

**Estudios posgraduales del docente rural de la IE San Lorenzo Suaza, Huila: Generando aprendizajes contextualizados para los estudiantes**

**TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA**

**AUTORA**

**LIBNY DANIELA BLANCO SANCHEZ**

**DIRECTORA**

**ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

**BOGOTÁ, JULIO, 2025**

Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>DEFINICIÓN DEL PROBLEMA</b> .....	9
<b>Caracterización del contexto objeto de estudio</b> .....	9
<b>Planteamiento del problema</b> .....	11
<b>Pregunta orientadora</b> .....	18
<b>Objetivo general</b> .....	18
<b>Objetivos específicos</b> .....	18
<b>Justificación</b> .....	18
<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	22
<b>¿Quiénes son los docentes en Colombia?</b> .....	22
<b>Formación posgradual docente en Colombia</b> .....	27
<b>Educación rural en Colombia</b> .....	32
<b>Maestro Rural</b> .....	36
<b>Aprendizajes contextualizados</b> .....	41
<b>REFERENTES TEÓRICOS</b> .....	50
<b>Formación docente posgradual</b> .....	50
<i>Lineamiento de políticas públicas sobre formación docente: El Sistema Colombiano de Formación de Educadores</i> .....	51
<i>Formación docente: Impacto de las políticas públicas</i> .....	54

<i>Formación docente en el Plan Especial de Educación Rural (2018)</i> .....	57
<b>Aprendizajes contextualizados y educación rural</b> .....	61
<i>Aprendizajes contextualizados: Definiciones</i> .....	61
<i>Propuestas educativas para la ruralidad colombiana desde el MEN</i> .....	65
<b>DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	67
Una mirada cualitativa y hermenéutica .....	67
El estudio de caso como estrategia metodológica .....	72
Definición de instrumentos y estrategias de recolección de datos .....	74
Participantes en la investigación. Descripción del perfil .....	82
<b>ANÁLISIS DE DATOS Y HALLAZGOS</b> .....	83
Matriz de análisis documental .....	85
Matriz de Observación.....	86
Discusión del análisis de datos y las estrategias para hacer ese análisis .....	88
<b>HALLAZGOS Y RESULTADOS</b> .....	90
<i>Práctica de enseñanza en aula multigrado rural</i> .....	90
<i>Tendencias emergentes</i> .....	91
<i>Correspondencia entre enseñanza y vida rural (aprendizajes contextualizados)</i> .....	92
<i>Tendencias emergentes</i> .....	93
<i>Influencia de la formación posgradual en la práctica docente</i> .....	94
<i>Tendencias emergentes</i> .....	95

<i>Condiciones estructurales y organizativas</i> .....	96
<i>Tendencias emergentes</i> .....	97
<b>Discusiones finales</b> .....	97
<b>CONCLUSIONES</b> .....	101
<b>REFERENCIAS</b> .....	103
<i>Anexos</i> .....	108

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Síntesis del estado de la cuestión .....	47
<b>Tabla 2</b> Definición de instrumentos y estrategias de recolección de datos.....	75
<b>Tabla 3</b> Entrevista semiestructurada .....	77
<b>Tabla 4</b> Revisión documental (matriz).....	79
<b>Tabla 5</b> Observación directa (matriz de observación) .....	80
<b>Tabla 6</b> Matriz de análisis Cualitativo .....	84
<b>Tabla 7</b> Matriz de análisis documental .....	85
<b>Tabla 8</b> Codificación de las fuentes .....	86
<b>Tabla 9</b> Matriz de observación.....	87

## Índice de gráficas

<b>Gráfica 1</b> Docentes en el país cuentan con estudios de especialización .....	15
--	----

## INTRODUCCIÓN

*“El sembrador salió a sembrar...”*

**Lucas 8:5**

En un mundo cada vez más complejo, los desafíos que enfrenta la educación rural se profundizan de forma alarmante. Las particularidades del territorio rural colombiano, marcado por el abandono del Estado, la desigualdad, la pobreza y la migración de saberes urbanos a contextos no urbanos, configuran un panorama en el que estudiar se convierte en un acto de resistencia y resignificación. A menudo, la escuela rural es una de las pocas instituciones presentes en el territorio y su existencia se tensiona frente a imaginarios colectivos que normalizan proyectos de vida asociados a economías ilegales, movimientos armados o cultivos ilícitos. Es así como, en muchas ocasiones, la educación no presenta el peso estructural que se necesita para ejercer cambios verdaderamente políticos y significativos.

En este escenario, la presencia docente, constituye un factor movilizador y potenciador de realidades distintas. Las y los maestros rurales, desde su práctica cotidiana, pueden permear estructuras de pensamiento y promover alternativas de vida más dignas y saludables con la tierra, el mundo y sus comunidades. Son, en muchos casos, sembradores en territorios históricamente marginados y que, como la metáfora bíblica, la esperanza sigue siendo el motor de quienes enseñan, creyendo que la semilla en algún momento dará su fruto.

Esto nos conduce a una serie de preguntas: ¿Quiénes son esos docentes? ¿Cómo se han formado? ¿Cuáles son sus trayectorias educativas? ¿Qué sentidos adquiere la formación posgradual en sus prácticas pedagógicas? ¿De qué manera esa formación se relaciona con los aprendizajes contextualizados de los niños y niñas rurales? Estas preguntas orientan el presente

estudio, desarrollado en tres sedes rurales de la Institución Educativa San Lorenzo: Hato Viejo, Las Quemadas y Satía en el municipio de Suaza Huila.

El sentido de indagar sobre este tema radica en la necesidad de visibilizar y traer a la conversación la formación posgradual del docente rural, no desde una mirada cuantitativa, sino desde el diálogo pedagógico en reconocimiento de sus experiencias, sus prácticas de aula, sus saberes construidos en el territorio y su relación con los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Este reconocimiento parte de que la educación rural, exige nuevas miradas de comprensión, que va más allá de la aplicación de un modelo educativo, por el contrario, requiere de investigaciones situadas y políticas diferenciadas.

La carrera docente suele iniciarse sobre la base de estudios de licenciatura o procesos de profesionalización que ubican a los docentes en escenarios laborales previamente establecidos. A partir de esta experiencia inicial, muchos docentes optan por continuar su formación, ya sea mediante una especialización en un área específica de la educación o a través de procesos investigativos como una maestría o doctorado. Esta decisión implica no solo un interés por profundizar en su campo de conocimiento, sino también la posibilidad de generar transformaciones en su entorno laboral, como resultado de los nuevos saberes adquiridos y de la reflexión crítica que estos procesos formativos promueven.

Sin embargo, como se discutirá más adelante, son escasos o casi inexistentes los programas de posgrado que aborden específicamente la ruralidad, el aula multigrado o la educación contextualizada. Esto genera una tensión entre los saberes adquiridos en escenarios urbanos y los retos concretos del territorio. Como resultado, se corre el riesgo de reproducir modelos educativos ajenos a las realidades locales, perpetuando un *statu quo* que no transforma las condiciones de

aprendizaje en la ruralidad, limitando la comprensión investigativa sobre las zonas donde se trabaja al no haber actualización de conocimiento sobre la ruralidad.

Además, se mantienen líneas de poder, que se suman a las condiciones laborales y emocionales del docente rural: cansancio debido al desplazamiento, problemas de salud derivados de la carga física, limitaciones en la infraestructura y el acceso a materiales, entre otros. Esto afecta a los niños y niñas de la ruralidad, quienes, en muchas ocasiones, no logran identificarse con un sistema educativo que no responde a sus formas de habitar el mundo. Sumado a lo anterior, al no existir verdadera incidencia desde el currículo institucional, las esperanzas de ver cambios a corto, mediano y largo plazo se diluyen, quedando restringidas a esfuerzos individuales, que, aunque valiosos, resultan insuficientes.

Por todo lo anterior, el objetivo de la presente investigación es reconocer el sentido de los estudios posgraduales realizados por los docentes rurales en la construcción de aprendizajes de los estudiantes de las sedes rurales de la institución educativa San Lorenzo en Suaza Huila. Los objetivos específicos son: (1) Caracterizar las prácticas de enseñanza de docentes con estudios posgraduales en aulas multigrado; (2) Identificar los elementos didácticos y pedagógicos que implementan para la construcción de aprendizajes contextualizados; y (3) Analizar la correspondencia entre la enseñanza y la vida rural de los estudiantes.

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo con orientación hermenéutica, que reconoce la experiencia docente como fuente legítima de saber. Se utilizaron técnicas como el análisis documental, la entrevista semiestructurada y la observación directa, organizadas a través de matrices de análisis que permitieron generar interpretaciones comprensivas a partir del cruce de fuentes. La estructura del documento es la siguiente: primero, se presenta una caracterización del objeto de estudio, seguida del planteamiento del problema. A continuación, se expone el estado

de la cuestión, organizado en cinco tendencias principales: (1) ¿Quiénes son los docentes en Colombia? (2) Formación posgradual docente en Colombia, (3) Educación rural en Colombia, (4) El maestro rural y (5) Aprendizajes contextualizados. Posteriormente, se desarrollan los referentes teóricos, con énfasis en las políticas públicas de formación docente, el Plan Especial de Educación Rural (2018) y los fundamentos de los aprendizajes contextualizados.

Esto arrojó unos hallazgos que se dividieron en cuatro categorías: (a) práctica de enseñanza en aula multigrado rural, (b) correspondencia entre enseñanza y vida rural, (c) influencia de la formación posgradual, y (d) condiciones estructurales y organizativas.

Así este trabajo pretende abrir nuevos escenarios de debate, tendencias y conversaciones sobre la escuela rural y el ejercicio docente, partiendo desde un reconocimiento sobre sus condiciones en las que ejercen su labor. La formación posgradual de las maestras rurales no puede quedarse únicamente desde la acumulación de títulos o saberes, sino como una experiencia profundamente situada, que se entrelaza con sus trayectorias personales, sus apuestas pedagógicas y su forma de habitar el mundo rural. De este modo, la formación posgradual logra dialogar con los aprendizajes de los niños y niñas que acompañan.

Finalmente, la metáfora del sembrador adquiere un significado educativo, sembrar en medio de la infructuosidad de un sistema estructural, sembrar es una forma de resistencia pedagógica, sembrar incluso sin garantías políticas. Es afirmar que la educación aún puede dar fruto. Esta investigación pretender ser también testimonio de esa siembra.

## DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

### *Caracterización del contexto objeto de estudio*

Según el marco general del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa San Lorenzo (2025), la institución se encuentra ubicada en el Municipio de Suaza, al suroriente del Departamento del Huila, en la región central del Valle del río Suaza. Su ubicación geográfica está localizada a los 01° 58' 33.8" de latitud norte y 75° 47' 38.7" de longitud oeste, con una altitud de 990 m.s.n.m. en el casco urbano, una temperatura de 23°C a 24°C y una superficie total de 336 km<sup>2</sup> aproximadamente.

La institución cuenta con seis sedes educativas, tres rurales y tres urbanas, con un total de 3 directivos docentes, 45 docentes y 4 administrativos. Según el PEI, (2025) hay un total de 1456 estudiantes matriculados en el SIMAT<sup>1</sup>. Las sedes educativas rurales que conforman el presente estudio (Las Quemadas, Hato Viejo, Satía) se caracterizan por ser aulas multigrado, es decir, espacios en los que una sola docente atiende simultáneamente a estudiantes de diferentes niveles escolares, desde preescolar hasta quinto de primaria. Estas aulas están catalogadas como zonas de difícil acceso, por la distancia con respecto al pueblo, las condiciones de conectividad y transporte.

