiencias significativas, la ausencia de apoyo psicosocial, el trabajo infantil, el desplazamiento forzado, la presión de grupos armados y la pobreza configuran un entorno adverso que interrumpe la continuidad educativa y debilita la motivación estudiantil, comprender estas dinámicas resulta indispensable para diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que permitan reconstruir el tejido social y fortalecer los procesos de aprendizaje en zonas rurales.

5.13.1 Barreras

5.13.1.1 Ausencia de apoyo psicosocial: La ausencia de apoyo psicosocial en zonas rurales posconflicto constituye una barrera crítica que afecta de manera directa el bienestar emocional y cognitivo de los estudiantes, generando desmotivación y respuestas personales frente a las dificultades escolares, estos vacíos de acompañamiento incrementan la vulnerabilidad psicológica, interfieren en la construcción de significados y limitan la participación activa en el proceso educativo, desde una perspectiva constructivista, esta carencia obstaculiza la interacción social necesaria para que el aprendizaje ocurra de forma significativa y contextualizada, el fortalecimiento del apoyo psicosocial se vuelve indispensable para garantizar trayectorias educativas estables y emocionalmente seguras.

5.13.1.2 Trabajo infantil: El trabajo infantil constituye una de las barreras sociales más determinantes en los contextos rurales, pues obliga a muchos niños a asumir responsabilidades económicas que limitan su tiempo, energía y disposición para el

aprendizaje, esta doble carga afecta su desarrollo cognitivo y emocional reduciendo su participación activa en las actividades escolares y debilitando la continuidad educativa, desde una perspectiva constructivista esta situación interrumpe los procesos de interacción social necesarios para construir conocimientos significativos y contextualizados, abordar el trabajo infantil requiere estrategias intersectoriales que garanticen protección, acompañamiento y condiciones dignas para el desarrollo integral.

5.13.1.3 Desplazamiento forzado: El desplazamiento forzado constituye una de las barreras más profundas y disruptivas en los contextos rurales posconflicto, obliga a los niños a abandonar sus hogares debido a la violencia o la guerra fracturando sus trayectorias educativas y emocionales, esta ruptura abrupta del entorno familiar y comunitario interfiere con la continuidad del aprendizaje y genera sentimientos de inseguridad que afectan su participación escolar, desde una perspectiva constructivista la pérdida del contexto social inmediato limita las interacciones necesarias para construir significados y desarrollar procesos cognitivos estables, abordar el desplazamiento forzado requiere estrategias integrales que articulen protección, acompañamiento psicosocial y reconstrucción del tejido comunitario.

5.13.1.4 Presión de los grupos armados: La presión ejercida por grupos armados constituye una de las barreras más severas para la continuidad educativa en zonas rurales, bajo situaciones de ataque o intimidación las escuelas se vuelven espacios inseguros e imposibles de visitar con regularidad, el miedo, la desconfianza y el estado permanente de alerta afectan profundamente la asistencia escolar y generan rupturas en los procesos de aprendizaje, desde una perspectiva constructivista, este clima de temor limita la interacción social necesaria para la construcción de conocimientos significativos y para el desarrollo emocional del estudiante, abordar esta problemática exige estrategias integrales de protección, acompañamiento comunitario y reconstrucción de la confianza territorial**.**

5.13.1.5 Pobreza: Las limitaciones materiales y financieras constituyen una barrera estructural para el acceso a materiales educativos, tecnologías fundamentales y condiciones mínimas de aprendizaje entre los estudiantes rurales, esta precariedad

dificulta la capacidad de los recursos pedagógicos para llegar a donde más se necesitan, exacerbando las desigualdades y limitando la participación escolar, desde una perspectiva constructivista, la ausencia de estos insumos dificulta el establecimiento de entornos significativos para la interacción y la construcción del conocimiento, abordar estas limitaciones exige políticas detalladas que garanticen la equidad, la inversión sostenida y el acceso universal a los recursos educativos.

5.13.2 Metodología de Intervención Constructivista

5.13.2.1 Apoyo Sociopsicológico y Comunitario. La provisión de servicios de apoyo emocional y psicológico para estudiantes y sus familias constituye un componente esencial para fortalecer la resiliencia, el afrontamiento y el bienestar social en contextos rurales afectados por múltiples vulnerabilidades, este acompañamiento permite atender de manera oportuna las necesidades socio afectivas que influyen directamente en la motivación y en la continuidad educativa, el desarrollo de redes de apoyo entre maestros, familias y agentes sociales, en consonancia con los planteamientos de Vygotsky (1978), potencia las interacciones sociales que favorecen aprendizajes más sólidos y significativos, estas acciones consolidan un entorno educativo más humano, colaborativo y sensible a las realidades del territorio.

5.13.2.2 Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. La prevención y erradicación del trabajo infantil exige la construcción de programas educativos contextualizados que vinculen el “aquí y ahora” con las experiencias concretas de los estudiantes permitiendo que los contenidos cobren vida en coherencia con el planteamiento de freire de (1970), este enfoque favorece la reflexión crítica sobre las condiciones que perpetúan el trabajo infantil y promueve la participación activa de la comunidad en su transformación, resulta indispensable generar alternativas de ingresos familiares que reduzcan la dependencia económica de los niños y fortalezcan su permanencia en la escuela, la articulación entre educación, protección social y desarrollo comunitario se convierte en un eje estratégico para garantizar trayectorias educativas dignas y sostenibles.

5.13.2.3 Consideraciones para el Desplazamiento Forzado. Las consideraciones para el desplazamiento forzado exigen la creación de espacios educativos flexibles y seguros que permitan a los estudiantes reconstruir un sentido de pertenencia y continuidad tras la ruptura de su entorno familiar y comunitario, estos ambientes deben favorecer la integración progresiva, ofreciendo estabilidad emocional y social en medio de condiciones adversas, se requiere un apoyo metodológico adaptable, coherente con los planteamientos de Piaget (1972), que responda a los ritmos, experiencias y necesidades específicas de los niños desplazados, estas acciones constituyen un marco pedagógico indispensable para garantizar trayectorias educativas dignas y resilientes en territorios afectados por la violencia.

5.13.2.4 Protección contra la Presión de Grupos Armados. La protección contra la presión ejercida por grupos armados requiere fortalecer la unidad entre los miembros de la escuela, la comunidad y las autoridades locales responsables de salvaguardar la integridad de los estudiantes, esta articulación permite generar entornos más seguros, donde la confianza colectiva se convierte en un recurso fundamental para sostener la continuidad educativa en territorios afectados por la violencia, se promueve la participación activa de la comunidad en la identificación de riesgos y en la formulación de alternativas en coherencia con el modelo de aprendizaje social de Bandura (1977), que destaca el poder transformador de la acción colectiva, estas estrategias consolidan un marco de protección integral que fortalece la resiliencia y la cohesión comunitaria.

5.13.2.5 Superación de la Pobreza. La superación de la pobreza requiere una supervisión rigurosa del uso de recursos y una colaboración efectiva con socios públicos y privados para mejorar las instalaciones escolares, los materiales de instrucción, las herramientas tecnológicas y la conectividad, elementos indispensables para el desarrollo educativo rural, estas acciones deben complementarse con programas de asistencia alimentaria y becas dirigidas a los grupos más vulnerables garantizando condiciones básicas que favorezcan la permanencia escolar. desde la perspectiva constructivista, tales apoyos permiten crear entornos donde los estudiantes puedan construir aprendizajes significativos, en consonancia con los planteamientos de **Glasersfeld**

(1995), estas estrategias constituyen un marco integral orientado a reducir desigualdades y fortalecer el derecho a la educación en contextos de alta vulnerabilidad.

Figura 16: propuesta de intervención de barreras sociales del contexto



Fuente: Elaboración del autor

5.13.3 Metodología de Implementación.

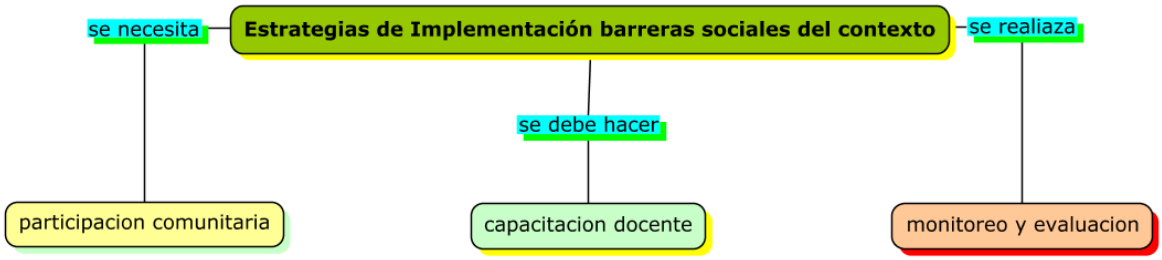
5.13.3.1 Participación Comunitaria: La participación comunitaria constituye un eje central en la construcción de intervenciones educativas contextualizadas, al involucrar de manera activa a familias, maestros y estudiantes en todas las fases del proceso, esta corresponsabilidad favorece la identificación de necesidades reales del territorio y fortalece el sentido de pertenencia hacia las acciones emprendidas, desde una perspectiva constructivista la interacción entre los actores sociales enriquece la toma de decisiones y potencia la construcción colectiva del conocimiento, la participación comunitaria se convierte en un mecanismo indispensable para garantizar intervenciones pertinentes, sostenibles y coherentes con la realidad rural.

5.13.3.2 Capacitación Docente: La capacitación docente se concibe como un proceso institucionalizado que dota al profesorado de herramientas pedagógicas para diseñar ambientes de aprendizaje colaborativos, capaces de responder a las complejas realidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, esta formación continua permite fortalecer la pertinencia de la práctica educativa, articulando las demandas cognitivas y sociales del contexto con estrategias didácticas innovadoras, desde una perspectiva constructivista el desarrollo profesional docente se convierte en un componente esencial para promover interacciones significativas y aprendizajes contextualizados, la institucionalización de estos programas constituye un pilar fundamental para garantizar calidad, equidad y transformación educativa en zonas rurales.

5.13.3.3 Monitoreo y Evaluación: El monitoreo y la evaluación constituyen procesos fundamentales para establecer y verificar estándares de acceso, retención y bienestar que orienten la pertinencia y efectividad de las intervenciones educativas en contextos rurales, la definición de estos parámetros permite identificar avances, brechas y necesidades emergentes facilitando la adaptación oportuna de las acciones implementadas, desde una perspectiva constructivista este seguimiento continuo favorece la toma de decisiones informada y la construcción colectiva de mejoras sostenibles, la evaluación sistemática se convierte en un pilar estratégico para asegurar que las metas educativas respondan a las realidades y demandas del territorio.

La *Figura 17* integra de manera articulada las estrategias de implementación orientadas a mitigar las barreras sociales que afectan el aprendizaje en contextos rurales destacando la necesidad de intervenciones contextualizadas y sostenibles, en ella convergen la participación comunitaria, la capacitación docente y los procesos de monitoreo y evaluación como ejes que fortalecen la pertinencia y eficacia de las acciones educativas, esta estructura permite visualizar cómo la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad potencia la transformación de las condiciones sociales que limitan el acceso y la continuidad escolar, la figura constituye un marco operativo que orienta la toma de decisiones informada y la mejora continua del sistema educativo rural.