Con respecto al contexto socioeconómico de estas comunidades rurales, se puede decir que, está fuertemente vinculado a la actividad agropecuaria, con presencia de cultivos como café, ahuyama, maíz, frijol, habichuela, yuca, plátano y cacao, especialmente en las riberas del río Suaza. La economía del municipio depende en gran medida del sector primario, lo cual incide en las dinámicas familiares, la permanencia escolar y las expectativas educativas de los niños y niñas.

---

<sup>1</sup> Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media.

En cuanto a la dinámica social, se identifica una baja escolaridad en las familias, lo cual configura un entorno en el que la escuela cumple un papel clave como espacio de formación y construcción de vida de niños y niñas. Las sedes están distribuidas de la siguiente manera:

**Hato viejo:** Situada en la vereda que lleva el mismo nombre, la cual se encuentra ubicada en el extremo norte del municipio de Suaza, Huila. A una distancia de 3.5 Km del casco urbano, por la vía que de Suaza conduce a San Calixto. En total hay 24 estudiantes, 12 niñas y 12 niños. Un docente de aula multigrado, esto es, de preescolar a quinto de primaria.

**Las Quemadas:** Perteneciente a la Institución San Lorenzo se encuentra ubicada en la zona rural del municipio de Suaza vía Florencia, a 1 km. En total hay 36 estudiantes entre hombres y mujeres. También cuenta con un docente de aula multigrado.

**Satía:** Ubicada al occidente de la cabecera municipal a una distancia de 10 Km. En total hay 23 estudiantes y un docente rural. Esta sede es la más distante con respecto a las otras del casco urbano.

Estas tres sedes educativas rurales se entrelazan con un currículo institucional fuertemente influenciado por lo urbano, puesto que, la mayoría de sus sedes son pertenecientes al espacio urbano. Sin embargo, en cada una de sus sedes se cuenta con docentes con estudios posgraduales y con más de 20 años de experiencia laboral. Estas docentes han sido nombradas en propiedad, por lo que su permanencia en esos lugares a fortalecido sus lazos con la comunidad, así como un profundo conocimiento del territorio y de sus habitantes. Su movilidad a otras instituciones educativas ocurre generalmente, por voluntad propia o para acceso a pensión, lo que otorga un sentido de continuidad a lo largo de varias generaciones y la posibilidad de observar cambios a lo largo de los años.

Las sedes rurales de Hato Viejo, Las Quemadas y Satía tienen una historia larga de egresados desde finales del siglo pasado, hasta la actualidad. Allí se atiende a una población estudiantil caracterizada por su relación con el campo: el trabajo agrícola, las juntas de acción comunales y las dinámicas familiares enraizadas en la cultura opita. Lo anterior, hace que el docente rural, sea visto como un puente entre la escuela y la vida campesina/comunitaria que dependen una de la otra, para el impulso de proyectos en pro de la misma vereda.

Este escenario, es propicio para la presente investigación, en tanto que puede representar una muestra significativa del campo colombiano, de sus tensiones, sus desafíos y desigualdades. Es una aspiración para identificar la relación entre los estudios posgraduales y los aprendizajes contextualizados de los niños y niñas en la ruralidad. Así como, comprender cómo este saber se traduce en sus prácticas pedagógicas. Los posgrados de las docentes del presente estudio (Pedagogía de la lúdica, Administración y Planificación Educativa) pueden aportar una comprensión sobre su relación con el campo colombiano. Además, quizá poner en evidencia la necesidad de repensar las propuestas formativas en clave de ruralidad, que respondan verdaderamente a las condiciones, saberes y horizontes del territorio donde se ejerce la docencia.

### ***Planteamiento del problema***

Considerar la ruralidad en Colombia y sus vínculos con la educación, implica pensar en los sujetos que convergen en ese espacio geográfico, social, político, simbólico, cultural y pedagógico. Dicho entorno está mediado por diferentes perspectivas epistemológicas sobre cómo se construyen los aprendizajes y saberes de los individuos que allí habitan. Por consiguiente, esta investigación

invita a enfocar la mirada en tres actores desde lo educativo: los docentes, estudiantes y aprendizajes contextualizados.

Esta relación, docente – estudiante - aprendizaje, ha cobrado relevancia investigativa, especialmente desde el surgimiento de la escuela moderna. Sin embargo, no está de más seguir profundizando en esta triada, dadas las condiciones actuales de una sociedad cambiante que presenta nuevos desafíos, formas de ser, estar y vivir en el mundo. Así, en lo que concierne a la educación rural, se hace necesario hacer planteamientos y postulados teóricos que develen lo que acontece en estos espacios donde median esas relaciones.

Los intereses que convergen en esta investigación surgieron por la experiencia directa del trabajo en el campo colombiano. Esta vivencia suscitó la necesidad de entender los desafíos que allí se plantean y considerar que la educación rural no puede ser vista como un receptáculo pasivo de modelos, lineamientos y propuestas curriculares sino como un escenario vivo, oscilante, que plantea preguntas, interpelaciones y exige ser vista desde sus realidades y particularidades.

A menudo, el imaginario colectivo no alcanza a dimensionar la realidad rural de Colombia. Como señala el (PNUD, 2011, p.13) “Colombia es más rural de lo que pensamos”, razón de que muchas de las políticas públicas han invisibilizado esta otra Colombia, una que merece especial interés si se espera construir país y sociedades más justas y equitativas. En ese sentido, la educación rural deja entrever las derivaciones de ese abandono por parte de muchos agentes sociales.

Se menciona, por ejemplo, las directrices administrativas o gubernamentales desarticuladas con la práctica pedagógica de los docentes rurales, los lineamientos de las secretarías de Educación que no surten el efecto esperado, la desconexión entre los saberes del territorio y lo que se enseña en la escuela, las dinámicas de poder al interior de la escuela, así como la relación de la escuela con las comunidades.

Además, existen otros desafíos propios de la ruralidad, como, la movilización de los y las campesinas en tiempo de cosecha que afecta la permanencia de los estudiantes en la escuela, los retos de las aulas multigrado y unigrado, las dificultades en la implementación del modelo pedagógico “escuela nueva” y las líneas de resistencia frente a nuevos horizontes conceptuales. Mencionando también, el rol de los actores educativos en estos contextos, punto que se ampliará más adelante.

Estos retos son oportunidades para la toma de decisiones que lleven a investigar más sobre lo que ocurre al interior de la escuela y que conduzcan a acciones para el mejoramiento de los aprendizajes en los territorios rurales. Particularmente, estos desafíos se enmarcan en campos discursivos entorno a los propósitos pedagógicos, las interacciones docente-estudiante y su articulación con el territorio en el que viven. Al respecto, la Fundación Compartir (2019) considera que

La mayor parte de los niños, niñas y adolescentes rurales asisten a instituciones educativas de baja calidad, que no les garantizan los aprendizajes que les permitan aprovechar las ventajas del mundo global, por un lado, y las particularidades de los territorios, por el otro; así mismo tampoco les aseguran habilidades socioemocionales que se requieren para no reproducir sus contextos de violencia y conflicto (p. 21).

Se establece que la educación rural necesita considerarse con especial cuidado si se quieren vislumbrar oportunidades de mejora. Por lo que, exige la puesta en marcha de proyectos educativos contextualizados y estrategias didácticas articuladoras con el territorio, así como nuevos enfoques y miradas transformadoras. Esto en sí es un desafío, puesto que, por parte de diferentes actores educativos, no hay un interés genuino por la superación de estas desventajas. En el mismo estudio, la Fundación Compartir (2019) menciona que

Las escuelas rurales en el país configuran un foco importante de reproducción de la inequidad social y educativa en el país debido a las múltiples necesidades que presentan en términos de infraestructura, alimentación, transporte, acceso a servicios básicos, materiales pedagógicos, propuestas educativas pertinentes para los contextos y formación docente (p. 21).

Es imperativo prestar atención a la formación de los docentes rurales. ¿Qué implica ser maestro en estas condiciones sociales, ambientales y culturales? ¿Cómo debe ser ese maestro? ¿Qué formación y competencias debería de contener para potenciar el aprendizaje de los niños y sus proyectos de vida? ¿Cómo debe ser su acción pedagógica y didáctica? ¿Qué conocimientos y saberes propios del contexto debe poseer? ¿Cómo deben ser las interacciones con las comunidades, con los saberes de las localidades, con las familias? ¿Qué herramientas didácticas son necesarias para su horizonte laboral? ¿Cómo deben ser esas trayectorias formativas? ¿Cuál es la motivación a la hora de la realización de estudios de especialización o maestría y cuál es su incidencia en el aprendizaje contextualizado de los estudiantes?

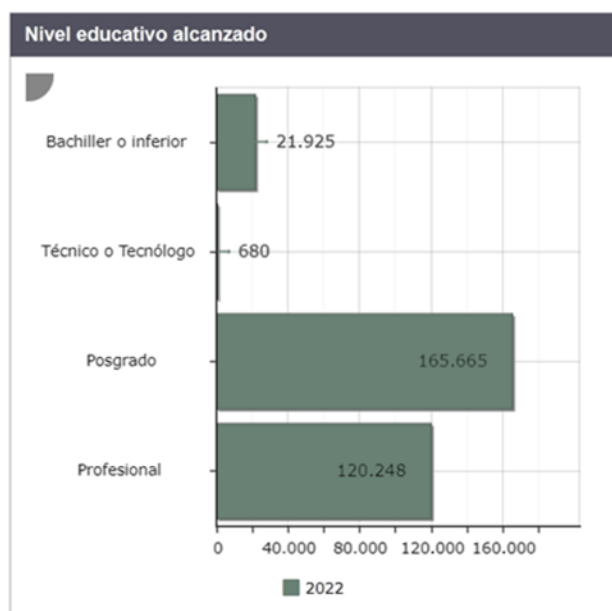
En ese sentido, según datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) al 2022<sup>2</sup>, Colombia cuenta con cerca de 330.000 docentes del sector público, pertenecientes a la educación preescolar, básica y media, de los cuales 165,665<sup>3</sup> de ellos han realizado estudios de posgrado. Es decir, la mitad de los docentes en el país cuentan con estudios de especialización, maestría o doctorado, como lo muestra la gráfica 1.

---

<sup>2</sup> Datos arrojados por el SINEB (El Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media) del Ministerio de Educación Nacional, los últimos datos arrojados presentados en la plataforma corresponden al año 2022 <https://portalsineb.mineduacion.gov.co/portal/>

<sup>3</sup> <http://bi.mineduacion.gov.co:8380/portal/web/sineb/docentes-y-directivos>

**Gráfica 1** Docentes en el país que cuentan con estudios posgraduales



Fuente. Tomada de la plataforma SINEB del Ministerio de Educación Nacional.