Figura 17: estrategias de implementación barreras sociales del contexto



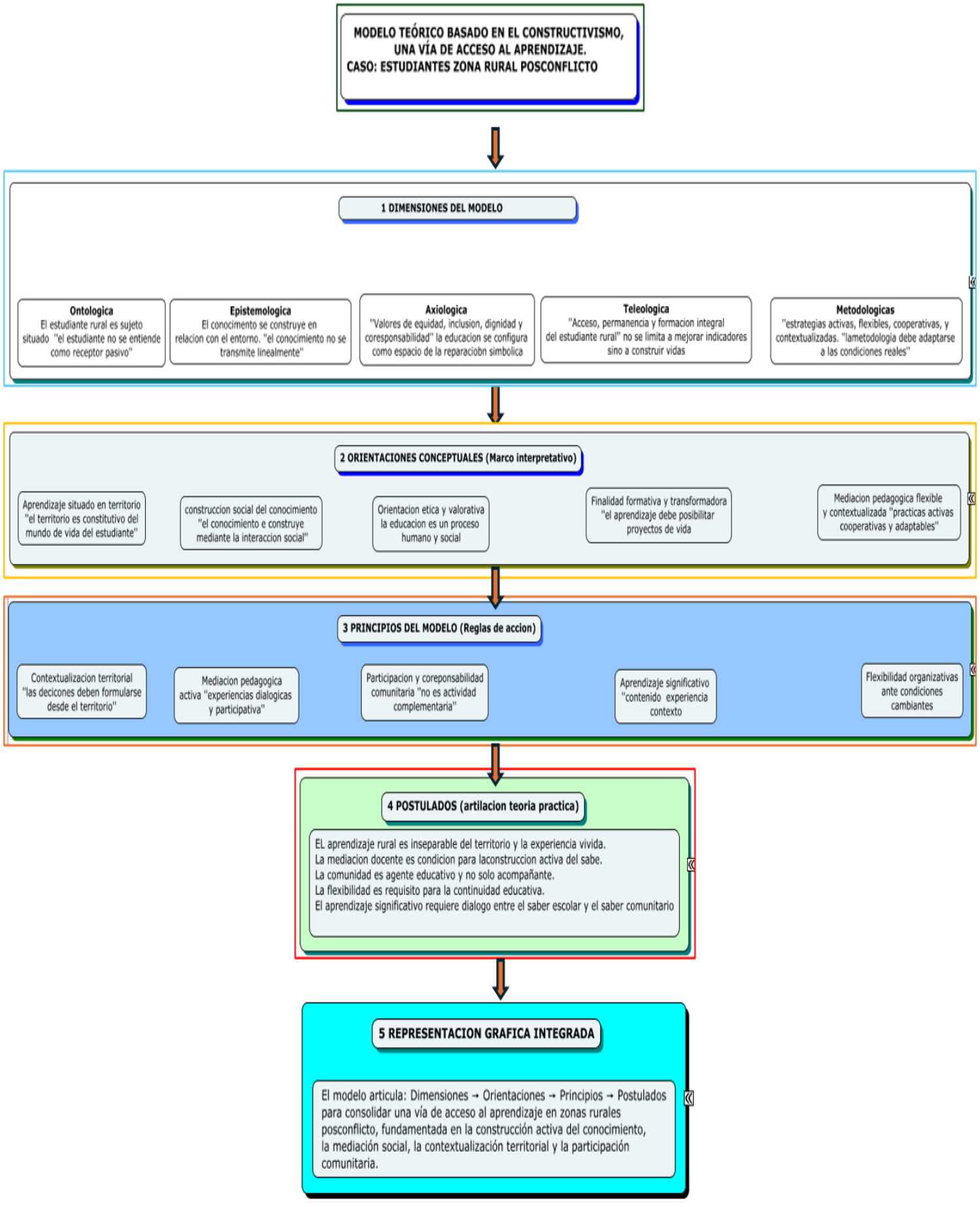
Fuente: elaboración del autor

5.13.4 Conclusión.

El elemento transformador del enfoque constructivista para las barreras sociales en la educación desde una perspectiva escolar rural es el de la escuela como un lugar seguro, inclusivo y participativo. Como mediadores, los maestros deben dejar un espacio para construir comprensión y construcción integrada que es esencial para que los niños sepan tanto como sea posible, de modo que la comunidad apoye la resiliencia. Este es el punto en el que la integración de Piaget, Vygotsky, Bruner, Bandura y Freire forma estrategias que se basan en realidades locales que al hacerlo protegen el derecho a la educación en entornos adversos.

5.14 representación gráfica del modelo

La representación gráfica del modelo teórico basado en el constructivismo sintetiza de manera integrada las dimensiones, orientaciones conceptuales, principios y postulados que estructuran la propuesta como vía de acceso al aprendizaje en zonas rurales posconflicto, esta figura permite visualizar la coherencia interna del modelo y la relación dinámica entre sus componentes, evidenciando cómo la experiencia vivida, la mediación pedagógica y la contextualización territorial convergen en un marco explicativo unificado, la gráfica facilita la comprensión de la lógica interna del modelo al mostrar la progresión desde los fundamentos teóricos hasta las acciones educativas, constituye un recurso interpretativo que fortalece la claridad conceptual y la aplicabilidad del modelo en escenarios rurales.


MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO, UNA VÍA DE ACCESO AL APRENDIZAJE. CASO: ESTUDIANTES ZONA RURAL POSCONFLICTO
1 DIMENSIONES DEL MODELO
Ontologica
El estudiante rural es sujeto situado "el estudiante no se entiende como receptor pasivo"
Epistemologica
El conocimento se construye en relacion con el entorno. "el conocimiento no se transmite linealmente"
Axiologica
"Valores de equidad, inclusion, dignidad y coresponsabilidad" la educacion se configura como espacio de la reparaciobn simbolica
Teleologica
"Acceso, permanencia y formacion integral del estudiante rural" no se limita a mejorar indicadores sino a construir vidas
Metodologicas
"estrategias activas, flexibles, cooperativas, y contextualizadas. "lametodologia debe adaptarse a las condiciones reales"
2 ORIENTACIONES CONCEPTUALES (Marco interpretativo)
Aprendizaje situado en territorio "el territorio es constitutivo del mundo de vida del estudiante"
construccion social del conocimiento "el conocimiento e construye mediante la interaccion social"
Orientacion etica y valorativa la educacion es un proceso humano y social
Finalidad formativa y transformadora "el aprendizaje debe posibilitar proyectos de vida
Mediacion pedagogica flexible y contextualizada "practicas activas cooperativas y adaptables"
3 PRINCIPIOS DEL MODELO (Reglas de accion)
Contextualizacion territorial "las decicones deben formularse desde el territorio"
Mediacion pedagogica activa "experiencias dialogicas y participativa"
Participacion y coreponsabilidad comunitaria "no es actividad complementaria"
Aprendizaje significativo "contenido experiencia contexto
Flexibilidad organizativas ante condiciones cambiantes
4 POSTULADOS (artilacion teoria practica)
EL aprendizaje rural es inseparable del territorio y la experiencia vivida.
La mediacion docente es condicion para laconstruccion activa del sabe.
La comunidad es agente educativo y no solo acompañante.
La flexibilidad es requisito para la continuidad educativa.
El aprendizaje significativo requiere dialogo entre el saber escolar y el saber comunitario
5 REPRESENTACION GRAFICA INTEGRADA
El modelo articula: Dimensiones → Orientaciones → Principios → Postulados para consolidar una vía de acceso al aprendizaje en zonas rurales posconflicto, fundamentada en la construcción activa del conocimiento, la mediación social, la contextualización territorial y la participación comunitaria.

La Tabla 3 sintetiza un conjunto de soluciones integradas orientadas a garantizar el acceso a los aprendizajes y la permanencia escolar en contextos rurales afectados por vulnerabilidades estructurales y dinámicas del posconflicto, estas acciones articulan dimensiones pedagógicas, comunitarias, territoriales y socioemocionales proponiendo intervenciones coherentes con las necesidades reales de los estudiantes y sus familias, la tabla evidencia la importancia de combinar estrategias de infraestructura, mediación docente, apoyo comunitario y protección integral para fortalecer trayectorias educativas continuas, estas soluciones constituyen un marco operativo que complementa el modelo teórico y orienta decisiones educativas contextualizadas y sostenibles.

Tabla:3 Soluciones Integradas para el acceso a los aprendizajes y la permanencia escolar

Soluciones Integradas para el acceso a los aprendizajes y la permanencia escolar	
Transporte escolar adaptado	Gestionar rutas y vehículos adecuados para zonas rurales, priorizando la seguridad y la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad.
Accesibilidad universal	Diseñar caminos y espacios escolares accesibles para personas con discapacidad, madres con niños pequeños y adultos mayores, asegurando la señalización y puntos de descanso
Mejorar infraestructura vial	Construir y mantener puentes y caminos rurales mediante brigadas comunitarias y técnicas de estabilización de terrenos afectados por erosión.
Diseño de aprendizaje activo	Rediseñar los espacios escolares para fomentar la movilidad, el trabajo en grupo y la experimentación, incorporando recursos tecnológicos y laboratorios

Formación y apoyo a los docentes	Ofrecer formación continua en metodologías activas, crear comunidades de práctica y brindar apoyo psicológico y profesional para fortalecer la estabilidad docente
Diversificación de estrategias de enseñanza	Permitir itinerarios personalizados, implementar evaluación formativa y adaptar materiales para atender la diversidad.
Atención a la diversidad	Producir recursos accesibles y eliminar barreras para estudiantes con necesidades educativas especiales
Contextualización curricular y pedagógica	Diseñar proyectos educativos culturalmente relevantes, involucrando a la comunidad en la toma de decisiones.
Aprendizaje significativo y motivacional	Fomentar el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas y el trabajo en grupo, adaptando los enfoques a los ritmos y estilos de aprendizaje
Estrategias de retención escolar	Introducir tutorías, seguimiento personalizado y flexibilidad de horarios para estudiantes en riesgo de deserción.
Estabilidad y formación docente	Proveer incentivos y apoyo continuo para retener a los maestros y fortalecer la continuidad pedagógica
Mejora de los servicios básicos	Promover la cooperación comunitaria para dotar a las escuelas de agua, energía y saneamiento
Gestión de la continuidad educativa	Planificar y responder a interrupciones, involucrando a las familias y líderes regionales en la gestión educativa.
Conectividad y recursos tecnológicos	Instalar puntos de acceso a internet y compartir recursos didácticos impresos y digitales
Consideraciones para el desplazamiento forzado	Proporcionar espacios seguros y flexibles para estudiantes desplazados, facilitando su integración y continuidad educativa.
Prevención y erradicación del trabajo infantil	Desarrollar programas educativos y fuentes de ingresos familiares para reducir el trabajo infantil y motivar la asistencia escolar.

Apoyo socio-comunitario	Ofrecer servicios de apoyo emocional y psicológico, y crear redes de apoyo entre maestros, familias y agentes sociales.
Superación de la pobreza	Colaborar con socios públicos y privados para mejorar instalaciones, materiales y conectividad, y establecer programas de asistencia alimentaria y becas
Protección contra la presión de los grupos armados	Fomentar la unidad escolar y comunitaria, trabajando con autoridades locales para garantizar la seguridad de los estudiantes.

Fuente: elaboración del autor

MOMENTO VI

SOCIALIZACIÓN Y V ALIDACIÓN DEL MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO

6.1. Introducción

El presente momento tiene como propósito describir, analizar e interpretar el proceso de socialización del modelo teórico basado en el constructivismo, concebido como una vía de acceso al aprendizaje en estudiantes de zonas rurales en contexto de posconflicto, este proceso de socialización constituye una fase fundamental de validación que permite contrastar la pertinencia, aplicabilidad y coherencia del modelo con los actores involucrados en la realidad educativa estudiada alineado con los principios de la investigación cualitativa y el enfoque interpretativo, la socialización se configura como un espacio dialógico donde confluyen saberes académicos, experiencias pedagógicas y vivencias del contexto, fortaleciendo así la construcción colectiva del conocimiento.

6.2. Propósitos de la socialización del modelo

La socialización del modelo teórico tuvo como propósitos:

Validar la pertinencia del modelo en contextos educativos rurales y de posconflicto, analizar la coherencia entre los fundamentos constructivistas y la práctica pedagógica, recoger aportes de los actores educativos para el fortalecimiento del modelo, generar evidencias empíricas que respalden la aplicabilidad de la propuesta, tal como se requiere en el proceso de evaluación doctoral

6.3. Contexto y participantes

La socialización se desarrolló en instituciones educativas rurales caracterizadas por condiciones propias del posconflicto, tales como vulnerabilidad social, limitaciones en recursos educativos y diversidad cultural, los participantes fueron seleccionados de manera intencional, considerando su vinculación directa con el proceso educativo: Docentes de educación básica y media, estudiantes de secundaria, directivos docentes,

padres de familia, expertos. Esta diversidad de actores permitió una visión integral del modelo y su impacto potencial en el contexto.

6.4. Estrategia metodológica de la socialización

6.4.1. Enfoque metodológico

El proceso se enmarca en un enfoque cualitativo interpretativo, el cual privilegia la comprensión profunda de los significados construidos por los actores en su contexto sociocultural, se orienta hacia la interpretación de las experiencias vividas, reconociendo la subjetividad como elemento fundamental del conocimiento, promueve la construcción colectiva del saber mediante el diálogo, la interacción y la reflexión compartida entre los participantes.

6.4.2. Fases del proceso

La socialización se desarrolló en cuatro fases con el propósito de tener un panorama claro y coherente de las acciones a llevar a cabo:

a) Presentación del modelo

Se expusieron los fundamentos teóricos del constructivismo, destacando su relación con el aprendizaje significativo y la contextualización en escenarios rurales.

b) Discusión reflexiva

Se generaron espacios de diálogo en los que los participantes compartieron experiencias, percepciones y opiniones sobre la propuesta.

c) Aplicación del instrumento

Se recolectó información a través de instrumentos diseñados para valorar la pertinencia del modelo.

d) Registro de evidencias

Se documentó el proceso mediante registros audiovisuales, en cumplimiento de los criterios de rigurosidad académica.

6.5. Instrumento de socialización

6.5.1. Tipo de instrumento

Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada y formato de valoración cualitativa, estructurada en dimensiones clave, en correspondencia con instrumentos de evaluación académica.

6.5.2. Dimensiones e indicadores

Las dimensiones consideradas fueron: pertinencia del modelo, claridad conceptual, aplicabilidad pedagógica, impacto en el aprendizaje y contextualización rural

6.5.3. Respuesta de los actores participantes en la socialización

a) Respuestas de los docentes

Pregunta 1: ¿en qué medida el modelo responde a las necesidades del contexto rural?