<http://bi.mineduacion.gov.co:8380/eportal/web/sineb/docentes-y-directivos>

Es un nivel de estudios favorable y bueno en comparación con otros países. Por ejemplo, para el caso de Perú de los 586,621 docentes sólo el 16 % cuenta con estudios posgraduales, es decir, aproximadamente 87,779<sup>4</sup>. En cuanto a Uruguay, para el total de las y los docentes censados, un 37,5 % señala que ha cursado estudios de este tipo<sup>5</sup>. En Colombia, ha aumentado significativamente el número de docentes con estudios posgraduales en los últimos años.

Esto lleva a que se generen altas expectativas en la calidad de la docencia en el país y, por lo tanto, en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, Galvis y Bonilla (2012, p. 143) mencionan que el “nivel de profesionalización de los docentes tiene un impacto positivo, aunque bajo, sobre el desempeño de los estudiantes en la Prueba Saber 11”. Sin embargo, se han manifestado dudas y no se ha logrado documentar de manera práctica cuál ha sido la

<sup>4</sup> <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/mas-de-medio-millon-de-maestros-en-el-peru-celebran-su-dia-9833/>

<sup>5</sup> <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACI%C3%93N%20CENSO%202019.pdf>

incidencia de esos posgrados en los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones educativas rurales.

Es así como la carrera docente entra en consideración desde diferentes perspectivas, el ingreso, los estatutos que lo rigen, el grado de escalafón en el que se encuentra, el porcentaje interesante del Sistema General de participaciones para el pago de la nómina del magisterio, las brechas entre los docentes rurales y urbanos, las trayectorias de formación y el imaginario colectivo sobre los docentes. Al respecto, el estudio mencionado con anterioridad de la Fundación Compartir (2019, p. 37) menciona que “en Colombia existe la preocupación de que la educación de los docentes no prepara ni apoya adecuadamente a los docentes para su labor”.

Los docentes, por lo tanto, están en el foco de la discusión en lo relacionado a la educación en el país, ya que hacen parte central de la formación de los niños. Esta discusión se complejiza en la medida en que se habla de educación rural, ya que como se ha dicho anteriormente presenta unas dinámicas y desafíos propios. A propósito, el estudio de la Fundación Compartir (2019) considera que

Los maestros rurales no cuentan con una reglamentación específica que regule su vinculación laboral en estas zonas, salvo la bonificación por difícil acceso (Decreto 521 de 2010) que reciben los docentes y directivos de zonas rurales dispersas para compensar gastos de transporte. Esta bonificación consiste en un reconocimiento monetario del 15 % del salario básico mensual del maestro para quienes se ubican en zonas de difícil acceso (p. 29).

Ahora bien, los maestros en el país están regulados por unos estatutos, es decir, unas disposiciones sobre su carrera docente. El Decreto 1278, por ejemplo, establece que el nombramiento de maestros es el resultado de la aprobación del concurso docente. Pueden aspirar a ser docentes, normalistas superiores, licenciados y otros profesionales. A demás, la promoción y ascenso de los docentes está determinada por un escalafón, el cual se ve influenciado por evaluaciones de desempeño y una mayor formación a nivel de posgrado.

Diversas investigaciones (Cabra et al, 2023; Orozco, 2022; Zamora y Mendoza, 2018) han destacado la necesidad de una formación docente contextualizada, especialmente en áreas rurales, donde las prácticas pedagógicas deben ajustarse a las necesidades particulares del entorno. Aunque la formación docente ha mejorado notablemente en los últimos 25 años (Mena et al., 2023), especialmente, con el incremento de docentes titulados a nivel posgradual, gracias al estatuto docente 1278, no se ha observado una relación consistente entre la incidencia de la formación de los docentes y los aprendizajes contextualizados de los estudiantes.

Este vacío evidencia la necesidad de un estudio más profundo sobre cómo estas dos variables están conectadas. En este contexto, la presente investigación busca abordar de manera rigurosa y honesta la relación entre la formación docente y su aporte en los aprendizajes contextualizados de los estudiantes. Al respecto, Mena et al (2023) mencionan que

Las polémicas que se han suscitado en Colombia sobre las causas de los bajos resultados académicos de los estudiantes y las acciones que se deben realizar para mejorarlos, han mostrado, que, si bien hay que adelantar acciones como una mayor inversión económica en las escuelas y la formulación e implementación de políticas educativas más pertinentes y aterrizadas a las necesidades del país, las discusiones también han puesto sobre la mesa que se requiere replantear los asuntos relacionados con el currículo en los establecimientos educativos y con la formación de los maestros. (p.17)

Por todo lo anterior, es crucial considerar los saberes, prácticas y experiencias del maestro rural, quien desempeñan un papel fundamental en la superación de las inequidades y brechas educativas, contribuyendo a una formación docente más ajustada a las realidades del entorno y, por ende, a la mejora de los aprendizajes contextualizados de los estudiantes.

En este sentido, se propone que el liderazgo de los directivos docentes, facultades de educación, junto con una articulación efectiva entre los diferentes actores educativos, es esencial para implementar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) transformador que contribuya al desarrollo de las comunidades rurales.

### ***Pregunta orientadora***

¿De qué manera influyen los estudios posgraduales realizados por los docentes rurales en los aprendizajes de los estudiantes de la escuela rural San Lorenzo en el municipio de Suaza Huila?

### ***Objetivo general***

Reconocer el sentido de los estudios posgraduales realizados por los docentes rurales en la construcción de aprendizajes de los estudiantes de la escuela rural San Lorenzo en Suaza Huila.

### ***Objetivos específicos***

- 1) Caracterizar las prácticas de enseñanza de los docentes con estudios posgraduales en aulas multigrado.
- 2) Identificar los elementos didácticos y pedagógicos que implementan los docentes para la construcción de aprendizajes contextualizados en los estudiantes de aulas multigrado.
- 3) Analizar la correspondencia entre la enseñanza implementada por docentes con formación posgradual en el aula y la vida rural de los estudiantes.

### ***Justificación***

A nivel global, una de las premisas principales de los gobiernos es mejorar la educación de sus ciudadanos, ya que una educación de calidad ofrece mejores oportunidades para acceder a una

vida digna y reducir la pobreza. Según datos de la ONU y la UNESCO la educación de calidad permite a los países alcanzar mejores índices en el desarrollo social y económico. En ese orden de ideas, asegurar el acceso a la educación para millones de niños es una de las voluntades de los gobiernos.

En el caso de Colombia, este objetivo ha sido perseguido a través de diversas políticas educativas. Una de ellas es la profesionalización y cualificación docente, por lo cual, a lo largo de los años, se han destinado unos recursos significativos para generar becas y oportunidades que faciliten el acceso a los docentes a los estudios posgraduales. Esto ha hecho que el aumento de docentes con estudios posgraduales sea considerable. En este sentido, Mena et al (2023) en su estudio sobre la construcción del saber pedagógico en escuelas normales y otras instituciones educativas, destaca que

El porcentaje de docentes que tienen posgrado pasó del 4 % en 1996 al 30 % en el 2019, lo que significa que el número de docentes que obtuvieron un título posgradual se multiplicó más de siete veces en los últimos 25 años. Este salto se dio de manera notoria a partir del 2002, lo que sugiere que el nuevo estatuto docente pudo influir en el nivel de formación que demandan los docentes del país (p. 11).

Es decir, la creciente cualificación de los docentes ha permitido mejorar los índices educativos, lo que, en perspectiva, debería generar un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de los gobiernos y del aumento en el número de docentes cualificados, sigue sin estar claro la incidencia de esas trayectorias formativas en los aprendizajes contextualizados de los estudiantes, especialmente en contextos rurales. Según la OCDE (2005) los estudiantes de Colombia tuvieron un desempeño inferior al promedio de los países participantes, lo que invita a reflexionar sobre la calidad de la educación en la región y la formación de sus profesores.

Esta reflexión debe partir entendiendo algunas nociones que el presente estudio plantea, uno de ellos es el de “aprendizajes contextualizados” los cuales se entienden como aquellos procesos de aprendizaje que se desarrollan mediante las experiencias reales y auténticas que tienen los niños y las niñas en el entorno que habitan. Es decir, de acuerdo con Castrejón (2022) es a partir de la realidad que viven las comunidades que se debe educar. Se debe analizar qué están aprendiendo los niños y las niñas en lo rural, ya que es su entorno, espacio, mundo del saber, oportunidad educativa a la que acceden.

En consecuencia, la escuela representa su primera experiencia educativa formal. Esta escuela cuenta con unas características específicas, en su mayoría son aulas multigrado, es decir un solo docente para atender a las demandas educativas de estudiantes de diversas edades y niveles. Esta situación hace aún más relevante que la formación docente esté relacionada con las necesidades de estos contextos.

No obstante, según Loaiza, et al (2024) muchos docentes asignados a escuelas rurales carecen de formación específica para trabajar en estos escenarios y enfrentan dificultades al enseñar en aulas multigrado. Esto evidencia una brecha entre la formación docente y las necesidades educativas del campo. Por lo tanto, la formación de los docentes debe estar en consonancia con las particularidades del entorno rural y los desafíos propios de la educación en estos espacios.

La cuestión de la formación del profesorado sigue teniendo actualidad y pertinencia para todos los actores involucrados con el campo educativo (García, 2012). Esta formación posgradual, no solo beneficia el nivel educativo de los docentes, sino que también debe incidir en la implementación de estrategias pedagógicas más efectivas y contextualizadas. Se podría plantear que los docentes mejor capacitados pueden adaptarse mejor a las necesidades de sus estudiantes,

promover metodologías innovadoras y contribuir significativamente al desarrollo de competencias fundamentales en los alumnos.

Por otro lado, se cuestiona la pertinencia de las facultades de educación al establecer currículos y planes de estudio descontextualizados. Algunos sostienen que el ejercicio docente en la ruralidad debe tener cierta especificidad (Zamora y Méndez, 2018) ya que muchos de estos “contenidos educativos” no se relacionan con los contextos laborales en los que los y las docentes se desempeñan, sino que responden a los intereses hegemónicos. Ante esto, se infiere que no aplica para la ruralidad modelos educativos preestablecidos que son diseñados en situaciones y contextos diferentes. Según Orozco (2020), no solo debe instruir, sino también desarrollar “pedagogías sociales alternativas” que atiendan a las particularidades de estos territorios.

Por lo tanto, esta investigación espera contribuir al reconocimiento del impacto de los estudios posgraduales realizados por los docentes en la construcción de aprendizajes contextualizados. Se pretende hacer una invitación a los y las docentes, directivos, agentes educativos, comunidades, localidades a considerar las necesidades reales de los niños. De acuerdo con Mena et al (2023 p. 17.) “que partan de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, del contexto de las comunidades y que involucren una rigurosa fundamentación teórica, así como una reflexión sistemática y consiente de que el maestro debe hacer su práctica pedagógica en la cotidianidad de la escuela”.

Este estudio contribuye a analizar la pertinencia de los estudios posgraduales de los docentes en la construcción de aprendizajes en entornos rurales. Se busca identificar en qué medida la formación avanzada de los maestros responde a las necesidades reales del contexto educativo rural y contribuye al desarrollo de estrategias situadas. A través de este análisis, se espera aportar

evidencia sobre la relación entre la cualificación docente y los aprendizajes de los estudiantes, ofreciendo una mirada crítica sobre la formación posgradual con las exigencias del medio rural.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

### *¿Quiénes son los docentes en Colombia?*

Para precisar en la investigación se hace necesario realizar un recorrido general sobre el lugar actual de la docencia en Colombia, sus procesos históricos, las características generales, las brechas regionales, el efecto de ingresar a la carrera docente y su profesionalización. En primera instancia, a través de la consulta documental, se pretende poner de manifiesto las tensiones políticas y sociales que han dado como resultado el surgimiento de una profesión docente regulada por los decretos 1278 de 2002 y 2277 de 1979.

Según los datos del Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (SINEB) del Ministerio de Educación Nacional para el 2022, los docentes en el sector oficial estaban compuestos en un 64 % por mujeres y un 36 % por hombres de los cuales 165,665<sup>6</sup> han realizado estudios de posgrado. Por otro lado, de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) La población docente en el país se acercan al medio millón. Dada la magnitud de este grupo, corresponde prestar atención a quienes son los que lo conforman y qué los motiva elegir esta profesión.

Para avanzar en la comprensión de la estructuración de la profesión docente en el país, se debe recurrir a los albores de la república, la educación comenzó a constituirse como un elemento

---

<sup>6</sup> <http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/sineb/docentes-y-directivos>

decisivo en la aspiración de la nación colombiana. Según, Bayona y Urrego (2019) la historia de la profesión docente en el país se remonta a al siglo XIX cuando los ciudadanos que sabían leer y escribir podían ostentar el título de maestros para enseñar las actividades consideradas fundamentales. En este periodo, la enseñanza estaba supeditada en primera instancia por la influencia de la iglesia católica y la fase de la hegemonía conservadora.

Durante el siglo XX las escuelas normales comienzan a ejercer gran protagonismo en la formación de docentes. Estas instituciones se caracterizaban por un orden pedagógico de carácter “disciplinario y práctico” (Bayona y Urrego, 2019) y fueron abriendo paso a un reconocimiento del saber pedagógico de los docentes frente a la sociedad. Uno de los periodos significativos se dio hacia 1952 y 1979 en la que apareció la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), así como las universidades pedagógicas y facultades de educación, que comenzaron a hacer un camino a la profesionalización docente.

En este contexto, también aparecen las regulaciones para el estatuto docente (2277 de 1979) que estipulaba que para entrar al magisterio colombiano se debía acreditar un título mínimo de Bachiller pedagógico (Bayona y Urrego, 2019). Esto significó una transformación importante, pues marcó una distancia con los contratos que se daban por acuerdos políticos y estimuló la cualificación académica de los maestros mediante el escalafón docente.

Los cambios políticos y sociales incidieron en la forma en que se fue consolidando la profesión docente. Un largo camino que trajo algunos logros, pero también vacíos que desencadenaron en uno de los movimientos más influyentes de la educación finalizando el siglo XX, el movimiento pedagógico de 1982. Este movimiento logró posicionar a los docentes como

expertos de la educación y por lo tanto intelectuales, es decir, permitió recuperar el sentido profesional de los educadores y su reconocimiento social.

En esta línea, la Ley general de educación de 1994 promulgó la autonomía escolar, la libertad de cátedra consagrado en la constitución de 1991 como el derecho exclusivo de todo maestro y sentó las bases para los procesos de reestructuración de las escuelas normales, así como para el desarrollo de la acreditación de las facultades de educación (Bayona y Urrego, 2019).

De acuerdo con lo anterior, la docencia ha pasado por un proceso de estructuración y profesionalización anclada a los cambios políticos y sociales de las diferentes épocas. Esto se pone de manifiesto en las visiones en torno a la educación, la trascendencia del rol del docente, la dependencia de los gobiernos de turno para su reconocimiento, pago salarial y la necesidad de construcción de país. En la actualidad, los docentes del siglo XXI cuentan con mayor nivel de formación académica en comparación con generaciones anteriores.

Ahora bien, para entender algunas características generales, es necesario precisar quiénes son los que ingresan a la carrera docente. Según Bonilla et al (2018) las carreras de educación no logran atraer a los mejores estudiantes. Esto se revela en el análisis de los resultados de la prueba ICFES, donde los puntajes más altos suelen corresponder a jóvenes que optan por otras carreras profesionales. Esto es preocupante, ya que pone de manifiesto que la carrera docente no es de interés entre los y las jóvenes mejor calificados.

Adicionalmente, se observan desigualdades regionales en la selección y cualificación docente. Por ejemplo, los docentes que trabajan en instituciones urbanas, ubicadas en municipios certificados, obtienen puntajes más altos en la prueba de ingreso al magisterio en comparación a los docentes que se ubican en territorios rurales. Así mismo, la proporción de docentes con títulos profesionales y de posgrado es mucho mayor entre los docentes de secundaria que entre los de

primaria. Mientras que el 37,4 % de los docentes de primaria tienen posgrado, en secundaria la cifra asciende al 42,2 % (Bonilla et al, 2018).

Los hallazgos de Bonilla, et al (2018) resaltan la incidencia de la formación docente y su coeficiente intelectual en el aprendizaje de los estudiantes de todos los niveles. Sin embargo, estos autores no consideran otras variables fundamentales como la práctica pedagógica y las dinámicas en el aula, las cuales tienen una correlación significativa con el desempeño estudiantil. Aun así, sus estudios señalan la importancia de invertir en la formación docente y de prestar atención a las nuevas investigaciones que continúan ampliando este campo de estudio.

Por su parte, Figueroa et al (2018) señalan que es necesario la creación de políticas públicas para atraer y retener una fuerza docente de excelente calidad. En este sentido, relacionado con el tipo de contratación y ubicación de los docentes. Se sugiere que el gobierno debe diseñar incentivos tanto monetarios como no monetarios para que los mejores docentes enseñen en los lugares más necesitados y las zonas menos accesibles. Así mismo, Figueroa et al. (2018) destacan la importancia de los cursos de formación pedagógica para profesionales no licenciados, con el fin de éstos tengan oportunidad de desarrollar su potencial laboral.

Otra postura interesante para indagar sobre la docencia en Colombia ha sido el efecto de ingresar a la carrera docente en el sector público. En su estudio, Bayona y Melo (2020) analizan la transición de ejercer la profesión docente en un colegio privado a uno del sector oficial, examinando variables como salarios y salud laboral. Para los autores, recoge los datos sobre concurso docente de los años 2004, 2005, 2006 y 2009 suministrado por el ICFES.

Llama la atención en este estudio que los docentes que trabajan en el sector oficial tienen más días de incapacidad laboral y que la carrera docente oficial es más llamativa que la privada. El autor presenta unos hallazgos importantes: la edad de los que entran al sector oficial es de un

promedio mayor y eso puede incidir en sus implicaciones de salud y, por lo tanto, afectaciones en los aprendizajes de los estudiantes por falta de maestros.

Sin embargo, también puede deberse a que en el sector oficial hay mayores retos en cuanto a infraestructura, número de estudiantes, condiciones de desplazamiento etc. La investigación de Bayona y Melo (2020) pone en evidencia que los docentes que ingresan al sector oficial tienen mejores oportunidades salariales que los que trabajan en el sector privado. Por lo tanto, la aspiración de los docentes es la búsqueda del ingreso a la carrera docente oficial.

Los autores hacen el llamado a prestar atención a estas incidencias ya que es necesario que se logre tener un tránsito inmediato de los estudiantes que terminan su formación docente al mercado laboral, esto produciría un ingreso tardío al magisterio colombiano lo que incurriría o explicaría la ausencia de docentes por incapacidad laboral.

Un aspecto llamativo del estudio es que, aunque los docentes en los colegios públicos están mejor calificados o preparados académicamente, esto no se traduce necesariamente en mejores resultados en las pruebas estandarizadas, en comparación con los colegios privados. Asimismo, las decisiones de política que afectan la calidad de los docentes también influyen las brechas en los resultados académicos y el bienestar futuro de los estudiantes. Lo anterior denota dos puntos de discusión, primero, la pertinencia de revisar las facultades de educación; quienes son los que ingresan a la carrera docente; y, segundo, las políticas educativas que incidan de manera real en las secretarías de educación y por ende en las escuelas.

En oposición a esta postura, Medina (2024) define la calidad educativa como un dispositivo de poder. Allí, las pruebas estandarizadas responden a las políticas oficiales, pero estas no necesariamente se relacionan con el cuerpo docente, quienes son los “elementos estructurales” de todo sistema educativo. El docente cumple una función mecanicista y técnica al reproducir

lineamientos y currículos que van cediendo su papel creador y, por lo tanto, de intelectual de la educación.

En conclusión, lo relacionado a la docencia en Colombia ha estado marcada por factores políticos, sociales y económicos que han impactado su profesionalización y reconocimiento. Desde su estructuración hasta la consolidación, se han evidenciado avances significativos, pero también tensiones que todavía están presentes. Una de esas principales disputas es en torno a la figura del docente como propulsor del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y por el otro, reproductor de conocimiento. Este panorama evidencia la necesidad de reflexionar sobre el ejercicio docente.

Así se hace necesario revisar las políticas públicas del ingreso a la carrera docente y las oportunidades de formación posgradual. Si bien esto ha mejorado en los últimos años, se perciben brechas regionales en cuanto a la cualificación y contratación del profesorado. Se hace necesario que el magisterio sea una opción atractiva para los y las jóvenes con alto desempeño académico. Además, es fundamental seguir investigando sobre la relación entre formación docente y aprendizajes de los estudiantes.

### ***Formación posgradual docente en Colombia***

Según datos del SINEB para el 2022 en Colombia de los 308.518 docentes 165,665 contaban con estudios posgraduales, y de los 20,227 Directivos docentes 15,665 habían realizado un posgrado<sup>7</sup>. Es un nivel de estudios realmente bueno, ya que más de la mitad de los docentes cuenta con estudios posgraduales, lo que es comparable con estándares internacionales, como se

---

<sup>7</sup> <http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/sineb/docentes-y-directivos>

especificó en la parte introductoria de esta investigación. Este panorama genera un escenario optimista para la incidencia en los aprendizajes de los estudiantes y mejoras significativas en la calidad de la educación.

Cabe mencionar que esta realidad, no siempre fue así, en los últimos años ha aumentado el número de docentes que realizan estos estudios. Una posible explicación de este fenómeno pueda deberse a la creación del estatuto 1278 de 2002, el cual establece requisitos de formación para el logro de ascensos (Palacios, et al, 2023). Sin embargo, tampoco se desconoce el esfuerzo de las políticas públicas por poner especial énfasis en la formación docente. Esto se refleja en las becas que han otorgado diferentes gobiernos y los rubros destinados para tal fin.

Ahora bien, en su tesis doctoral, Rico (2020) busca comprender las experiencias formativas que llevan a los y las maestras en ejercicio a realizar una maestría en educación y cómo estas posibilitan cambios en sus prácticas pedagógicas. Este análisis es pertinente para entender las narrativas y perspectivas de los docentes sobre la formación posgradual y su relación con su ejercicio pedagógico.

La autora llega a la conclusión de que la formación posgradual tiene relación directa en las transformaciones y modos de pensar del oficio de ser maestro. Esta perspectiva contradice fuertemente diferentes posturas en la que la toma de decisiones sobre la continuidad de los estudios posgraduales recae sobre la búsqueda de mejoramientos salariales. Los resultados de la investigación de Rico (2020) parten de reconocer que los y las docentes están genuinamente involucrados en el mejoramiento de sus prácticas y del contexto donde ejercen su profesión.