Los docentes manifestaron que el modelo responde de manera significativa a las necesidades del contexto rural, al considerar las particularidades socioculturales de los estudiantes. En sus apreciaciones señalaron que la propuesta reconoce las limitaciones de recursos y, al mismo tiempo, potencia el uso del entorno como escenario de aprendizaje. De igual manera, destacaron que el modelo favorece la inclusión y el reconocimiento de las experiencias propias de comunidades afectadas por el posconflicto.

Docente: ‘‘este modelo si se ajusta a lo que vivimos en la escuela rural, porque toma en cuenta la realidad del estudiante, su contexto y las dificultades que enfrentamos, no se queda en lo teórico, sino que permite llevar la enseñanza a situaciones reales’’.

Pregunta 2: **¿Cómo se evidencia el constructivismo en las estrategias propuestas?**

Los docentes identificaron el constructivismo en el énfasis del aprendizaje activo, la mediación pedagógica y la construcción del conocimiento a partir de experiencias previas. Consideraron que el modelo promueve el rol del docente como facilitador y no transmisor de contenidos.

Docente: ‘‘Se nota el enfoque constructivista en la participación del estudiante, en cómo se le invita a pensar, a reflexionar y a construir su propio aprendizaje, el docente pasa a ser un orientador más que un transmisor’’

b) respuesta de los estudiantes

pregunta 1: ¿Las actividades planteadas facilitan su aprendizaje?

Los estudiantes señalaron que las actividades propuestas facilitan su aprendizaje, debido a que son dinámicas, participativas y vinculadas con su entorno cotidiano. Destacaron que aprenden mejor cuando las actividades les permiten interactuar con sus compañeros y relacionar los contenidos con su realidad.

Estudiante: ‘‘Aprendemos más cuando hacemos actividades que tienen que ver con lo que vivimos, como trabajar con ejemplos de la comunidad, así es más fácil entender’’

Pregunta 2: ¿Se sienten identificados con las experiencias propuestas?

Los estudiantes expresaron sentirse identificados con las experiencias planteadas en el modelo, ya que reflejan situaciones propias de su contexto rural y de su historia social. Indicaron que esto genera mayor interés y compromiso con el aprendizaje.

Estudiante: ‘‘Sí nos sentimos identificados, porque las actividades hablan de lo que vivimos en nuestra comunidad, eso hace que participemos más y entendamos mejor’’

c) respuesta de los Directivos

Pregunta 1: ¿Considera viable la implementación del modelo en la institución?

Los directivos consideraron viable la implementación del modelo, siempre que se acompañe de procesos de formación docente y adecuación de recursos. Reconocieron que la propuesta contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa en contextos rurales

Directivo: ‘‘El modelo es viable y pertinente para nuestra institución, especialmente por el contexto rural en el que nos encontramos, sin embargo, es necesario capacitar a los docentes y garantizar condiciones mínimas para su aplicación’’

c) respuesta de los Expertos

Pregunta: ¿el modelo presenta coherencia teórica y metodológica?

Los expertos señalaron que el modelo presenta coherencia entre sus fundamentos teóricos constructivistas y su aplicación metodológica, destacaron que articula adecuadamente la teoría con la realidad del contexto rural y del posconflicto

Experto: ‘‘el modelo muestra una clara coherencia interna, tanto en su fundamentación teórica como en su desarrollo metodológico, constituye un aporte significativo al campo de la educación rural al integrar el constructivismo con una realidad social compleja.

6.6 Síntesis interpretativa de las respuestas.

El análisis de las respuestas evidencia una valoración positiva del modelo por parte de los distintos actores, destacando su pertinencia, contextualización y potencial

transformador, se identifican coincidencias en torno a: La importancia del contexto rural como eje del aprendizaje, el rol activo del estudiante, la necesidad de formación docente para la implementación, la relevancia del enfoque constructivista en escenarios de posconflicto, este conjunto de respuestas permite reafirmar la validez del modelo y su contribución a la construcción de prácticas pedagógicas contextualizadas.

6.7 Evidencias del proceso de socialización

Las evidencias recolectadas incluyen:

- Respuesta de los actores participantes
- Notas de campo del investigador
- Registros fotográficos
- Lista de asistencia

Estas evidencias constituyen soporte empírico del proceso y responden a los requerimientos de validación de la investigación doctoral.

6.8 Resultados de la socialización

6.8.1. Percepción de los docentes

Los docentes valoraron positivamente el modelo, destacando:

- Su pertinencia en contextos de vulnerabilidad
- El énfasis en el aprendizaje activo
- La importancia del rol mediador del docente

Asimismo, sugirieron incorporar mayor adaptación a los recursos disponibles en entornos rurales.

6.8.2. Apreciaciones de los estudiantes

Los estudiantes manifestaron:

- Mayor motivación frente a metodologías participativas
- Identificación con las experiencias contextualizadas
- Interés en actividades que promuevan la interacción

6.8.3. Opinión de los directivos

Los directivos consideraron viable el modelo, señalando:

- Su contribución a la calidad educativa
- La necesidad de formación docente para su implementación

6.8.4. Valoración de los expertos

Los expertos destacaron: La coherencia entre teoría y práctica, la pertinencia del modelo en escenarios rurales, su potencial como aporte a la pedagogía social.

6.9. Discusión de los resultados

Los hallazgos evidencian que el modelo teórico constructivista es pertinente y significativo en el contexto de estudio, la interacción entre los actores permitió enriquecer la propuesta, reafirmando la necesidad de contextualizar el aprendizaje y reconocer las particularidades de la ruralidad y el posconflicto, el proceso de socialización se constituye así en un espacio de validación epistemológica y práctica, en el que el conocimiento se legitima a partir de la experiencia y el diálogo.

6.9.1 Aportes derivados de la socialización

Entre los principales aportes se destacan:

- Validación contextual del modelo
- Incorporación de saberes locales
- Fortalecimiento del enfoque constructivista
- Reconocimiento del docente como mediador del aprendizaje
- Relevancia de la participación activa del estudiante
-

6.10. Conclusiones del momento vi

La socialización del modelo permitió constatar su viabilidad y pertinencia en contextos rurales de posconflicto, evidenciando su potencial para transformar las prácticas pedagógicas y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, el proceso fortaleció la propuesta teórica mediante la incorporación de aportes provenientes de los actores educativos, consolidando el modelo como una alternativa innovadora y contextualizada

ANEXOS DE SOCIALIZACIÓN

DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA	FORMATO	CODIGO: GDS-P3-F2
	CONTROL DE ASISTENCIA	VERSIÓN: 02
		FECHA: 03-05-14
	PROCESO GESTION DEL DESARROLLO SOCIAL	PÁGINA 1 de 4

Fecha : 05 /05/2026 **Hora:** 9AM

Institución Educativa: INSTITUCION EDUCATIVA SAN FELIPE DE CADILLO lugar: SEDE PRINCIPAL

Objetivo Reunión: socializacion tesis Doctoral UPEL .

FIRMA DE LOS ASISTENTES.

No	NOMBRES Y APELLIDOS	INSTITUCIÓN	TELEFONO	E-MAIL	FIRMA
1	Ismael López Mejía	i.e san Felipe de cadillo	3182338374	Islome8@gmail.com	
2	Moises DAVid Pabon Jaramillo	I.e San felipe de cadillo	3218961712	x	Moises Pabon
3	JESUS BARRIO		3073160801		JESUSBARRIO
4	Jorge conde				Jorge conde
5	mirLEDIS medina				mirLEDIS medina
6	Luis Gabriel cade Gonzales		3009601181		
7	MILEDIS TEHERAN		3148971421		MILEDIS
8	Maria lujan valle		3002146202		Maria lujan valle
9	MARIBel lusan		3002092668		MARIBel
10	Samuel DAVid Gaspar pestana		3043067759		Samuel pestana
11	Kenia Marcela Ramos conde.		3053621213		
12	NANCY morelo Velasquez		3104529034		NANCY morelo
13	Diana Milena Higuita		3019180582	x	Diana Higuita
14	Yanubis Monterrosa Mercado		3245737356		Yanubis Monterrosa M.

DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA	FORMATO	CODIGO: GDS-P3-F2
	CONTROL DE ASISTENCIA	VERSIÓN: 02
		FECHA: 03-05-14
	PROCESO GESTION DEL DESARROLLO SOCIAL	PÁGINA2 de 4

15	Kellys Mestra Pereira	Jose Antonio Galán	3009601198		Kellys Mestra P
16	Nini Yohana conde Perez.	Jose Antonio galan	3006559807.		Nini conde
17	Beatriz conde perez	Jose Antonio Galan	3027783868		Beatriz conde
18	Iluedis conde Mendoza	Jose Antonio Galan	3009994479		Iluedis conde
19	Audith. castro	Audith. castro	3007755087		
20	Blanca. Giraldo		50640497		
21	Juana. de sus. Flores		50957522		
22	Dina Luz Peralta		3019410407		Dina Luz
23	Mejis Luz cabrera. Mejia		3043955658		Mejis
24	Luz Eneidad. Manco Igitay	Jose antonio galan	25999422.		luz eneida
25	yorlenis baldoano Manco	Jose antonio galan	7066607937		yorlenis baldoan.
26	Daniela conde Plaza	Jose antonio gal	1192813195		Daniela conde
27	martha plaza petro	Jose antonio galan	3002292088		martha plaza
28	Dania conde Plaza	Jose antonio Galan	3243569954		Dilodis Petro
29	Vilodis Rebar	Jose David teran	3208235560		
30	Hermelinda teran	Dianes Hernandes	3208235560		Hermelinda teran
30	Leovigilda paez pacheco		3001840206	adri93@hotmail.c	Leo paez
31	Elianis suarez Ruiz		3077302036		Elianis suarez
32	Arledys sofia ortega		3242408439		Arledys ortega
33	Margarita cura		3242408439		Margarita cura

DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA	FORMATO	CODIGO: GDS-P3-F2
	CONTROL DE ASISTENCIA	VERSIÓN: 02
		FECHA: 03-05-14
	PROCESO GESTION DEL DESARROLLO SOCIAL	PÁGINA 3 de 4

	Nombre		telefono		firma
34	Victor Tarcisio Rico	Jose antonio Solon			
35	Marelvi Castro peña		3001755056	CC 26.216.707	[illegible]
37	Edwin Ruiz		3148140715		ER..
38	Elsi moyo		3117477712		Elsi
39	Luz Elena Echeverri				Luz Elena
40	sebastian Mestya				Sebastian
41	Lidwin Cordero		3137066688		Lidwin
42	Arlinda echeberry Sanchez		3013083776	CC. 1007367674.	[illegible]
43	Hilda Arguello		3014859175	CC 50640640	Hilda Arguello
44	Francisco J Tordecilla		3234730674	78302539	
45	marcela morelo		3042846969	1073998477	marcela
46	Bleidys Morelo Vertel		3044433458	1074003706	Bleidys.
47	Kely Garces Ramos		3135408968	1192775019	Kely Garces.
48	Dolis Morelo		3217571173	50888172	Dolis
49	Yudis velasquez		3001418547	25785444	Yudis
50	[illegible] Gaspillo			34997974	[illegible]
51	Nadys Landero López		3282184840	1040736577	Nadys Landero
52	Norladis Mercado salas		3004573020	1192795860	Norladis M.S
53	Arnedis zanches ochoa		3045564640	1007444529	Arnedis zanches
54	Maria Arteaga Romero		3005572269	1192795878	Maria Arteaga









MOMENTO VII

7. VERDADES PROVISORIAS

El modelo teórico sustentado en el constructivismo, aplicado como vía de acceso al aprendizaje en estudiantes de zonas rurales en contextos de posconflicto, se presenta como una respuesta integral, contextualizada y transformadora frente a los múltiples desafíos educativos que enfrentan estas comunidades. A partir de la investigación desarrollada se evidenció que las limitaciones educativas en estos territorios no responden a una única causa, sino a una combinación compleja de factores geográficos, sociales, estructurales y pedagógicos, que afectan de manera directa el acceso, la permanencia y la calidad de la educación.

En primer lugar, la investigación destacó el impacto determinante de la geografía rural en la experiencia educativa. Las grandes distancias entre los hogares y las instituciones escolares, el deterioro de las vías de acceso, la ausencia de puentes, la erosión del suelo y las condiciones climáticas adversas constituyen barreras físicas que limitan la asistencia regular de los estudiantes y dificultan el ejercicio docente. Estas condiciones generan una cadena de consecuencias negativas que se manifiestan en altos niveles de inasistencia, desmotivación, bajo rendimiento académico y, en muchos casos, abandono escolar, afectando de manera particular a los estudiantes más vulnerables.

La precariedad de la infraestructura vial y escolar también representa un riesgo para la seguridad física de estudiantes y docentes. En numerosos contextos rurales, niños y jóvenes se ven obligados a cruzar ríos, quebradas o terrenos inestables sin condiciones adecuadas, lo que incrementa la exposición a accidentes y reduce la continuidad del proceso educativo. A ello se suma la fatiga física producto de los largos desplazamientos diarios, que impacta negativamente en la concentración, la participación activa y el bienestar general del estudiantado.