Desde esa perspectiva, las narrativas docentes evidencian que la formación posgradual impulsa a los maestros a pensar en el ejercicio investigativo como una práctica inherente a la cotidianidad del aula y no sólo como una labor exclusiva de docentes universitarios o académicos

particulares. Más aun, dar razón de que la formación posgradual hace parte ineludible del ejercicio de ser maestros. En este sentido, es necesario seguir profundizando sobre el impacto que tienen los estudios posgraduales en los aprendizajes de los estudiantes.

Por su parte, Palacios et al. (2023) sustentan que la formación docente en el país ha mejorado de manera sostenida durante los últimos 25 años, siendo particularmente notorio el crecimiento a partir del 2002. Esto sugiere que la creación del nuevo estatuto docente pudo incidir significativamente sobre este aumento. También se resalta que la proporción de docentes con estudios posgraduales es mayor en el sector oficial que en el sector privado, lo que indica que los docentes del sector oficial tienen mayor nivel de formación académica.

Además, estos autores ponen la lupa en las facultades de educación en el país, consideran que debe haber una reestructuración en el currículo para brindar oportunidades de una enseñanza contextualizada, que partan de las necesidades de los estudiantes, de las comunidades y que involucren una rigurosa fundamentación teórica. Al respecto, Otalora (2024) investiga la incidencia de la formación posgradual en la toma de decisiones del Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento que sienta las bases para el direccionamiento de los Establecimientos Educativos (EE), y, por ende, incide en los aprendizajes de los estudiantes.

La autora precisa que los docentes con estudios posgraduales tuvieron mayor incidencia en la toma de decisiones del PEI, adaptando una postura crítica y de compromiso social. También se refleja la importancia que tiene para las Instituciones Educativas que su equipo profesional docente esté en constante formación y actualización, esto lleva a que haya una mayor concientización sobre las necesidades del contexto y el aprendizaje de los estudiantes.

Estos hallazgos evidencian que los estudios posgraduales inciden significativamente en las transformaciones de los procesos institucionales. Sin embargo, estas transformaciones no son sólo

externas, sino que permean la esencia misma del ser docente. Rodríguez y Gonzales (2021) se concentran en el cambio de subjetividades de los docentes que realizan formación posgraduada. Desde una perspectiva fundamentada en las pedagogías críticas y la práctica pedagógica, los autores sostienen que la formación posgraduada da lugar a otras maneras de leer el mundo.

Estos autores conciben la formación docente como “procesos de liberación (emancipación)” (p. 261), donde cada maestro trasciende la visión mecanicista de su ser y estar en el mundo, para asumirse como sujeto en “permanente construcción”. No obstante, este cambio sólo es posible si las personas hacen un ejercicio crítico y reflexivo sobre la educación, evitando que sus estudios sean motivados por una visión mecanicista de la realidad y del mercado. Esta postura es interesante de abordar, puesto que introduce un nuevo elemento de análisis: la pasión por el conocimiento y las prácticas investigativas como un escenario ideal para buscar comprender la realidad y transformarla.

Desde una postura más cuantitativa, Jutard (2018) investigó el efecto de los estudios posgraduales en el desempeño académico de los estudiantes en instituciones educativas distritales de Bogotá tomando los resultados de las pruebas SABER entre el 2005 hasta 2016. La autora reconoce que su análisis puede estar sesgado, dado que existen múltiples factores que pueden incidir en el desempeño estudiantil. Sin embargo, destaca la importancia de evaluar el impacto de los programas de becas de excelencia para la formación docente.

De acuerdo con la investigación de Jutard (2018) los docentes con estudios posgraduales en Bogotá han aumentado de manera sostenida desde el 2008, con un incremento significativo a partir del 2013. Esto marca un antes y un después en las instituciones públicas con docentes posgraduales. Dentro de ese escenario se analizan los resultados de las diferentes pruebas SABER y hace un hallazgo considerable: los estudiantes que cuentan con docentes de estudios

posgraduales tienen un rendimiento superior en 0.02 desviación estándar en comparación con estudiantes que no cuentan con profesores de este nivel de estudio.

No obstante, estos hallazgos contrastan con diferentes estudios en los que se sostiene que la formación posgradual no tiene incidencia directa sobre el aprendizaje de los estudiantes. Es el caso de la investigación de Arbeláez et al (2022) que concluye que no se evidencia correlación significativa entre las variables formación posgradual y desempeño de los estudiantes en las pruebas saber.

Es así como Arbeláez et al. (2022) buscan establecer estas relaciones de los estudios posgraduales y el aprendizaje de los estudiantes, incluyendo también el efecto sobre las comunidades de aprendizaje en La Guajira, Risaralda y Quindío entre el 2015 al 2020. Su principal hallazgo es sorprendente: una mayor cantidad de docentes con formación posgradual no necesariamente se traduce en mejores desempeños en los estudiantes, ni logra cambios trascendentales en las prácticas de enseñanza. Aunque desde esta perspectiva, es necesario ver el sistema educativo como un conjunto de múltiples factores interrelacionados, en el que los docentes son solo una de las muchas variables que afectan la calidad educativa.

En conclusión, la revisión de la literatura evidencia que actualmente no hay un consenso claro sobre los beneficios de la formación posgradual en el aprendizaje de los estudiantes. Si bien algunos estudios sostienen que estos procesos de formación inciden en la transformación institucional y la manera en la que se concibe su labor, los hallazgos sobre su impacto en el aprendizaje son contradictorios. Sin embargo, en los últimos años el número de docentes con estos estudios posgraduales ha aumentado considerablemente, impulsado por políticas públicas, incentivos salariales y el interés de los docentes por mejorar sus prácticas.

En ese sentido, resulta fundamental seguir profundizando en el análisis de los contextos en los que la formación posgradual puede generar un impacto positivo en la educación. En particular, en lo que refiere a esta investigación, es necesario examinar estas incidencias en el contexto rural, así como otras variables que pueden incidir en los aprendizajes contextualizados más allá del nivel de estudios alcanzado por sus maestros.

### ***Educación rural en Colombia***

Gran parte del territorio colombiano es rural; por ende, esta categoría cobra relevancia para la presente investigación, en muchos territorios la escuela es la única presencia del Estado. Esa presencia “estatal” puede ser cuestionada, ya que está ligada a unas políticas educativas que muchas veces desconocen los retos que allí convergen, por lo tanto, es necesario plantear una conversación sobre la relación entre los agentes educativos y lo rural.

Arias (2021) pone de manifiesto la necesidad de construir estrategias propias de la educación rural, una que sea pertinente para los niños y niñas, comunidades indígenas y sus habitantes. El autor propone una reflexión sobre la urgencia de establecer una propuesta educativa que reconozca los saberes identitarios de las comunidades, es decir, que recoja las dimensiones de la vida rural, incorporando prácticas de estas poblaciones.

En ese sentido, Arias (2021) sostiene que Colombia necesita pensar una educación rural diferenciada, que potencie los saberes de las comunidades e integren las distintas maneras de ser, pensar y relacionarse con el territorio. Aunque el autor no menciona la fuerza laboral docente, esta también es determinante en la construcción de una enseñanza contextualizada, ya que los docentes son los actores principales de esta gestión.

A partir de lo anterior, es necesario revisar qué acciones el gobierno nacional está adelantando para la construcción de currículos locales adaptados a los contextos específicos de cada región. Por ejemplo, una de las apuestas recientes fue la creación del documento LEER en Colombia<sup>8</sup> promovido por el Ministerio de Educación Nacional, que buscaba establecer lineamientos, estrategias y orientaciones para la educación rural con un enfoque de aprendizaje situado. En otras palabras, esta iniciativa se suma a otras tantas que en los últimos años han buscado establecer una política de educación rural.

La propuesta del Ministerio se centra en la creación de mallas disciplinares e interdisciplinares que conectan las experiencias locales de los estudiantes con el currículo contextualizado. Esto sugiere que el gobierno nacional reconoce la importancia de este tema, hay un esfuerzo conjunto por llevar el debate a la mesa y promover políticas públicas. Sin embargo, no hay claridad sobre en qué momentos se ha de implementar y deja la responsabilidad a secretarías de educación y directivos docentes, lo que dilata el proceso y, en muchas ocasiones, lo vuelve ineficaz.

Ahora bien, Toro (2020) analiza lo que sucede en las instituciones educativas rurales en relación con los discursos o lineamientos que se plantean desde el Ministerio de Educación Nacional, especialmente con el Programa Todos a Aprender, una iniciativa del MEN para la formación situada de maestros en el territorio colombiano. Su investigación se centra en el modelo Escuela Nueva y las prácticas de aula, permitiendo entender la complejidad de las relaciones que allí se gestan.

La autora determina que es necesario el acompañamiento del MEN y la formación constante para garantizar una apropiada comprensión de los modelos educativos en la escuela

---

<sup>8</sup> Lineamientos y estrategias para la educación rural. Documento del Ministerio de Educación (2023). [https://drive.google.com/file/d/12loWOz-KOt0RmUJhHm1Y4Y7VxkZVipQW/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/12loWOz-KOt0RmUJhHm1Y4Y7VxkZVipQW/view?usp=drive_link)

rural, sin embargo, se generan tensiones ya que hay una descontextualización de los modelos educativos preestablecidos diseñados en condiciones y situaciones diferentes. Toro (2020) plantea interrogantes sobre el lugar de la escuela rural, sugiriendo que debe ser entendida desde sus propias particularidades y abrirse camino a partir de su propia realidad.

Es así como, las tensiones o incoherencias entre los lineamientos de políticas públicas y lo que pasa en la educación rural sigue presente. Esta es una deuda histórica pendiente, en la que los gobiernos de turno no han reunido esfuerzos suficientes para establecer acuerdos efectivos sobre la educación rural. Por otro lado, Echavarría, et al (2019) describen las condiciones de la educación rural desde una perspectiva no urbana. Argumentan que la “urbanidad” está integrada por saberes y prácticas ajenas a las condiciones y realidades políticas, culturales, sociales y cognitivas de la ruralidad. Los autores ponen en cuestión la validez universal de lo instituido y lo que se establece como de obligatorio cumplimiento. En ese orden de ideas, existen contradicciones entre las políticas públicas y la comprensión del hecho pedagógico rural.

Según estos autores, es prioritario construir el concepto de educación rural desde el punto de vista de los y las educadores y demás sectores involucrados. Es decir, la ruralidad no es una categoría uniforme, sino un conjunto de saberes situados y particularizados. La educación rural en Colombia requiere de un trabajo cooperado entre los diversos sectores educativos, productivos y sociales, de manera tal que pueda tenerse un mayor impacto en el diseño, implementación y evaluación de una política propia para la educación rural. Esto representa una demanda por mayor atención del Estado colombiano, que exige atención y comprensión por su particularidad.

Por su parte, Cabra et al (2023) analizan cuáles son los elementos para construir una concepción sobre lo rural, más allá de los estereotipos que han predominado. En Colombia no existe “lo rural”, como una única identidad, sino “las ruralidades”. En ese sentido, no es lo mismo

ser campesino en los llanos orientales que en la costa Caribe. Es decir, la noción de educación rural debe ser cuestionada, la concepción hegemónica de lo rural ha dificultado la construcción de políticas adecuadas. En su estudio, Cabra et al (2023) sugiere algunas preguntas que guían la reflexión ¿Qué es lo que especifica lo rural? ¿Qué rasgos de lo rural son transversales a todas las regiones del país?