Ante este panorama, la investigación propuso intervenciones integrales basadas en la participación comunitaria, orientadas a mejorar la accesibilidad física a la escuela. Estas acciones incluyen la construcción y mantenimiento de caminos escolares, la instalación de puentes en puntos críticos, la estabilización de zonas afectadas por la erosión y el uso de materiales locales con mano de obra comunitaria. Desde una perspectiva freireana, estas iniciativas no solo fortalecen la infraestructura, sino que promueven la corresponsabilidad social, el sentido de pertenencia y el aprendizaje-servicio como herramientas de transformación educativa y social.

El establecimiento de brigadas comunitarias para el mantenimiento de vías rurales, con apoyo técnico del gobierno local, se identifica como una estrategia clave para fortalecer la resiliencia comunitaria. Asimismo, se plantea la importancia de integrar a los estudiantes en proyectos de reforestación, protección ambiental y construcción de muros de contención, favoreciendo el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida con su entorno.

Otro eje fundamental es la implementación de sistemas de transporte escolar adaptados a las condiciones rurales. La gestión de rutas escolares, la adquisición de vehículos apropiados —como furgonetas, transporte fluvial, medios de tracción animal o bicicletas comunitarias— y la articulación con instituciones públicas y organizaciones no gubernamentales contribuyen a reducir las barreras de acceso, especialmente para estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad. Estas acciones refuerzan la equidad educativa y garantizan el derecho a la educación secundaria en contextos históricamente excluidos.

La accesibilidad universal se aborda como un principio transversal, que implica adaptar caminos e instalaciones escolares para personas con discapacidad, madres con niños pequeños y adultos mayores, incorporando señalización adecuada y espacios de descanso. El objetivo es eliminar las restricciones físicas y sociales que limitan la participación educativa, asegurando que la escuela sea un espacio inclusivo para toda la comunidad, independientemente de su condición personal o social.

Bajo la lente constructivista, el espacio arquitectónico y natural se asume como un agente mediador en la producción del saber. Retomando las tesis de Piaget, se plantea una reconfiguración de la infraestructura educativa que trascienda lo físico, permitiendo que el estudiantado interactúe con su medio para consolidar competencias de resiliencia y trabajo cooperativo. De este modo, la enseñanza se desprende de su carácter pasivo para instituirse como una praxis situada, profundamente anclada en las dinámicas de la vida rural.

Asimismo, la articulación del tejido social escolar es un requisito sine qua non para superar las brechas en escenarios de transición. Las rutas de acción proponen integrar a la comunidad en la creación de iniciativas pedagógicas y el fortalecimiento de liderazgos locales en la administración de recursos. Al monitorear variables de permanencia y acceso, no solo se optimizan las condiciones materiales del aprendizaje, sino que se fomenta la reconstrucción simbólica de los territorios que han sufrido el impacto del conflicto.

La investigación enfatizó que, bajo la perspectiva constructivista, el profesor asume un papel de dinamizador del conocimiento. Su función principal es adaptar las rutas de enseñanza a la pluralidad de perfiles, ritmos y exigencias cognitivas del alumnado. Retomando los postulados de Vygotsky, esta función mediadora resulta crucial en entornos marcados por la diversidad y la fragilidad social. En consecuencia, la implementación de un abanico variado de tácticas didácticas se presenta como una medida imperativa para abordar las complejidades del entorno rural.

El empleo de modelos de instrucción participativa tales como la resolución de problemas reales, la sinergia grupal y el aprovechamiento de las herramientas digitales faculta a los estudiantes para trasladar la teoría a escenarios prácticos, fomentando la autorreflexión y el aprendizaje con sentido. De acuerdo con Bruner, la efectividad del proceso educativo se potencia cuando se vinculan los saberes emergentes con el capital cultural y las experiencias previas del sujeto, lo que ratifica la importancia de un modelo pedagógico maleable y enfocado en el individuo.

La creación de espacios de instrucción proactivos orientados a la indagación, la cooperación y el ensayo error estimula la independencia y el ingenio estudiantil. Al integrar dispositivos tecnológicos, laboratorios y áreas de exploración autodirigida, el alumnado se transforma en el eje central de su propia evolución académica. Paralelamente, se subraya la relevancia de la actualización constante del magisterio y el fomento de nodos de intercambio profesional, donde los educadores sistematicen estrategias y recursos para encarar los desafíos del campo.

Abordar la pluralidad educativa requiere una validación de las singularidades de cada sujeto, asegurando recursos didácticos sin barreras y una organización flexible de la temporalidad escolar. La evaluación de carácter formativo, junto con la personalización de los itinerarios académicos, permite monitorear el avance tanto personal como grupal, incentivando la evaluación crítica por parte del estudiante y consolidando su implicación proactiva en su formación.

En última instancia, el estudio destaca la necesidad de mejorar tanto el apoyo emocional como el técnico a los docentes. La educación continua, las redes de colaboración entre pares y el apoyo psicosocial son factores que aumentan la motivación y la estabilidad entre los docentes.

Estos factores son importantes para la retención de los docentes y para la mejora de la calidad educativa en áreas rurales que atraviesan procesos de posconflicto.

Otro componente central es la contextualización curricular y pedagógica, entendida como la adaptación de contenidos, métodos y proyectos a la cultura, las tradiciones y las condiciones sociales de cada comunidad. Este enfoque fortalece la relevancia del currículo, reduce la deserción escolar y promueve una conexión genuina entre la escuela y la vida cotidiana de los estudiantes. La participación comunitaria en las decisiones educativas refuerza el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad en el proceso formativo.

La investigación identificó además las barreras sociales como uno de los principales obstáculos para la educación rural posconflicto. La pobreza, el trabajo infantil, el desplazamiento forzado, la falta de apoyo psicosocial y la presencia de grupos armados afectan gravemente la permanencia escolar y el bienestar de los estudiantes. Frente a ello, se propone la provisión de atención socio-comunitaria, servicios de apoyo psicológico, redes de acompañamiento y programas de inclusión que fortalezcan la resiliencia individual y colectiva.

La erradicación del trabajo infantil y la atención a las familias desplazadas requieren una articulación intersectorial que combine educación, protección social y alternativas económicas. Asimismo, la escuela debe consolidarse como un espacio seguro, de diálogo y resistencia frente a la violencia, promoviendo la participación estudiantil y la prevención de riesgos.

Finalmente, el modelo constructivista se plantea como una ruta integral para superar las barreras geográficas, sociales y educativas del contexto rural posconflicto. La articulación de esfuerzos intersectoriales, el monitoreo continuo de indicadores educativos y la participación activa de la comunidad permiten garantizar una educación contextualizada, inclusiva y sostenible. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio de transformación social, capaz de fomentar la resiliencia, la autodeterminación y la reconstrucción del tejido social, contribuyendo al desarrollo de comunidades más justas, equitativas y comprometidas con el futuro.

7.1 Implicaciones constructivistas y sostenibilidad

Se cree que la teoría constructivista en la educación rural posconflicto, constituye un cambio sísmico en la concepción de la enseñanza-aprendizaje. En este esquema, el

docente se convierte menos en un transmisor de contenido y más en un participante en su mediación, y se convierte en un intermediario que permite la construcción de contenido a través de la interacción con otros y el contexto. En esta visión, el aprendizaje es una entidad viva donde los estudiantes participan (como lo hacen en un mundo de conocimiento e interacción humana) y reconstruyen e interpretan el contenido en relación con lo que han experimentado en el pasado, el interés o las relaciones con los demás en el ámbito educativo.

La escuela se convierte entonces en un lugar de seguridad, inclusividad y participación en el que todos los actores educadores, estudiantes, familias y agentes sociales, aceptan su responsabilidad por el acceso, la continuidad y la calidad. El entorno debe estar sustentado por el respeto, la confianza y el trabajo, y necesita permitir que los estudiantes se sientan valiosos y capaces de participar en el proceso académico. Permite la inclusión como principio básico, reconociendo y respondiendo a las diferencias individuales y diversificando y flexibilizando los enfoques pedagógicos. La sostenibilidad de las soluciones propuestas dentro del marco constructivista requerirá la articulación de la acción intersectorial.

Es decir, la acción colectiva del sector educativo, las autoridades locales, las ONG, la sociedad civil y otras organizaciones no gubernamentales deben unirse para reunir recursos y compartir su conocimiento para asegurar que las comunidades rurales satisfagan sus necesidades reales. La gestión de recursos y la formación de alianzas estratégicas ayudan a establecer un proyecto educativo integral, que no solo abordará el trabajo educativo del que es responsable en cuanto a lo académico, sino también los aspectos sociales, emocionales y materiales del aprendizaje. La vigilancia y evaluación continua de las acciones tomadas es una forma crucial de asegurar la adecuación y eficiencia de la intervención.

La vigilancia frecuente de medidas como el acceso, la permanencia y el logro educativo permite determinar el progreso, las dificultades y las áreas de corrección y facilita la selección de prácticas instruccionales bien informadas y el ajuste de prácticas pedagógicas en consecuencia. El proceso de diagnóstico participativo, en respuesta,

incluye la participación y consulta entre todos los involucrados en el ámbito educativo para definir necesidades, prioridades y soluciones, fomentando a su vez un nivel de corresponsabilidad e inclusión. Aquí entonces se asume el papel de mediador del docente, desde una perspectiva ética y social. El docente necesita practicar para poder liderar una conversación, proporcionar reflexión y asegurar el co aprendizaje, con el fin de generar autonomía y autoeficacia, construyendo la capacidad del estudiante para participar en el diálogo y la producción grupal.

La cualificación docente se mantiene como el pilar fundamental para responder a las exigencias de la ruralidad, ligada intrínsecamente al respaldo institucional y técnico. Es imperativo que el profesorado logre una sintonía entre su praxis y las particularidades del estudiantado. En este sentido, la sostenibilidad del modelo educativo depende de la ductilidad de la escuela frente a las transformaciones del entorno. Dichos procesos de integración escolar son los que permiten la flexibilización curricular, la mediación a través de herramientas digitales y la diversificación de los enfoques pedagógicos**.**

Resulta crucial que la institución educativa incorpore modelos disruptivos y respalde iniciativas con pertinencia territorial que favorezcan el desarrollo intelectual y humano de los jóvenes. Por otra parte, la vinculación proactiva de los actores sociales en la gobernanza escolar robustece el vínculo entre el centro educativo y su entorno, garantizando que los procesos sean sostenibles y situados. Mediante la consolidación de órganos colegiados, encuentros comunitarios y circuitos de apoyo, se promueve un diálogo transversal para la co creación de propuestas que atiendan las demandas reales de la población.

La articulación de esfuerzos multisectoriales, junto con la optimización compartida de activos y un seguimiento riguroso del impacto, constituyen los ejes estratégicos para la viabilidad de las soluciones planteadas. La realidad educativa en territorios de posconflicto se encuentra en un proceso de transición; por ello, la adopción de un enfoque constructivista, equitativo y democrático es la vía para garantizar la universalidad del acceso y la excelencia académica. Este modelo no solo asegura el aprendizaje, sino que potencia la resiliencia y el crecimiento sistémico de los educandos.

7.2 Recomendaciones

Derivado del análisis fenomenológico-hermenéutico y los resultados de este estudio doctoral, se proponen las siguientes líneas de acción. Estas sugerencias buscan robustecer los procesos de inclusión y excelencia académica en territorios rurales marcados por el posconflicto, bajo un paradigma de aprendizaje situado y participativo. La propuesta se articula como un llamado a la acción para las entidades gubernamentales, los centros escolares, el profesorado y el entorno social, así como para la comunidad científica interesada en estas realidades.

7.2. 1 recomendaciones para el Estado y los organismos responsables de la política educativa.

Se recomienda al Estado colombiano, a través del MEN y las entidades territoriales, priorizar la educación rural posconflicto como un eje estratégico de reconstrucción social, superando enfoques asistencialistas y fragmentados. La educación debe asumirse como una política integral que articule infraestructura, bienestar, pedagogía y acompañamiento psicosocial. Es fundamental garantizar condiciones materiales mínimas para el aprendizaje, tales como: infraestructura escolar digna, servicios básicos (agua potable, energía eléctrica, saneamiento), conectividad y dotación de recursos didácticos pertinentes al contexto rural. Sin estas condiciones, los esfuerzos pedagógicos pierden efectividad y se profundizan las brechas educativas entre lo rural y lo urbano.

Asimismo, se recomienda diseñar e implementar políticas de transporte escolar rural adaptado, que respondan a las condiciones geográficas reales de los territorios (rutas fluviales, caminos veredales, transporte alternativo), con el fin de reducir la inasistencia, la deserción escolar y los riesgos físicos que enfrentan diariamente los estudiantes.

En el marco del posconflicto, resulta indispensable fortalecer los programas de atención psicosocial escolar, especialmente para estudiantes y familias afectadas por la

violencia, el desplazamiento forzado y la pobreza estructural. La escuela debe consolidarse como un espacio seguro, protector y reparador del tejido social.

7.2.2 Recomendaciones para las instituciones educativas rurales

Se recomienda a las instituciones educativas rurales asumir la contextualización curricular como principio orientador de la práctica pedagógica, adaptando los contenidos, metodologías y proyectos educativos a la realidad sociocultural, histórica y productiva de las comunidades rurales posconflicto.

Es necesario promover modelos pedagógicos flexibles, que reconozcan la diversidad de ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, así como las discontinuidades propias del contexto rural. La rigidez curricular y la homogeneización de los aprendizajes contribuyen a la desmotivación y al abandono escolar.

Las instituciones deben fortalecer la participación activa de las familias y la comunidad, mediante consejos escolares, asambleas comunitarias y proyectos de aprendizaje-servicio. Esta participación favorece el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad educativa y la sostenibilidad de las acciones pedagógicas.

Se recomienda, además, implementar sistemas de monitoreo y evaluación continua, que no se limiten a resultados académicos, sino que consideren indicadores de acceso, permanencia, bienestar estudiantil y pertinencia de los aprendizajes.

7.2.3 Recomendaciones para los docentes que laboran en contextos rurales posconflicto

Se exhorta a los docentes a asumir el rol de mediadores del aprendizaje, coherente con el enfoque constructivista, promoviendo la construcción activa del conocimiento a partir de la experiencia, el diálogo, la interacción social y el contexto del estudiante.

Es recomendable diversificar las estrategias didácticas, incorporando metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo cooperativo,

la resolución de problemas del entorno y el uso creativo de los recursos disponibles, incluso en contextos de limitación material.

Los docentes deben priorizar el aprendizaje significativo, vinculando los contenidos escolares con la vida cotidiana, la historia local, las prácticas productivas y las problemáticas reales de la comunidad. De esta manera, el aprendizaje adquiere sentido, utilidad y valor para los estudiantes y sus familias.

Se recomienda también fortalecer la formación continua docente, tanto en metodologías constructivistas como en atención psicosocial, educación inclusiva y gestión de aula multigrado. El acompañamiento pedagógico y emocional al docente es clave para garantizar su permanencia y compromiso en contextos rurales adversos.

7.2.4 Recomendaciones para las comunidades y las familias

Se sugiere a las familias y comunidades rurales reconocer la educación como una herramienta fundamental de transformación social, superando concepciones tradicionales que desvalorizan la escolarización frente al trabajo temprano o la supervivencia inmediata.

Es importante fortalecer redes comunitarias de apoyo a la escuela, promoviendo entornos protectores para los niños, niñas y adolescentes, y reduciendo prácticas como el trabajo infantil, la deserción escolar y la vinculación a economías ilegales o grupos armados.

La participación activa de la comunidad en los procesos educativos contribuye a reconstruir la confianza, la cohesión social y la esperanza colectiva, elementos esenciales en territorios afectados por el conflicto armado.

7.2.5 Recomendaciones para futuras investigaciones

Se recomienda a futuros investigadores profundizar en estudios cualitativos y longitudinales que analicen el impacto del enfoque constructivista en la educación rural

posconflicto, considerando aspectos como resiliencia, permanencia escolar, autoeficacia y reconstrucción del proyecto de vida.

Asimismo, se sugiere ampliar la investigación a otros territorios rurales del país, con el fin de contrastar hallazgos, enriquecer el modelo teórico propuesto y contribuir a la formulación de políticas públicas basadas en evidencia contextualizada.

Finalmente, se recomienda explorar enfoques interdisciplinarios, que integren educación, psicología, trabajo social y desarrollo comunitario, para abordar de manera integral las múltiples dimensiones que inciden en el aprendizaje rural posconflicto.

7.3 Reflexión final

Este modelo teórico basado en el constructivismo es una respuesta holística y transformadora, que aborda las dimensiones externas y sociales restringidas que alcanzan el contexto rural posconflicto. Se trata de un aprendizaje holístico, contextualmente apropiado, de continuidad y calidad educativa, que son componentes críticos del desarrollo humano en la reconstrucción comunitaria de víctimas, participantes y ciudadanos de la violencia y la exclusión. Como filosofía pedagógica, el constructivismo se funda en la noción de que el aprendiz no solo crea conocimiento, el aprendiz no recibe información, sino que también la crea él mismo. Lo que esto supone es que el aprendiz ya no es un receptor pasivo, sino que se convierte en el proyector, el creador; haciendo y redefiniendo significados y realidad a partir de su conocimiento previo y relaciones en su entorno.

La fusión del trabajo de Piaget, Vygotsky, Bruner, Bandura y Freire proporciona un punto de entrada para diseñar políticas educativas que puedan responder bien a las condiciones locales, que puedan salvaguardar el derecho a la educación en contextos desfavorables. Vygotsky destaca que el entorno social importa y el papel mediador de otras personas en el aprendizaje, especialmente adultos y compañeros. Según Bruner, la motivación y el descubrimiento guiado son necesarios para que el aprendizaje sea significativo y pertinente, particularmente cuando el aprendizaje se sitúa en el contexto de la reconstrucción social y la autoeficacia.

Otra contribución de Bandura es la teoría social del aprendizaje, y se centra en la idea de que los estudiantes no solo aprenden de las experiencias, sino también observando y replicando ejemplos positivos en su contexto. En las áreas rurales posconflicto, los líderes comunitarios, educadores y compañeros resilientes han sido fundamentales en la creación del cambio.

Bajo la lente del constructivismo, el estudiantado en entornos rurales de posconflicto halla las herramientas necesarias para reconfigurar su realidad, potenciar su capacidad de resiliencia y liderar procesos de cambio comunitario. Elementos como la edificación proactiva del saber, la mediación dialógica, la pertinencia territorial del currículo y el involucramiento social actúan como catalizadores para trascender las limitaciones geográficas y estructurales. En este contexto, el centro educativo debe erigirse como un ecosistema de seguridad y equidad, donde la convergencia entre familias, docentes y actores sociales dinamice una evolución constante de la praxis pedagógica.

La ductilidad en el diseño curricular, la diversificación de los enfoques de enseñanza y la mediación a través de las mediaciones tecnológicas (TIC) son pilares que aseguran la integración y continuidad escolar. Por su parte, el empleo de la evaluación formativa y los procesos de autoevaluación permiten monitorear de forma precisa el avance de los educandos, facilitando ajustes oportunos en la intervención docente según la trayectoria del alumno. Finalmente, la viabilidad de estas transformaciones educativas está intrínsecamente ligada a una gestión intersectorial eficiente y a la optimización compartida de los recursos comunitarios.

El sector público, la comunidad empresarial y la sociedad civil colaboran para crear recursos, capacidades y experiencia movilizando fondos para desarrollar un amplio proyecto educativo. El seguimiento, la revisión y el diagnóstico participativo de necesidades de progreso continuo son estrategias significativas para asegurar los efectos sostenibles y beneficiosos de tales iniciativas. El constructivismo se utilizará en esta metodología de intervención a través de la cual será necesario abordar las dimensiones externas y sociales limitantes en el contexto rural posconflicto y a través de

la cual se garantizará la calidad educativa, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, resiliente y participativa. La educación en particular es un proceso activo, contextualizado y transformador, esencial para que los estudiantes rurales posconflicto reorganicen sus significados y construyan resiliencia, permitiéndoles así participar activamente en la transformación comunitaria.

REFERENCIAS

Ansoleaga K (2019) La educación rural transformadora. Universidad pedagógica experimental libertador. https://www.upel.edu.ve/wp-content/uploads/2020/06/031-La-Educaci%C3%B3n-Rural-Transformadora.pdf

Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus, 13*(24), 76–92. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas

Ayala, R (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación. Posibilidades y primeras experiencias. Revista Investigación educativa. 26,409-430. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf

Balza, A. (2021). reorientación teleológica de las ciencias sociales. Una narrativa argumental desde la investigación transcompleja. revista electrónica miradas transcomplejas, 1,1-14. https://miradastranscomplejas.net/wp-content/uploads/2023/02/reorientacion-teleologicas-de-las-cs-sociales-miradas-transcomplejas-numero-1-volumen-1-ano-2021.pdf

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice Hall

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bogdan, R., & Taylor, S. J. (2000). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.

Bonilla, L., & Londoño, E. (2021). *Aislamiento geográfico y aprendizaje en las escuelas rurales* (Borradores de Economía No. 1169). Banco de la República.

Bruner, J. (1966). Hacia una teoría de la instrucción. Harvard University Press

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press

Bruner, J. S. (1977). *The process of education* (Rev. ed.). Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1960).

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Cáceres, o (2019).la redacción en tercera persona. https://www.aboutespanol.com/ejemplo-de-redaccion-en-tercera-persona-2879718

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, 14*(1), 61–71

Constitución política de Colombia. Artículo 67 (1991) Colombia

Covarrubias, F. (1998). *Manual de técnicas y procedimientos desde la epistemología dialéctica crítica*. Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research* (2nd ed.). Studentlitteratur.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

Departamento Nacional de planeación (2014) Plan nacional de desarrollo 2014-2018 todos por un nuevo país. https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20tomo%201%20internet.pdf

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2), 1–15.

Escudero., Cortez, L (2018) técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica (edición digital) Utmach.https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf

Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the "phenomenological psychological attitude". *Journal of Phenomenological Psychology, 39*(1), 1–32. https://doi.org/10.1163/156916208X311601

Finlay, L. (2009). Ambiguous encounters: A relational approach to phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 9*(1), 1–17.

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

Flores, M (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. Revista Unam, 5, 1067-6079. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.

Glasersfeld, E. von (1995). Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning. The Falmer Press

Hernández, R., & Mendoza T, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Educatio

Hernández, R (2014). Metodología de la investigación (sexta edición) Mc Graw Hill.

Hurtado, J (2000). Metodología de la investigación holística. (tercera edición). Sypal.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking: From childhood to adolescence* (A. Parsons & S. Milgram, Trans.). Basic Books. https://doi.org/10.1037/10034-000

Informe España (2020). Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro. https://blogs.comillas.edu/informeespana/wp-content/uploads/sites/93/2020/10/Informe-Espana-2020-1.pdf

Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.

Lara, S & Colina, L. (2023). La anécdota pedagógica: una herramienta heurística desde la perspectiva de Max Van Manen. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, (47), 43–64. https://doi.org/10.56219/rgp.vi47.2343

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.

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

Ministerio de Educación Nacional (2018) plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y construcción de paz https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016) plan nacional decenal educación (2016-2026) el camino hacia la calidad y la equidad. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2 de marzo de 2001). Mas campo para la educación. Rural.https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-

87159.html#:~:text=Los%20problemas%20del%20sector%20rural,es%20un%20agente%20de%20transformaci%C3%B3n

Mota, A (2021). Aspectos Ontonoseologicos y teleológicos de la investigación. Educere, 85, 345-351. https://www.redalyc.org/journal/356/35666225002/html/

Molina, J (2020) la educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema paz territorial. [tesis doctoral, Universidad distrital

Moll, L (1990) un soporte crítico sobre ZDP desde Moll. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48357

Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. Revista Iberoamericana De Educación, 52(7), 1–14. https://doi.org/10.35362/rie5271762. https://rieoei.org/RIE/article/view/1762/4459

Ortiz, D (2015) El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Colección de Filosofía de la Educación,19,93-110. https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf

Parra, K. (2016). Aproximaciones teóricas de las familias con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. (Tesis no publicada)

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf

Piaget, J. (1972). La psicología del niño. Morata

Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Ariel

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (D. Coltman, Trans.). Orion Press.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.

Saldarriaga, P., Bravo, G., Loor, R. (2016) La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Dialnet, 2,127-137. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf

Schunk, D. H. (2016). *Teorías del aprendizaje* (6.ª ed.). Pearson.

Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118–137). SAGE Publications.

Taylor, S y Bogdán, R (2000). Introducción a los métodos cualitativos. (tercera edición) Paidos

Vargas, Y (2021). constructos teóricos sobre las didácticas de las ciencias naturales desde los modelos pedagógicos en el nivel básica primaria. UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/217/217

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción sensible*. Idea Books.

Van Manen, M (2010) El tacto en la enseñanza y el significado de la sensibilidad pedagógica (tercera edición). https://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el_tacto_en_la_ense%C3%91anza.pdf

van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press

van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. The Falmer Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89–100.

Xi, J., & Lantolf, J. P. (2021). Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. Journal for the Theory of Social Behaviour, 51, 25–48. https://doi.org/10.1111/jtsb.12260

ANEXOS

Consentimiento informado RECTOR

Yo, __Lesner Dario Vega Gomez_____

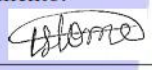
Declaro que he sido invitado a participar en una investigación denominada "Modelo teórico basado en el constructivismo. Una vía de acceso al aprendizaje. Caso: estudiantes zona rural posconflicto". Este es un proyecto de investigación científica respaldado por la Universidad Pedagógica los Libertadores (UPEL).