Esta visión es importante, permite comprender que la ruralidad es diversidad y debe entenderse desde su heterogeneidad, según el contexto donde se inserte. Los autores plantean que, más que un espacio, la escuela rural cumple múltiples funciones dentro de la comunidad, incluso como refugio a los conflictos armados que han caracterizado el país. También concluyen que deben considerarse los saberes y prácticas para una enseñanza contextualizada, que no debe verse desde la carencia, sino como oportunidad de transformación.

Finalmente, López (2019) aborda los desafíos del aula multigrado desde la perspectiva de la formación inicial de maestros. La autora menciona que, actualmente, las facultades de educación en el país no preparan adecuadamente a los docentes para su trabajo en la ruralidad. El plan de estudio no cuenta con una enseñanza específica para el trabajo en aulas multigrado, lo que genera una brecha importante en la preparación de los docentes. En Colombia, la formación de docentes tiene un enfoque predominantemente teórico y ajeno a las ruralidades. Se necesita una formación más práctica, que incluya experiencias en contextos rurales desde las primeras etapas de la preparación docente.

El análisis de la educación rural en Colombia evidencia una serie de tensiones y desafíos que deben ser abordados con urgencia. Por un lado, la falta de una política educativa rural clara y diferenciada ha generado una brecha significativa entre los lineamientos del Estado y la realidad de las comunidades rurales. A pesar de algunos esfuerzos recientes, como la creación de currículos

contextualizados, estos aún no logran responder plenamente a las necesidades específicas de las regiones.

Por otro lado, la formación docente sigue siendo una de las principales barreras para la mejora de la educación rural. La ausencia de preparación específica para trabajar en aulas multigrado y en contextos rurales limita el impacto de las estrategias pedagógicas y perpetúa la inequidad educativa en el país.

Es fundamental avanzar hacia un modelo educativo que reconozca la diversidad de las ruralidades, integre los saberes comunitarios y fortalezca el rol del docente como eje de transformación social. Esto requiere un compromiso real del Estado, no solo en términos de financiamiento e infraestructura, sino en la formulación de políticas que garanticen una formación docente pertinente y de calidad para las poblaciones rurales. La educación rural no debe verse como una extensión de la educación urbana, sino como una construcción propia que refleje las dinámicas y necesidades de cada territorio.

### ***Maestro Rural***

La figura del maestro rural ha sido objeto de numerosos estudios que buscan comprender el impacto y la relevancia de su labor en contextos educativos desafiantes y de difícil acceso, como los que predominan en muchas áreas rurales de América Latina. En este sentido, el concepto de responsabilidad social del maestro rural ha ganado particular atención en la literatura contemporánea, ya que no se limita únicamente a las prácticas pedagógicas y éticas que busca implementar, sino que también se extiende a un compromiso crítico con las estructuras sociales, políticas y económicas que condicionan el ejercicio educativo en estos tiempos.

Al respecto, Montero (2024) pone en tela de juicio la concepción tradicional de la responsabilidad social del maestro como un compromiso meramente ético y de "impacto positivo", generalmente relacionado con la aplicación de prácticas pedagógicas preestablecidas diseñadas en condiciones y situaciones diferentes. Según la autora, esta visión puede ser limitada, ya que no aborda las profundas desigualdades sociales y económicas que caracterizan los contextos rurales latinoamericanos. Para Montero (2024) la verdadera responsabilidad social del maestro rural debe trascender el ámbito de la enseñanza formal y educar a partir de las realidades en las que viven las comunidades.

Montero (2024) señala que la educación rural no puede concebirse de manera aislada de las dinámicas políticas y socioeconómicas que afectan a las comunidades rurales y que los maestros deben estar dispuestos a cuestionar y desafiar esas estructuras. La autora, destaca la necesidad de revisar las políticas públicas y educativas que, en ocasiones, han contribuido a mantener y profundizar estas desigualdades. Este enfoque invita a repensar el concepto de responsabilidad social, llevándolo hacia una comprensión más integral y transformadora, que reconozca los contextos históricos y sociales, y que busque transformar las estructuras que reproducen la desigualdad.

Montero (2024) proporciona un marco teórico que pone de manifiesto la necesidad de reconfigurar la noción de responsabilidad social del maestro rural, llevándola a una dimensión más crítica y transformadora. Este enfoque abre la puerta a nuevas discusiones sobre la formación del docente rural, las políticas educativas necesarias y el papel fundamental que juegan los educadores en la promoción de una sociedad más justa y equitativa en América Latina.

Por otro lado, Orozco (2022) ofrece un estudio sobre el rol que desempeñan los maestros rurales en la reconstrucción del tejido social de las comunidades, especialmente aquellas que han

sido afectadas por la violencia y el conflicto armado. La ausencia del Estado en muchas de estas regiones lleva a que el maestro rural sea considerado como una de las pocas presencias del Estado en el territorio, un puente entre “el gobierno y la vereda”. Este hecho, ha llevado a que el maestro adquiera una figura y un liderazgo comunitario dentro del contexto rural, convirtiéndose en un referente no solo educativo, sino también social y cultural.

El maestro se convierte en un actor clave no solo en lo pedagógico, sino en la recuperación de memorias colectivas y en la reconstrucción de la confianza social, elementos fundamentales para la superación de la violencia y la exclusión que históricamente han marcado a muchas regiones rurales de Colombia. La tarea del maestro rural, por lo tanto, involucra la promoción de una educación para la paz, la recuperación de las memorias históricas y el fomento de procesos de reconciliación en comunidades afectadas por conflictos armados, desplazamiento forzado o exclusión social.

Orozco (2022) concluye que el maestro rural debe trascender las funciones tradicionales de su rol para comprometerse políticamente con una pedagogía social como un pilar clave en los procesos de transformación social en las zonas rurales, ya que su papel no se limita a la enseñanza, sino que se extiende a la formación de ciudadanos críticos. La reorganización social que propone Orozco (2022) refleja una perspectiva que, al igual que la propuesta de Montero (2024), cuestiona las estructuras de poder y las desigualdades sociales, destacando el papel del maestro como un agente de cambio no solo pedagógico, sino político y social.

Por otro lado, Loaiza, Et al (2024) profundiza en la necesidad de repensar la formación docente en las zonas rurales, destacando la urgencia de contextualizar la educación y reflexionar sobre el rol de los maestros como articuladores de paz. Los autores señalan que los programas de formación docente actuales no son suficientemente adecuados para enfrentar los retos que plantea

la educación rural, en especial en contextos de multigrado y comunidades marginadas. Un punto clave que resalta es la crítica al Decreto 1278 de 2002, el cual permite que personas de otras disciplinas accedan al rol de maestro sin contar con una formación pedagógica adecuada.

Esto genera una desconexión significativa entre los maestros y la realidad de las aulas rurales, donde las dinámicas educativas son muy diferentes a las de las zonas urbanas. Los docentes que llegan sin una preparación contextualizada desconocen las particularidades de enseñar en la ruralidad y enfrentan grandes dificultades al trabajar en aulas multigrado, donde se agrupan estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje. También se menciona el poco seguimiento a la formación de maestros rurales como investigadores, el maestro rural no ve la investigación como parte fundamental de su práctica pedagógica (Loaiza, Et al 2024).

Los autores hacen un llamado a que el maestro rural debe leer críticamente el contexto en el que se encuentra inmerso, esa debe ser una tarea que haga parte de su esencia docente. La ruralidad no necesita maestros descontextualizados, adaptados a un sistema institucional, sino comprometidos con las transformaciones en su accionar pedagógico. Que no respondan a un tipo de educación pensada desde “arriba” sino desde la periferia y desde las bases.

Desde otra perspectiva, Espitia (2022) analiza cómo los documentos oficiales de la política educativa posicionan la docencia rural en relación con su práctica pedagógica. En su estudio analiza cómo hay una descontextualización entre las prácticas docentes y las metodologías del Programa Todos a Aprender (PTA). La autora menciona que estas políticas educativas no son una entidad fija, sino que está sujeta a ajustes y reinterpretaciones por parte de sus actores.

Uno de los hallazgos significativos de la investigación de Espitia (2022) es que, a pesar del interés gubernamental por establecer estrategias de acompañamiento para docentes rurales, no se evidencian cambios sustanciales en sus prácticas pedagógicas. La formación docente continúa

reproduciendo una estructura de poder jerárquica, en lugar de promover una estrategia verdaderamente situada y contextualizada. Además, la ausencia de una política clara para la formación de docentes rurales dificulta la implementación de estrategias efectivas. Esta problemática se agrava considerando que, según el Informe Final de Implementación PTA Primaria 2015 (como se cita en Espitia, 2022), el porcentaje de docentes con posgrado en zonas urbanas (36 %) es el doble que en zonas rurales (18,5 %).

Es así como su estudio cuestiona fuertemente las políticas educativas, como el PTA<sup>9</sup> sugiere que esta debería reconocer y valorar los saberes de los docentes rurales en lugar de imponer modelos que no siempre responden a su realidad. Sin embargo, también se podría hacer una lectura positiva en la medida en la que es una de las pocas iniciativas de los gobiernos para llegar a todo el territorio colombiano con la formación situada. El PTA está alienado con la integración de investigaciones de distintas universidades en el país.

Finalmente, la investigación de Acosta (2020) desde un enfoque fenomenológico hermenéutico y utilizando el método biográfico narrativo, recoge las voces de cuatro maestros para visibilizar sus realidades, desafíos y significados en la educación rural quienes concluyen que las adversidades que enfrentan en la ruralidad son, en gran medida, consecuencia de la subvaloración y abandono estatal en el que históricamente han permanecido.

Este vacío institucional ha obligado a los maestros a asumir problemáticas que van más allá de su rol pedagógico, enfrentando desafíos que no corresponden a su función ni a su alcance (Acosta, 2020). Además, un aspecto relevante de sus relatos es que no profundizan en la gestión del aula ni en la planeación curricular, lo que señala una oportunidad para avanzar en la

---

<sup>9</sup> Programa Todos a Aprender. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/412192:En-el-Gobierno-Nacional-el-Programa-Todos-a-Aprender-se-fortalecera-hacia-un-movimiento-pedagogico-con-las-vozes-de-los-territorios>

construcción de un currículo propio, más contextualizado y ajustado a las necesidades reales de la educación rural.

En conclusión, la figura del maestro rural debe considerarse con especial interés, primero por su responsabilidad social, segundo como eje central del proceso educativo, (enseñanza-aprendizaje) y tercero el rol que desempeña para la transformación social y la resistencia ante la desigualdad estructural. Es imprescindible que las políticas educativas reconozcan las voces de los maestros, que promuevan una formación docente situada y contextualizada que permita atender las necesidades específicas de cada comunidad. Solo así se podrá consolidar una educación rural que no solo sea inclusiva y equitativa, sino también un motor de cambio social profundo y duradero.

### *Aprendizajes contextualizados*

Al hablar de aprendizajes contextualizados, se hace referencia a una categoría que busca considerar los saberes, prácticas y experiencias de las comunidades en los contenidos escolares y en la orientación pedagógica del maestro. En esta categoría, se busca analizar qué tan relacionados están los contenidos impartidos en la escuela y la realidad de los niños y niñas en contextos rurales, teniendo en cuenta, además, la formación posgradual docente y su relación en este proceso.