Entiendo que este estudio tiene como objetivo generar un modelo teórico basado en el constructivismo y que mi participación se llevará a cabo en Tierralta, Córdoba, en la Institución Educativa Batata, en el horario de 8 am a 2 pm y consistirá en redactar una anécdota que documente los aprendizajes de los estudiantes de la institución y cómo están aprendiendo. La duración aproximada será de 12 horas. Me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o código, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni identificadas en la fase de publicación de resultados.

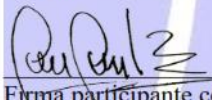
Estoy consciente de que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio; sin embargo, esta información podrá beneficiar indirectamente y, por lo tanto, tiene un beneficio para la sociedad debido a la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin causa aparente ni consecuencias negativas para mí.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.



Firma del responsable de la investigación
Cc 10.944.549
Correo electrónico: islome8@gmail.com
Celular:3182338374



Firma participante consintiente
Cc: 1067885854
Correo electrónico: lesnervega@gmail.com
Celular : 3113259584

Fecha:05/05/2025

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con el presidente del comité de ética UPEL.

Consentimiento informado RECTOR

Yo, Oscar Guillermo Arroyo Rodríguez

Declaro que he sido invitado a participar en una investigación denominada "Modelo teórico basado en el constructivismo. Una vía de acceso al aprendizaje. Caso: estudiantes zona rural posconflicto". Este es un proyecto de investigación científica respaldado por la Universidad Pedagógica los Libertadores (UPEL).

Entiendo que este estudio tiene como objetivo generar un modelo teórico basado en el constructivismo y que mi participación se llevará a cabo en Tierralta, Córdoba, en la Institución Educativa El Carmen de Saiza, en el horario de 8 am a 2 pm y consistirá en redactar una anécdota que documente los aprendizajes de los estudiantes de la institución y cómo están aprendiendo. La duración aproximada será de 12 horas. Me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o código, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy consciente de que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio; sin embargo, esta información podrá beneficiar indirectamente y, por lo tanto, tiene un beneficio para la sociedad debido a la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin causa aparente ni consecuencias negativas para mí.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.



Firma del responsable de la investigación
Cc 10.944.549
Correo electrónico: islome8@gmail.com
Celular:3182338374



Firma participante consintiente
Cc: **15.607.182**
Correo electrónico: oskita16@yahoo.es
Celular: 322 3094545

Fecha:26/05/2025

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con el presidente del comité de ética UPEL.

Consentimiento informado DOCENTE

Yo, Alejandra Quiroz Arias

Declaro que he sido invitado a participar en una investigación denominada "Modelo teórico basado en el constructivismo. Una vía de acceso al aprendizaje. Caso: estudiantes zona rural posconflicto". Este es un proyecto de investigación científica respaldado por la Universidad Pedagógica los Libertadores (UPEL).

Entiendo que este estudio tiene como objetivo generar un modelo teórico basado en el constructivismo y que mi participación se llevará a cabo en Tierralta, Córdoba, en la Institución Educativa San Felipe de Cadillo, en el horario de 8 a ma 2 pm y consistirá en redactar una anécdota que documente los aprendizajes de los estudiantes de la institución y cómo están aprendiendo. La duración aproximada será de 12 horas. Me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o código, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy consciente de que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio; sin embargo, esta información podrá beneficiar indirectamente y, por lo tanto, tiene un beneficio para la sociedad debido a la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin causa aparente ni consecuencias negativas para mí.

Si, acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma del responsable de la investigación
Cc 10.944.549
Correo electrónico: islome8@gmail.com
Celular:3182338374

Firma participante consintiente
Cc:
Correo electrónico:
Celular

Fecha:05/05/2025

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con el presidente del comité de ética UPEL.

Consentimiento informado DOCENTE

Yo, Elmer Alfredo Solórzano Jaraba, identificado con cedula de ciudadanía numero 1069470853 expedida en Sahagún Córdoba.

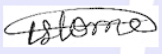
Declaro que he sido invitado a participar en una investigación denominada "Modelo teórico basado en el constructivismo. Una vía de acceso al aprendizaje. Caso: estudiantes zona rural posconflicto". Este es un proyecto de investigación científica respaldado por la Universidad Pedagógica los Libertadores (UPEL).

Entiendo que este estudio tiene como objetivo generar un modelo teórico basado en el constructivismo y que mi participación se llevará a cabo en Tierralta, Córdoba, en la Institución Educativa El Carmen de Saiza, en el horario de 8 am a 2 pm y consistirá en redactar una anécdota que documente los aprendizajes de los estudiantes de la institución y cómo están aprendiendo. La duración aproximada será de 12 horas. Me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o código, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni identificadas en la fase de publicación de resultados.

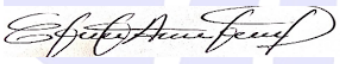
Estoy consciente de que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio; sin embargo, esta información podrá beneficiar indirectamente y, por lo tanto, tiene un beneficio para la sociedad debido a la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin causa aparente ni consecuencias negativas para mí.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.



Firma del responsable de la investigación
Cc 10.944.549
Correo electrónico: islome8@gmail.com
Celular:3182338374



Firma participante consintiente
Cc: 1069470853
Correo electrónico: 17solorzanoelmer@gmail.com
Celular 3226262413

Fecha:05/05/2025

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con el presidente del comité de ética UPEL.

Consentimiento informado PADRE DE FAMILIA

Yo, Iver Quiroz Ramírez

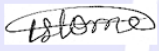
Declaro que he sido invitado a participar en una investigación denominada “Modelo teórico basado en el constructivismo. Una vía de acceso al aprendizaje. Caso: estudiantes zona rural posconflicto”. Este es un proyecto de investigación científica respaldado por la Universidad Pedagógica los Libertadores (UPEL).

Entiendo que este estudio tiene como objetivo generar un modelo teórico basado en el constructivismo y que mi participación se llevará a cabo en Tierralta, Córdoba, en la Institución Educativa El Carmen de Saiza, en el horario de 8 am a 2 pm y consistirá en redactar una anécdota que documente los aprendizajes de los estudiantes de la institución y cómo están aprendiendo. La duración aproximada será de 12 horas. Me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o código, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy consciente de que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio; sin embargo, esta información podrá beneficiar indirectamente y, por lo tanto, tiene un beneficio para la sociedad debido a la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin causa aparente ni consecuencias negativas para mí.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

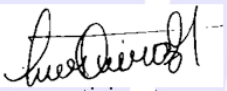


Firma del responsable de la investigación

Cc 10.944.549

Correo electrónico: islome8@gmail.com

Celular:3182338374



Firma participante consintiente

Cc: 1040371673

Correo electrónico: iverqr@outlook.es

Celular 3137115097

Fecha:05/05/2025

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con el presidente del comité de ética UPEL.

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE LA INFORMACION PARA DOCENTE 3

TITULO DE LA INVESTIGACION. MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO. UNA VÍA DE ACCESO AL APRENDIZAJE. CASO: ESTUDIANTES ZONA RURAL POSCONFLICTO

1. **Según su experiencia, ¿cómo acceden al aprendizaje los estudiantes de zona rural posconflicto?, ¿será necesario generar algún modelo distinto, por qué?**

En mi institución educativa hay varios estudiantes que, cada día, llegan a clases a pie desde muy temprano. Viven en una vereda muy alejada y de difícil acceso, y no cuentan con medios de transporte como caballo o burro, que serían las únicas opciones disponibles en la zona. Por esta razón, deben caminar durante dos horas, saliendo de sus casas a las 4:30 a. m. para llegar a la escuela alrededor de las 6:30 a. m.

Sin embargo, en los días de lluvia, las quebradas se crecen y bloquean el paso, lo que les impide continuar su camino y, en consecuencia, no pueden asistir al colegio.

Considero que, si es necesario generar un modelo de educación distinto, ya que, Salir de casa a las 4:30 a. m. y caminar dos horas antes de una jornada escolar completa es agotador, especialmente para niños y adolescentes. Este desgaste físico y emocional puede afectar su concentración, su salud y su motivación para estudiar y por ende, estos estudiantes se encuentran en desventaja ante otros que estudian en zonas con fácil acceso, ya que no tienen las mismas condiciones para aprender.

2. ¿Qué vías de acceso o estrategias podrían incorporarse para la mejora en la comprensión de los aprendizajes de los estudiantes en la zona rural posconflicto?

En estos contextos, las clases deben centrarse en competencias claves**,** en vez de abarcar demasiados contenidos, estas competencias enfatizadas en la lectura, escritura, resolución de problemas y pensamiento científico básico, esto, permitiría que los procesos más lentos pero significativos, considerando el desgaste físico y emocional de los estudiantes.

3 ¿De qué manera el entorno influye en los aprendizajes de los estudiantes de zona rural posconflicto? ¿puede relatar algunos casos que ha vivido o visto?

En un colegio donde trabajé hace muchos años, con un curso multigrado (de grado preescolar a grado 4°) tenía un par de hermanitos de 6 y 7 años, Gabriela y Gabriel, habían días que ellos llegaban felices a la escuela, otros días se les notaba muy triste, pero más Gabriel, cuando yo le preguntaba el por qué se encontraba así, me decía que porque ese día se habían venido sin desayunar, su papá se había ido a trabajar desde la semana anterior y regresó "borracho" y sin plata para comprar la comida, que los plátanos ya se habían acabado y la vecina que siempre les daba comida, ya se había ido de la vereda, que su mamá lloraba mucho por la situación que vivían y que él ya no quería estudiar más, sino, irse a trabajar para ganar plata y comprarle la comida a su mamá y su hermana y así, no verlas llorar más.

5. **¿Cuáles son las barreras principales que tienen los estudiantes de zona rural posconflicto para acceder al aprendizaje? ¿puede narrar o escribir una anécdota que haya vivido o presenciado?**

Uno de mis estudiantes me comentó que no realiza las tareas de investigación porque no dispone de un teléfono móvil con acceso a datos, ya que en su zona la conexión a internet es extremadamente deficiente.

En cuanto a otros estudiantes, hay quienes deben caminar durante cuatro horas, dos de ida y dos de regreso, para poder asistir a clases.

La mayoría vive en condiciones precarias: en sus hogares no cuentan con agua potable y, mucho menos, con suministro de energía eléctrica. Además, en la sede educativa más cercana, los docentes suelen renunciar poco después de llegar, debido a la dificultad para acceder al lugar.

Muchos de ellos también tienen que trabajar o encargarse del cuidado de sus hermanos menores, lo que les impide asistir regularmente a clases.

6 ¿Qué estrategias se emplean para mostrar los aprendizajes a los estudiantes y qué tipo de recursos le gustaría tener disponibles para mejorar su enseñanza?

En las diferentes comunidades donde viven mis estudiantes, donde los recursos básicos son precarios, suelo implementar estrategias creativas y adaptadas a la realidad de ellos, tales como, guías de trabajo adaptadas al nivel educativo de los estudiantes, fomentando el aprendizaje a través de actividades prácticas cotidianas de su entorno y cuando se hace necesario realizo visitas domiciliarias para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y orientar también a los padres para involucrarlos más en el proceso.

para mejorar la enseñanza en estas comunidades, me gustaría contar con varios recursos como por ejemplo, un material tecnológico adaptado a las necesidades educativas de los educandos, así como, capacitaciones continuas para los docentes que laboramos en estas zonas, lo cual permitiría fortalecer nuestras prácticas pedagógicas en estos contextos.

10 ¿Se ha intentado cambiar la manera como aprenden los estudiantes?, ¿de qué manera? Cuenta como

Si, claro. Se han hecho diversos intentos por transformar la manera en que aprenden los estudiantes. Estos cambios han sido muy importantes por la necesidad

de hacer que el aprendizaje sea más significativo y adaptado a la realidad de estos estudiantes.

La manera en que se han llevado a cabo estos cambios, incluyen el dejar atrás los métodos tradicionales, dando paso al aprendizaje entre pares y proyectos colaborativos, el ajuste de los contenidos para tener un enfoque más comunitario y contextualizado.

Entre estos cambios, se destaca también, la transformación del rol del docente, quien se ha convertido en un guía que acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE LA INFORMACION PARA DOCENTE2

TITULO DE LA INVESTIGACION. MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO. UNA VÍA DE ACCESO AL APRENDIZAJE. CASO: ESTUDIANTES ZONA RURAL POSCONFLICTO

1. **¿Según su experiencia, cómo acceden al aprendizaje los estudiantes de zona rural posconflicto?, ¿será necesario generar algún modelo distinto, por qué?**

En mi experiencia como docente de primaria en una escuela rural posconflicto con multigrado, he aprendido que es fundamental adaptar mis estrategias de enseñanza para atender a mis estudiantes los cuales tienen diferentes edades y niveles de aprendizaje en un mismo salón de clases.

Recuerdo muy bien la primera vez que llegué a la escuela a dar clases. Fui en una mototaxi cruzando caminos destapados y una quebrada. Al llegar al corregimiento, me recibió el rector de la institución. Me dijo: bienvenida profe, no contamos con muchos recursos y toca trabajar con lo que hay.

Los estudiantes llegaban caminando con los zapatos en las manos para que no se les fueran a ensuciar de barro o mojar al pasar las quebradas, otros llegaban en bestia desde veredas lejanas. Algunos venían sin cuadernos, sin lápiz, pero con unas ganas inmensas de querer aprender, a mi me impacto demasiado ver que a pesar de lo difícil que es llegar a la escuela ellos no se quedaban en casa y aprovechaban cada palabra, cada actividad compartida.

Esto me hizo dar cuenta de que en zonas rurales posconflictos el modelo tradicional se queda corto, ¿Cómo hablarles de internet cuando no tienen señal? ¿Cómo enseñarles desde unas guías impresas, si no hay de donde imprimir y no hay libros suficientes, ni luz para estudiar por la noche? Por tal motivo creo que es necesario un modelo distinto. Uno que entienda su contexto, que sea flexible, que tenga en cuenta las necesidades y experiencia de los estudiantes, y que les permita aplicar lo que aprenden de manera practica y significativa.

2. ¿Qué vías de acceso o estrategias podrían incorporarse para la mejora en la comprensión de los aprendizajes de los estudiantes en la zona rural posconflicto?

Un día llegué a mi jornada laboral. Llegué con mis planeaciones y muchas ganas de enseñar. Pero apenas comencé a hablar de temas como las categorías gramaticales, elementos de la comunicación, noté que mis estudiantes me miraban, pero no entendían. No porque no pudieran, sino porque lo que yo traía no tenía nada que ver con su entorno o mundo

De manera rápida les pedí que me contaran qué sabían ellos. Un estudiante levantó la mano y dijo: “Mi mamá me refiere cuentos de la quebrada donde nos bañamos. Entonces les propuse algo: que cada uno trajera una historia o canción que se contaran en su casa.

Usamos piedras, granos de maíz para contar, hojas para escribir, imágenes para que a partir de ellas pudieran hacer lecturas e interpretaran lo que estaba sucediendo. Transformé las clases en algo que nacía de su realidad: escribíamos cartas para los familiares y amigos, recreábamos escenas con historias típicas de la zona.

Aprendí que en contextos rurales y de posconflicto, que el conocimiento se construye con ellos y no es impuesto, la empatía, el respeto por la cultura local, y la flexibilidad son claves para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante para todos.

3 ¿De qué manera el entorno influye en los aprendizajes de los estudiantes de zona rural posconflicto? ¿puede relatar algunos casos que ha vivido o visto.

Recuerdo que, al inicio, en mis primeras clases noté que mis estudiantes eran tímidos, no participaban de manera activa, que les costaba expresarse, participar o confiar. Al principio pensé que era timidez o desinterés, pero poco a poco, al conversar con las familias, entendí que muchos habían vivido desplazamientos, habían presenciado asesinatos de familiares, el hecho de quedar atrapados en medio de un tiroteo o situaciones traumáticas. Su entorno, lleno de historias de miedo, había dejado huellas que afectaban directamente sus procesos de aprendizaje.

Entonces decidí hacer una actividad sobre los sueños de cada uno, lo que les gustaría cambiar, lo que los enoja, lo que le genera felicidad. Un niño de 10 años respondió: “Mi sueño es que mi papá vuelva a casa para que juegue conmigo como antes”. Otro respondió: yo quiero ser soldado para proteger a todas las personas. Ellos no hablaban de ser bomberos, futbolista o astronautas, como suelen hacer los niños de su edad. Su entorno le había enseñado otras prioridades: sobrevivir, esperar, callar.

Desde entonces, entendí como el contexto influye en el aprendizaje de los niños. Empezamos a trabajar con arte ya que es una forma de expresión liberadora, creamos collage, manualidades, dibujos con pintura, hacíamos coreografías, escuchaban música, contábamos cuentos, armaban rompecabezas, todas estas actividades ayudaban a sanar y a reducir la ansiedad y el estrés.

Poco a poco, los niños comenzaron a reír más, a preguntar más. El entorno no dejó de ser duro, pero lo transformamos en parte del aprendizaje, haciéndolo más humano.

5. **¿Cuáles son las barreras principales que tienen los estudiantes de zona rural posconflicto para acceder al aprendizaje? ¿puede narrar o escribir una anécdota que haya vivido o presenciado?**

Recuerdo un día que llegué a la escuela y ninguno de mis estudiantes había llegado, así que decidí sentarme a esperarlos. Las horas pasaban y solo me llegó un estudiante de 8 años, el cual vivía a casi dos horas a pie de la escuela. llegó con los zapatos empapados de barro, su camiseta mojada, y los cuadernos que cargaba envueltos en una bolsa plástica para que no se mojara. traía su carita llena de sudor y una sonrisa radiante como el sol.

Entonces le pregunté por qué había llegado tarde. Me dijo: "Profe, la lluvia hizo que tomara un camino más largo y también por que tenía que esperar que mi papá llegara a casa para que me ayudara a cruzar la quebrada, pero aquí estoy listo para que usted me enseñe. Al escuchar sus palabras mi corazón se llenó de felicidad y los ojos se me aguaron al darme cuenta que es un guerrero, un verdadero ejemplo de determinación y resiliencia ya que supero los desafíos del clima para aprovechar al máximo sus oportunidades educativas. Al igual que él, muchos de sus compañeros, enfrentaba barreras enormes para aprender: el trayecto largo y peligroso, la falta de electricidad en su casa, los pocos libros, Etc.

Comprendí que más allá de enseñar a leer o escribir, nuestra tarea era derribar esas barreras invisibles que tanto pesan.

Desde ese día, empecé a llevar materiales extra, a hacer grupos de estudio al aire libre, a hacer visitas domiciliarias cuando podía, a valorar cada minuto que pasaban conmigo en la escuela.

6 **¿Qué estrategias se emplean para mostrar los aprendizajes a los estudiantes y qué tipo de recursos le gustaría tener disponibles para mejorar su enseñanza?**

Este año me trasladaron para otra Institución Educativa, pero sigue siendo en una zona rural de posconflicto. inicie en febrero mientras veía a mis estudiantes, me preguntaba todos los días cómo hacer para que ellos no solo aprendieran, sino que vieran lo que estaban aprendiendo. Contábamos con un tablero viejo, algunos lápices y pocos recursos.

Los primeros días hice actividades lúdicas, les realicé un diagnóstico a cada uno de ellos. Me preocupe profundamente al ver que mis nuevos estudiantes de diferentes grados no han alcanzado los aprendizajes esperados.
La falta de dominio en habilidades básicas como la lectura y el conocimiento de los números y las operaciones básicas, es un obstáculo significativo para su para su progreso académico, además los fenómenos naturales y

climáticos han afectado la asistencia regular a clases, lo que ha impactado negativamente en su aprendizaje.

Desde entonces, empecé a emplear estrategias para mejorar esta situación:

Una de las estrategias que he encontrado efectivas es la enseñanza personalizada. Me aseguro de conocer a cada estudiante, sus intereses, fortalezas y debilidades, luego diseño actividades que se adapten a sus necesidades específicas. También utilizo el aprendizaje cooperativo, los estudiantes trabajan en grupos pequeños, donde los que están un poquito mas avanzados pueden ayudar a los que necesitan más apoyo.

Lo estudiantes aprenden a través de proyectos y actividades prácticas que les permiten aplicar lo que han aprendido de manera significativa.

Como su docente siempre buscaré las herramientas y la forma más justa y equitativa de evaluar sus progresos independientemente de su nivel de habilidad o edad

Sin embargo, muchas veces sueño con tener más recursos: una impresora, un proyector o televisor, libros actualizados, y por qué no, una conexión a internet estable para mostrarles el mundo más allá de los cerros, y el rio. Para que los niños pudieran comparar, investigar y ver que sus ideas también pueden viajar lejos.

10 ¿Se ha intentado cambiar la manera como aprenden los estudiantes?, ¿de qué manera? Cuenta como

Sí, se ha intentado cambiar la manera como aprenden los estudiantes, y lo he vivido en carne propia.

Incorporando métodos más activos, colaborativos y basados en la experiencia.

Cambiamos las copias por proyectos, los ejercicios repetitivos por juegos con propósitos educativos, otros dibujaban lo que entendían de un tema y lo explicaban a sus compañeros, convirtiendo cada clase en un espacio más dinámico, más cercano a sus intereses y ritmos de aprendizaje

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE LA INFORMACION PARA DOCENTE 1

TITULO DE LA INVESTIGACION. MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO. UNA VÍA DE ACCESO AL APRENDIZAJE. CASO: ESTUDIANTES ZONA RURAL POSCONFLICTO

1. **¿Según su experiencia, cómo acceden al aprendizaje los estudiantes de zona rural posconflicto?, ¿será necesario generar algún modelo distinto, por qué?**

Cada mañana subo el cerro, con una duración de 20 minutos que es la distancia desde la casa hasta la escuela, casi siempre ya hay niños esperándome porque ya han llegado, al saludarme lo hacen con un gran gesto de alegría, motivación, reflejando en su rostro una sincera sonrisa, inmediatamente corren hacia mí y con un fuerte abrazo me dan los buenos días.Al ver llegar a los demás niños, unos llegan caminando, otros llegan en bestias (caballos/ mulos), porque viven lejos de la escuela, por tal motivo a veces no llegan a tiempo porque les toca colaborar en los oficios de la casa, moler el maíz para las arepas, cuidar las gallinas y los marranos, ayudar a ordeñar a la mamá, porque el papá sale desde muy temprano a trabajar al monte, para los que aun cuentan con éste, luego de haber cumplido con lo antes mencionado, salen a estudiar. Aunque las condiciones en que se encuentra la escuela no es la mejor, observar el sacrificio y esfuerzo que hacen mis estudiantes para asistir a clases, me motiva a luchar y dar todo de mi para que ellos avancen en su proceso. La escuela esta construida en madera, el techo es de zinc, el piso es de tierra, las sillas son hechas de madera construidas por los padres de familia, la escuela no cuenta con material didáctico suficiente

Según mi experiencia los estudiantes de zona rural posconflicto acceden al aprendizaje con diversas limitaciones que al mismo tiempo se convierten en desafíos para ellos, podemos mencionar algunos de estos, falta de infraestructura para recibir sus clases, trabajo forzoso infantil o menores trabajando donde deben estar en el aula recibiendo clases, difícil acceso para llegar a la escuela, esto disminuye la motivación para asistir un adecuadamente a la escuela, falta de dotación de material didáctico para la escuela, falta de conectividad en la zona, falta de oportunidad para acceder a la educación superior.

Con todas estas limitaciones en la educación básica primaria se logra mantener un número significativo de estudiantes, pero esto va decreciendo en la básica secundaria puesto que ya las niñas se casan y los niños se dedican al trabajo en el campo igual que sus papas o cuidadores.

Yo pienso que frente a este flagelo, es necesario implementar estrategias para la permanencia de estos niños en la escuela, pero el gran problema radica en la falta de inversión por parte del gobierno en la educación rural con mejoramiento de vías, convenio con universidades, mejoramiento de la infraestructura de las escuelas con la respectiva dotación, nuestros niños se merecen lo mejor.

2. **¿Qué vías de acceso o estrategias podrían incorporarse para la mejora en la comprensión de los aprendizajes de los estudiantes en la zona rural posconflicto?**

A diario en el rostro de cada niño se dibuja una vida de lucha constante, pero ante todo las ganas y la motivación por el estudio, cada uno usa botas pantaneras porque así lo amerita la topografía y geografía del terreno, al llegar a la escuela llegan sudados, en temporada de fuertes lluvias los libros y cuadernos deben llevarlos en bolsas plásticas dentro del bolso para que no se les moje y se les dañen sus útiles escolares, algunos al llegar a la escuela deben pasar quebradas, las cuales cuando llueve duro se llenan hasta tal punto que impiden el paso de las personas, provocando inasistencia de los niños a la escuela, pasar la quebrada cuando esta crecida, seria arriesgar la integridad física de las personas, de modo que por cuidar a los niños es mejor no pasarlas en ese estado. Todo ello me motiva a siempre dar lo mejor de mí en el proceso enseñanza, aprendizaje con mis niños, conociendo todos estos factores amenazantes para la asistencia puntual de ellos, les organizo el material flexible para que además lo puedan trabajar en casa con ayuda de sus papás o cuidadores, esto me ha permitido tener resultados positivos en cuanto al desarrollo de aprendizajes y competencias en ellos. Que alegría siento al ver el avance de mis niños, observar cómo construyen su propio conocimiento, la motivación y las ganas de querer seguir es motivo de alegría y entusiasmo para seguir dando siempre con amor lo mejor de mí en este proceso.