Para abordar esta cuestión, se presentan algunas investigaciones que han centrado su mirada en cómo los aprendizajes contextualizados enriquecen la formación de los niños y niñas. En ese sentido, Ortiz et al (2023) plantean una educación desde y para el contexto. En su estudio, exploran las competencias laborales de los docentes en la promoción de un aprendizaje significativo y contextualizado en el municipio de San Vicente del Caguán, Caquetá. Para ello,

diseñaron una propuesta didáctica vinculada con actividades productivas locales, como la siembra del frijol y el café.

Uno de los hallazgos de esta investigación es que la deserción dejó de ser una problemática institucional, pues la asistencia pasó del 40 % al inicio del proceso a un 90 % al finalizarlo (Ortiz, et al 2023). Esto evidencia que los estudiantes se sintieron identificados con lo que aprendían y vivían, lo que favoreció su permanencia en la escuela. Por otro lado, los docentes experimentaron un proceso de formación y autoformación explorando el contexto. Las comunidades de aprendizaje conformadas permitieron concluir que el maestro debe actuar como un facilitador que guía a los estudiantes en la exploración y comprensión del entorno.

Esta experiencia positiva demuestra que es posible generar aprendizajes significativos cuando existe una intencionalidad clara por parte de los actores educativos. Un ejemplo de ello es la Expedición Educativa llevada a cabo en Neiva, Huila (2016-2019), promovida por la secretaría de Educación Municipal como una propuesta alternativa de educación para conectar la escuela con el territorio. Según Macías et al., (2021), esta propuesta se fundamenta en pedagogías críticas, educación popular y proyectos pedagógicos de aula, promoviendo la participación de estudiantes, docentes, familias y organizaciones comunitarias.

Macías et al (2021) sostienen que el territorio debe ser la fuente principal para generar escenarios de aprendizaje, es decir, hacer que la vida del estudiante ingrese a ser parte de los contenidos educativos. Esto trae a consideración nuevas posibilidades en la construcción de conocimiento y maneras de pensar otra escuela. Precisamente, se trata de lograr que los aprendizajes de los estudiantes se configuren a partir de significados vinculados a su realidad y contribuyan a la formación de sujetos críticos y emancipados.

Lo anterior, es posible si los y las maestras hacen procesos de lectura crítica de los contextos, que conduzcan a la creación de proyectos educativos comunitarios y pedagogías territoriales. Según Macías et al (2021) el maestro es reproductor de un modelo de sociedad. En ese orden de ideas, es necesario partir del reconocimiento de la identidad del docente, sus historias y lo que le moviliza, es decir, estos elementos dan sentido a su quehacer pedagógico.

Desde esta perspectiva, considerar el aprendizaje contextualizado implica superar el *divorcio* entre el mundo real de los niños y niñas y el mundo de la escuela (Macías et al 2021). Esto plantea la necesidad de participar en la creación de currículos no instrumentalistas, la superación de un modelo asignaturista y la promoción de un enfoque interdisciplinar e investigativo. Es necesario transformar la escuela en un espacio abierto que dialogue con su entorno, integrando la comunidad y permitiendo la construcción de conocimientos desde la experiencia y la participación de los estudiantes.

La escuela, se concibe como un espacio de resistencia ante modelos educativos tradicionales que homogenizan prácticas y refuerzan estructuras de dominación. En este sentido, los autores también destacan la importancia de que la educación responda a la geografía, historia y cultura de cada territorio. De este modo, se concluye que todo proyecto educativo tiene una carga política, ya que contribuye a la reproducción o transformación de las dinámicas sociales existentes. Así, se plantea la urgencia de fortalecer las pedagogías críticas y comunitarias.

En relación con los contenidos impartidos en la escuela, Caballero (2019) mencionan la efectividad de utilizar el contexto en los contenidos de enseñanza-aprendizaje. En ese enfoque, el docente es el encargado de la organización y seguimiento a los objetivos de su clase. Según su estudio, el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un carácter contextualizado cuando los

contenidos de estudio se vinculan con la diversidad de los contextos en los que se desarrolla la educación.

Esta visión destaca la necesidad de transformar las prácticas docentes para hacerlas más dinámicas, significativas y alineadas con las realidades de los estudiantes. Los docentes desempeñan un papel fundamental en la selección y adaptación de los contextos educativos, implementando estrategias organizativas y metodológicas que optimicen la calidad del aprendizaje y fomenten una enseñanza más cercana a las experiencias y necesidades del entorno.

Por su parte, Buriticá y Saldarriaga (2020) presentan una reflexión sobre la importancia de visibilizar las voces de los niños en la ruralidad abordando la noción de *gesto pedagógico* como una herramienta clave para comprender y transformar las prácticas educativas. Este gesto pedagógico hace referencia a las prácticas de enseñanza, así como a las actividades afectivas, discursivas y no discursivas implementadas por el maestro. A través de esta perspectiva, se plantea que los maestros rurales pueden facilitar o restringir la participación de los niños en su contexto escolar.

Los autores mencionan que los docentes y directivos suelen tomar decisiones que limitan las posibilidades de los niños en cuanto a lo que pueden hacer, decir y cómo hacer (Buriticá y Saldarriaga, 2020). Esto coarta las múltiples formas en que los niños experimentan sus infancias en el contexto rural, sus voces han sido opacadas por el “adultocentrismo”. Por ello, se resalta que los niños deben ser reconocidos como agentes y actores vivos capaces de resignificar sus realidades sociales y culturales en su contexto.

Este tema resulta relevante al analizar la incidencia de la formación posgradual en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, actualmente existen pocos estudios que aborden esta relación de manera profunda. Se evidencia que existe una relación entre la formación docente, sus

valores y experiencias culturales y su manera de enseñar, lo cual puede diferir de la realidad de los niños del entorno rural. En otras palabras, su visión del mundo influye en su enseñanza, lo que puede generar una desconexión entre lo que intenta transmitir y lo que los niños realmente necesitan o comprenden desde su contexto.

Freire, et al (2021) enfatizan que la educación en aulas multigrado requiere reformas estructurales que incluyan formación docente adecuada, financiamiento y un currículo intercultural. A pesar de las adversidades, los docentes juegan un papel clave en la adaptación del aprendizaje a la realidad de sus estudiantes. Este estudio plantea una crítica al modelo educativo homogéneo y sugiere la necesidad de políticas públicas que consideren las particularidades de la enseñanza en contextos rurales.

Es así como, la formación posgradual de los docentes se pone en cuestión al permitir a los niños y niñas su proceso activo en la consolidación de aprendizajes contextualizados, es decir, los docentes traen una trayectoria formativa propia, con unos intereses particulares que pueden invisibilizar o restringir las voces de los niños, haciéndoles partícipes de modelos pedagógicos tradicionales e impuestos. La formación posgradual, por lo tanto, debe considerar desarrollar enfoques pedagógicos que integren la realidad de los estudiantes en los procesos educativos. Una formación avanzada no solo amplía el conocimiento disciplinar de los maestros, sino que influye en su capacidad para realizar una lectura crítica del contexto y adaptar sus metodologías de enseñanza a las particularidades de las comunidades rurales.

En este sentido, fortalecer la educación posgradual con un enfoque en pedagogías territoriales y comunitarias es esencial para transformar la escuela en un espacio de construcción de saberes pertinentes y significativos. Así, se garantiza una educación que responda a la

diversidad cultural y social de los estudiantes, promoviendo su identidad y su participación en el aprendizaje.

Tabla 1 Síntesis del estado de la cuestión

Tendencia	Análisis que vincula lo rastreado en los antecedentes con los propósitos investigativos de la tesis
¿Quiénes son los docentes en Colombia?	<p><b>Análisis:</b> Para analizar el sentido de los estudios posgraduales en los docentes rurales, es fundamental comprender el lugar que ocupa la docencia en Colombia, sus principales retos, demandas y cambios a lo largo del tiempo. La profesión docente ha estado marcada por factores políticos, sociales y económicos que han determinado su profesionalización y reconocimiento en la sociedad. Sin embargo, aunque se han logrado avances significativos en su consolidación, aún persisten tensiones y desigualdades, especialmente en el acceso a oportunidades de formación.</p> <p>En este contexto, se hace necesario revisar las políticas públicas sobre el ingreso a la carrera docente y la formación posgradual, ya que, a pesar de los progresos, continúan existiendo brechas entre lo urbano y lo rural que pone en evidencia la necesidad de estrategias formativas más equitativas y contextualizadas.</p> <p><b>Investigaciones/autores:</b> Bayona y Urrego (2019), Bonilla et al. (2018), Figueroa et al., (2018), Bayona y Melo (2020), Medina (2024)</p>
Formación posgradual docente en Colombia	<p><b>Análisis:</b> El número de docentes con estos estudios posgraduales ha aumentado considerablemente en los últimos años, impulsado por políticas públicas, incentivos salariales y el interés de los docentes por mejorar sus prácticas pedagógicas. Actualmente, no hay un consenso claro sobre los beneficios de esta formación en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos sostienen que estos inciden en la transformación institucional y la manera en la que se concibe su labor, pero no hay una evidencia real sobre su verdadero impacto en cuanto al aprendizaje. En el ámbito rural la formación posgradual presenta desafíos particulares debido a factores como el contexto de enseñanza, los recursos</p>

<b>Tendencia</b>	<b>Análisis que vincula lo rastreado en los antecedentes con los propósitos investigativos de la tesis</b>
	<p>disponibles, la accesibilidad y otros elementos que condicionan y generan brechas formativas.</p> <p><b>Investigaciones/autores:</b> Palacios et al., (2023), Rico (2020), Otalora (2024), Rodríguez y Gonzales (2021), Jutard (2018), Arbeláez et al. (2022)</p>
Educación rural en Colombia	<p><b>Análisis:</b> En Colombia persiste una importante brecha entre los lineamientos del Estado y la realidad de la educación rural. La ausencia de preparación específica para trabajar en aulas multigrado y en contextos rurales limita el impacto de las estrategias pedagógicas y perpetúa la inequidad educativa en el país. Los maestros en la ruralidad carecen de formación específica para enfrentar los desafíos de las aulas multigrados y de las condiciones del entorno. Se necesita un compromiso real del Estado, no solo en términos de financiamiento e infraestructura, sino en la formulación de políticas que garanticen una formación docente pertinente y de calidad para las poblaciones rurales.</p> <p><b>Investigaciones/autores:</b> Arias (2021), Toro (2020), Echavarría, et al (2019), Cabra et al (2023), López (2019)</p>
Maestro rural	<p><b>Análisis:</b> La figura del maestro rural es motivo de debate, por un lado, se complejiza en la medida en que su labor no sólo está ligada a la enseñanza, sino que subraya la responsabilidad social en cuanto a la transformación y resistencia ante la desigualdad estructural. En este sentido, el maestro rural tiene un papel diferenciado en la educación que las políticas educativas no han logrado reconocer. En sus diseños de programas gubernamentales y de formación no siempre refleja que se tienen en cuenta las voces de los maestros, sino que por el contrario se promueven formaciones descontextualizadas. El punto clave es</p>