La Construcción de puentes para evitar la peligrosidad que estas representan en temporada de lluvias, construcción de terraplenes con su respectivo material en este caso sería balastro que es piedra menuda para evitar la erosión del mismo en temporada de lluvia, que comunique la vereda con la vía principal de salida al pueblo, suministro de transporte para los estudiantes, (dotación de bicicletas para cada estudiante). Todo esto motiva a los estudiantes a que no haya tanta deserción escolar

3 ¿De qué manera el entorno influye en los aprendizajes de los estudiantes de zona rural posconflicto? ¿puede relatar algunos casos que ha vivido o visto?

Cuando programo las reuniones con los padres de familias ya sea para evaluar y darles a cada uno el informe del rendimiento académico de sus hijos o para celebrar las diferentes actividades propuestas en el POI institucional, es grato pero también sorprendente para mi al escucharlos cuando hablo con cada uno, contarme su vida y por todo lo que han tenido que Pasar para estar en el lugar en que se encuentran, algunos son analfabetas, otros no terminaron la básica primaria, otros no terminaron el bachillerato, escucharlos atentamente me sumerge empáticamente en su situación de inmediato me doy cuenta lo resilientes que han sido para estar en lugar en el que hoy se encuentran, pero lo mas satisfactorio es cuando a partir de la

confianza mutua que creamos, me expresan con tanta alegría," GRACIAS PROFE POR ESTAR AQUÍ CON NOSOTROS ENSEÑANDO NUESTROS HIJOS".

Todas las situaciones problemas abordadas en el aula para su respetiva solución, las adapto al contexto, de tal forma flexibilizando el proceso de acuerdo al entorno donde se produce el conocimiento. Cada día es un desafío que enfrentan mis estudiantes y docente en la ruralidad, pero su resiliencia por lograr los objetivos nos ayuda a construir sueños en medio de la naturaleza, teniendo la certeza que en cada niño de hoy hay un excelente profesional y una persona con valores en un futuro no muy lejano

Tuve la oportunidad de conversar con una pareja de jóvenes de esta zona que decidieron casarse, me les acerque con el objetivo que volvieran a la escuela a terminar sus estudios, les pedí que volvieran pero la respuesta de ellos fue que ellos les era mas productivo dedicarse a trabajar que volver a la escuela, me decían que si ellos terminaban el bachillerato, quedaban ahí sin poder seguir una carrera profesional, porque no tenían la facilidad ni el apoyo económico para trasladarse a estudiar a la ciudad, en la ciudad nadie les iba a ayudar, entonces por eso no continuaban.

5. **¿Cuáles son las barreras principales que tienen los estudiantes de zona rural posconflicto para acceder al aprendizaje? ¿puede narrar o escribir una anécdota que haya vivido o presenciado?**

En la zona no contamos con señal telefónica de operadores, convirtiéndose esto en una falencia que nos impide la comunicación abierta con los demás, la escuela rural no cuenta con artefactos tecnológicos como equipos de computo para los niños, algunas viviendas han colocado internet para uso personal, lo cual nos permite la comunicación a unos pocos, toda esta serie de factores los hemos ido mitigando mediante un proceso articulado con el rector y la directiva de la institución, la junta de padres de familia de la escuela, la junta de acción comunal de la vereda, lo cual tocamos puerta y las cosas han venido mejorando, logramos conseguir sillas plásticas universitarias, adecuación de las aulas , aunque en madera pero cambiarlas por madera nueva, material didáctico aunque sigue la insuficiencia pero ya nos han dotado, nuestros niños se merecen que cosas mejores sucedan para adecuar el lugar donde van a diario a recibir sus clases, todo el esfuerzo y la forma como estos niños aprenden, es de valiente y vale la pena resaltar siempre, como su docente me siento muy orgulloso de que Dios me haya permitido llegar hasta este lugar, conocer y convivir con personas dignas de admirar, ha sido una experiencia significativa para mí.

Difícil acceso a tener conectividad, internet, el trabajo en menores representa una ganancia económica en los niños y jóvenes que según ellos no tienen en la escuela. Solo visionan estar en la zona y no salir porque allá afuera no ven oportunidades

¿Qué estrategias se emplean para mostrar los aprendizajes a los estudiantes y qué tipo de recursos le gustaría tener disponibles para mejorar su enseñanza?

El aprendizaje está basado en que el niño a diario viva en el aula experiencias que le ayuden a construir aprendizajes significativos, estos los aprovechamos para que el niño siempre este motivado y quiera volver a la escuela, todo esto a través de proyectos productivos, uso de las tecnologías, acompañamiento de la comunidad, talleres y evaluaciones contextualizadas, todo esto nos ayuda a tener efectividad en el proceso.

Recursos como computadores, implementos deportivos, material didáctico, entre otros

10 ¿Se ha intentado cambiar la manera como aprenden los estudiantes?, ¿de qué manera? Cuenta como

Cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, solo descubro la manera como el estudiante aprende y de ahí parte la implementación de estrategias para impartir aprendizajes significativos dentro y fuera del aula, logrando avances valiosos para el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva con cada estudiante

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE LA INFORMACION PARA PADRE DE FAMILIA

TITULO DE LA INVESTIGACION. MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO. UNA VÍA DE ACCESO AL APRENDIZAJE. CASO: ESTUDIANTES ZONA RURAL POSCONFLICTO

3 ¿De qué manera el entorno influye en los aprendizajes de los estudiantes de zona rural posconflicto? ¿puede relatar algunos casos que ha vivido o visto?

La violencia no ha sido un fenómeno ajeno a la realidad colombiana, con todos los males que esto acarrea y a los vicios que esto conlleva. Sin duda la ruralidad se lleva la peor parte de este flagelo, por varias razones que son obvias, pero poco estudiadas.

Una de ellas es la incidencia de la violencia en la vida y el proyecto educativo de los niños y jóvenes. Recuerdo varios jóvenes que estudiaron conmigo en el corregimiento de Saiza, uno de ellos llamado Jhon Jainer soñaba con ser un abogado para luchar por los derechos de los niños y apoyar desde lo legal la defensa de los derechos de la población campesina. No pasó mucho tiempo, cuando las presiones de los distintos grupos armados empezaron a ser carga en sus adolescentes hombros. No pasó mucho tiempo que al ver la amenaza a sus padres por parte de las FARC empuñó las armas y se incorporó a un grupo armado. Allí se frustraron sus sueños de convertirse en abogado, de defender el derecho y la vida. Esto nos recuerda como las presiones de la violencia se abalanza como un felino sobre su presa sin dejarle más alternativa.

4 ¿Puede narrar o escribir algún caso de jóvenes estudiantes que han tomado decisiones relacionadas con su futuro, siguiendo el ejemplo de otra persona la cual admiraban?

Como él, más de la mitad de mis compañeros de escuela desviaron el rumbo y descartaron las metas de su juventud. Es triste recordar estas historias y saber que muchos de ellos están en prisión, ellos debieron abandonar sus vidas y sus proyectos por embarcase en una lucha que hasta ahora no han entendido su naturaleza.

8. **¿Cuáles son las principales las circunstancias externas que afectan los aprendizajes en la zona? Cuenta cómo.**

Así, este fenómeno es profundamente dañino, se imbrica en las pequeñas sociedades rurales como células cancerígenas que se diseminan por todo el cuerpo sin dar posibilidad de reacción al descubrir la enfermedad. Cada día historias como estas se siguen repitiendo en la ruralidad colombiana.

La idiosincrasia propia del campesino ha distanciado a muchos niños y jóvenes de las aulas. Nuestros campesinos alegan, "nosotros no hemos estudiado y comemos igual, no nos hemos muerto de hambre" parece una sutileza, pero se ha convertido en un poderoso argumento que ha truncado el sueño de muchos niños campesinos para ir a la escuela.

10 ¿Se ha intentado cambiar la manera como aprenden los estudiantes?, ¿de qué manera? Cuenta como

Este pensamiento aleja a los padres del proyecto educativo de sus hijos y no se involucran como debieran en sus procesos escolares, esto sumado a la continua desmotivación de amigos y vecinos no les permite a los niños ir más allá de segundo de primaria en el mejor de los casos.

Mi vecino, un joven llamado Juan David, como su padre no aprendió a leer, también le infundo la misma filosofía a Juan David, nunca asistió a la escuela porque sin estudiar también se vive, decía. Hoy, lamentablemente está en las filas de un grupo armado. Los pocos estudiantes que logran superar todas estas barreras sumado a las largas caminatas que tienen que hacer por caminos rurales para llegar a la escuela. Por ejemplo, dos niños de 10 y 12 años tienen que caminar desde la vereda el águila, corregimiento de Saiza, al su de Córdoba, hasta la vereda la Luna dónde está la escuela, este recorrido tarda 3 horas en la mañana y tres en la tarde para regresar a casa. Durante el recorrido deben superar varias quebradas que en temporada de invierno son bastante peligrosas debido al aumento de su caudal, pero no hay otra alternativa, es la única manera si desean estudiar.

11 ¿el docente usa diferentes estrategias y recursos para mejorar los aprendizajes? ¿Cómo se hace? Narrara como

A los que le alcanza el aceite para terminar su primaria, en muchos casos se encuentran

que deben migrar al pueblo para terminar el bachillerato. Hasta el año 2022 no había bachillerato en Saiza, y para estudiar la educación media los estudiantes debían migrar a Carepa Antioquia, municipio más cercano.

El primer reto es tener que alejarse de los padres para irse a vivir a otro ambiente

diferente al rural, muchos niños terminan envueltos en las drogas al descubrir nuevos ambientes para ellos, las niñas en su mayoría al estar lejos de la supervisión de sus padres regresaban a la vereda embarazadas viéndose truncadas todas sus aspiraciones.

En mi caso logré superar todas estas barreras, fueron momentos difíciles, pero los deseos de salir adelante y luchar por mi proyecto de vida mantuvieron mi norte. Sin embargo, usar herramientas tecnológicas representaron un verdadero desafío para mí, ya que en la vereda nunca tuvimos acceso ni siquiera a un celular, esto representó un verdadero dolor de cabeza para mí.

Hoy soy profesional y deseo motivar y acompañar a más niños y jóvenes del corregimiento de Saiza. Con inmensa alegría puedo decir que gracias a una inmensa labor pedagógica que impulsé con mi proyecto de grados con un equipo de profesionales hemos logrado ir cambiando parte de la perspectiva negativa que padres y jóvenes tienen de la educación, con esto logramos no sólo que puedan estudiar, sino que se alejen de las garras de la violencia. Atreves de un programa de bachillerato por ciclos con un convenio que hemos logrado hacer con un colegio privado hemos graduado más de 80 estudiantes, todos ellos adultos que habían abandonado sus estudios, muchos de ellos ya son profesionales de distintas áreas del saber, entre ellos docentes, enfermeros, Teólogos, Psicólogos, y otros están estudiante una carrera profesional.

Esto nos llena de alegría, porque muchos de ellos son padres, y sin duda, esto surte un efecto muy fuerte en ellos y en sus hijos, esto vá a permitir que no sólo crean en el proyecto educativo de sus hijos, sino también que los hijos crean en la educación como una herramienta que ayuda a adquirir conocimientos, alejarse de la violencia y promover el desarrollo de la región.

SINTESIS CURRICULARES

Autor: Ismael López Mejía

Ismael López Mejía es doctorante en Educación (UPEL–IPC), Magíster en Educación por la Universidad de la Costa y Magíster en Educación con énfasis en Educación Superior por la Universidad Ibero Americana de Puerto Rico. Fue docente de Matemáticas en la Institución Educativa San Francisco de Asís entre 2009 y 2021, y desde 2021 es rector de la Institución Educativa San Felipe de Cadillo. Ha presentado ponencias sobre educación rural y modelos flexibles, y publicó un artículo científico en la revista Gaceta de Pedagogía. Participó como organizador en el I Encuentro Binacional de Sistematización e Intercambio de Experiencias Significativas y como asistente en el II Encuentro. Ha sido asistente de investigación en el Centro de Investigación y participó en talleres sobre el método fenomenológico de Max Van Manen y sobre metodología cualitativa y redacción de tesis

Tutora: Alena Rosa García González

Alena Rosa García González es Doctora en Educación Ambiental (UPEL–IPC), Magíster en Tecnología y Desarrollo de la Instrucción (Instituto Pedagógico de Caracas) y egresada del Diplomado de Autismo de la Universidad Monteávila. Profesora de Educación Especial en Retardo Mental de la UPEL desde 2003, es Profesora Asistente a Tiempo Completo en el Instituto Pedagógico de Caracas, Jefa de la Cátedra de Retardo Mental y miembro del Centro de Investigación del Departamento de Educación Especial. Coordina el Diplomado de Acompañamiento Pedagógico para personas con Autismo de la UPEL–IPC y colabora con la Fundación Especialmente UNO. Ha facilitado la Fase de Ensayo en el Diplomado en Docencia Universitaria, cursos sobre prevención y atención integral temprana, autismo y necesidades del educando con retardo mental, y la unidad curricular Prevención de la Discapacidad y Práctica Profesional I. Tiene experiencia laboral en CIPECC y CAIPA Caracas, ha presentado ponencias, dictado talleres a docentes y coordinado el proyecto comunitario de Prevención Primaria de la Discapacidad.