<b>Tendencia</b>	<b>Análisis que vincula lo rastreado en los antecedentes con los propósitos investigativos de la tesis</b>
	<p>que el maestro rural tiene una responsabilidad social, ética, pedagógica, y política, siendo un actor fundamental de en el territorio.</p> <p><b>Investigaciones/autores:</b> Montero (2024), Orozco (2022), Loaiza, Et al (2024), Espitia (2022), Acosta (2020)</p>
Aprendizajes contextualizados	<p><b>Análisis:</b> Los aprendizajes contextualizados, son aquellos que integran los saberes, prácticas y experiencias de las comunidades en los contenidos escolares y en la orientación pedagógica del maestro. En cuanto a la formación posgradual de los docentes, esto se convierte en un tema central al analizar el papel activo de los niños y niñas en la construcción de aprendizajes contextualizados. Los docentes, al contar con una trayectoria formativa propia y con intereses particulares, pueden, de manera involuntaria, invisibilizar o limitar la participación de los estudiantes al reproducir modelos pedagógicos tradicionales e impuestos. Los aprendizajes contextualizados, requieren superar la brecha entre el mundo real de los niños y niñas y el mundo de la escuela (Macías et al 2021).</p> <p><b>Investigaciones/autores:</b> Ortiz et al., (2023), Macías et al., (2021), Caballero (2019), Buriticá y Saldarriaga (2020), Freire, et al (2021)</p>

Fuente. Elaboración propia

## REFERENTES TEÓRICOS

### *Formación docente posgradual*

Uno de los desafíos de esta década, según el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 es que Colombia cuente con una política pública para la formación de educadores. (Ministerio de Educación Nacional [MEN] et al., 2022). En este contexto, resulta fundamental analizar los lineamientos de políticas públicas en cuanto a la formación docente y la relevancia que tiene ésta en los educadores rurales y aprendizajes contextualizados de los niños y niñas. En la mira de que estas metas decenales están próximas a cumplirse.

Para empezar, es necesario conceptualizar lo que se entiende por formación posgradual, según Pérez, et al (2017, p. 3) consiste en “un proceso institucionalizado de avanzada, que posibilita la profundización e investigación en torno a diversos ámbitos del conocimiento”. Para el MEN et al (2022) ésta es representada en las especializaciones, maestrías, estudios doctorales y posdoctorales de los educadores. Estos estudios posgraduales tienen como propósito “proporcionar el más alto nivel educativo a docentes en servicio de modo que este se refleje en su práctica y en los aprendizajes de los estudiantes” (MEN, et al., 2022, p. 42).

Según el MEN (2013) sus inicios formales se remontan a la Alemania del siglo XIX cuando se establece el título de Doctorado en Filosofía, como el mayor grado de estudio otorgado en la Universidad de Berlín. Por otro lado, El MEN et., al (2022) considera a la formación docente desde una perspectiva de “desarrollo” tanto personal como profesional, la cual permea e incide en la calidad educativa del país. Además, resalta las “competencias” intelectuales necesarias para que los estudiantes aprendan. Esta visión está orientada a subsanar los déficits en cuanto a su formación inicial y los nuevos retos que se le presentan en un mundo en constante cambio. Si bien la

formación posgradual es un pilar para el desarrollo profesional docente, el enfoque que se le da privilegia la perspectiva de desarrollo por encima de la investigación.

A partir de este hilo general, se organiza en tres subcategorías de análisis: lineamientos de política pública sobre formación docente, que permiten entender el marco normativo existente; el impacto de estas políticas en la formación y desempeño de los docentes rurales, identificando sus limitaciones; y la formación docente en el Plan Especial de Educación Rural (2018), como estrategia diferenciada para la ruralidad.

### ***Lineamiento de políticas públicas sobre formación docente: El Sistema Colombiano de Formación de Educadores***

El Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN 2013) es un documento clave que consolida, de manera oficial, los lineamientos para la formación docente. Este se encuentra apoyado en diversas leyes y decretos previos. El documento, está sustentado en una serie de normativas y lineamientos de política que buscan garantizar una educación de calidad, tanto para los futuros docentes como para los estudiantes que recibirán su enseñanza. El MEN, (2013) ha diseñado una serie de políticas orientadas a fortalecer la formación inicial, en servicio y avanzada de los maestros, para que estos no solo tengan una sólida base teórica, sino también las “competencias pedagógicas” necesarias para enfrentar los desafíos del aula.

En ese sentido, el documento hace especial énfasis en la mejora de las trayectorias profesionales y el aprendizaje de los estudiantes. En su contenido, pretende construir las bases para “otro educador colombiano”, Según el MEN, (2013) se establece que

La principal cuestión en este entorno es la de los educadores mismos, pues se trata de formar no un operario de procesos y procedimientos, sino un ser humano cualificado para una tarea social muy

significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano (p. 20).

Es decir, simpatiza con una visión mercantil de la educación, una que mejore la “calidad educativa” y responda a llamados internacionales que han influenciado en el diseño de políticas, estrategias y discursos para su implementación en contextos regionales y locales. Dentro de esa perspectiva, el documento incorpora los retos educativos de la UNESCO (citado en MEN, 2013) los cuales incluyen en sus oraciones, palabras como: *Competencia, actualización, calidad, contenidos educativos y financiación*. Estos retos reflejan una visión de desarrollo que responde a una lógica comparativa entre países más “avanzados” y en “retroceso”. Dentro de esa perspectiva, las relaciones entre competitividad y desarrollo económico exigen a los educadores una permanente “actualización” de saberes frente a una realidad cambiante.

Por otro lado, el documento presenta unos puntos importantes a considerar: primero el llamado a formar ejes de articulación y de coordinación entre las instituciones formadoras y los centros educativos para un efectivo funcionamiento del sistema. Es decir, la conversación que se debe dar entre instituciones y asociaciones como, las Facultades de Educación (ASCOFADE), la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (ASONEN), COLCIENCIAS, institutos de investigación entre otros, para lograr unificar visiones y establecer estrategias conjuntas que fortalezcan la formación docente.

Segundo, los esfuerzos para garantizar la actualización y el mejoramiento pedagógico de los docentes, a través de programas de formación continua y evaluación de desempeño. En este sentido, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el Decreto 1278 de 2002 (Estatuto Docente), establecen las bases para el sistema de formación docente en Colombia, proponiendo estándares y *competencias* que deben cumplir los educadores, además de regular las condiciones laborales y su desarrollo profesional.

Tercero, la autonomía de las secretarías de educación en el país para establecer Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) y quienes son los encargados de establecer metas y lineamientos de acuerdo con las necesidades de formación. Los cuales deben ser transversales con la pedagogía, la investigación y la evaluación. Cuarto, el énfasis en que la formación de educadores incluya el manejo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y el de una lengua extranjera que responda a las transformaciones de la globalización (MEN, 2013). En este sentido, se incluyen las metodologías virtuales y el trabajo en red.

Es así como, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores propone una ruta de acciones y establece un dialogo pendiente en el que se vislumbran los esfuerzos por unificar estrategias que esclarezcan las bases para esta formación, Sin embargo, la efectividad de estas políticas no solo depende de su formulación, sino de su implementación real en los contextos educativos y esta implementación se ha quedado corta. En palabras de Tapiero (2015) “lo que se creía como avance para transformar la formación de los educadores y que, por supuesto, ha generado expectativas en las instituciones formadoras de maestros, resultó ser más de lo mismo” (p. 285).

A pesar de los avances en formación inicial, continua y avanzada, el Sistema de Formación de Educadores delega gran parte de sus responsabilidades a las secretarías de educación, lo que, en muchos casos, dilata los procesos y dificulta la implementación efectiva de sus políticas. Esta descentralización ha generado que muchas estrategias no logren impactar de manera significativa la práctica pedagógica ni los aprendizajes de los estudiantes, en palabras del MEN (2022) su trabajo es *acompañar* a las Entidades Territoriales Certificadas ETC en la elaboración de los planes de formación docente.

Además, a miras de cumplirse el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026), en la que establecía en su desafío número 4 la construcción de una política pública para la formación de educadores, la información más reciente del Ministerio<sup>10</sup> indica que se ha estado acompañando a las secretarías de educación en la implementación de los PTFD, el otorgamiento de BECAS “Poder pedagógico Popular” para formación inicial, continua y avanzada, lo cual podría indicar que hasta el momento no hay una institucionalización clara y definida de esta política. Sin embargo, el gobierno sigue generando una importante cantidad de recursos para la formación de los maestros<sup>11</sup>

Es crucial que en los próximos años se establezca una política pública definida que incida realmente en los procesos de formación de los maestros, resolviendo de primera mano la desarticulación entre los programas de formación de educadores, semilleros de investigación y secretarías de educación con el contexto en el que los docentes ejercen su enseñanza.

### ***Formación docente: Impacto de las políticas públicas***

Bonilla y Galvis (2012) hablan sobre el impacto de las políticas públicas en la formación y desempeño de los docentes. Las decisiones gubernamentales sobre educación, particularmente aquellas que afectan las condiciones laborales y la calidad de la formación avanzada de los docentes, tienen efectos directos sobre las brechas de rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes a largo plazo.

Este análisis invita a una reflexión profunda sobre la pertinencia de revisar las estructuras y los programas de las facultades de educación en Colombia, como se mencionaba anteriormente, esto lleva a garantizar que los futuros docentes no solo ingresen a la profesión con una sólida

---

<sup>10</sup> [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385377\\_recurso\\_29.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_29.pdf)

<sup>11</sup> [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385377\\_recurso\\_29.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_29.pdf)

preparación teórica, sino que sean capaces de enfrentar las demandas del aula y entender mejor el contexto en el que se inscribe su práctica pedagógica.

Para los autores Bonilla y Galvis (2012) identifican dos áreas críticas en este proceso: primero, la necesidad de una revisión de los programas educativos de las facultades de educación para asegurar que los estudiantes que se forman como futuros docentes cuenten con la formación necesaria, tanto académicas como pedagógicas; y segundo, la necesidad de implementar políticas que logren incidir de manera real y tangible en las secretarías de educación y en el sistema escolar en general.

En este sentido y considerando la primera área crítica, la revisión de los programas de formación posgradual en la educación rural es particularmente desigual y escasa MEN (2013). La oferta de programas con enfoque contextualizado es mínima. Esto implica que los docentes rurales acceden a posgrados con enfoques urbanos o disciplinares, lo que limita la aplicación de estos conocimientos a las realidades del territorio (Bautista, 2019). Esta situación refuerza la brecha educativa entre lo rural y lo urbano, haciendo necesaria una política diferenciada de formación para los educadores de la ruralidad (MEN et al, 2022)

Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)<sup>12</sup>, el único programa, a la fecha, con un enfoque específico en educación rural dirigido a docentes, es la Especialización en Educación en Contextos Rurales de Uniagraria. Por otro lado, la Maestría en Desarrollo Rural de la Universidad Javeriana ofrece un enfoque interdisciplinar sobre el desarrollo en territorios rurales, pero no está orientada exclusivamente a la formación docente.

Como se puede observar, la oferta de programas de especialización, maestría y doctorado con énfasis en la educación rural evidencia un vacío en las políticas públicas de formación docente.

---

<sup>12</sup> <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>

Lo que genera un impacto desfavorable ya que no se están generando espacios de reflexión pedagógica y crítica, así como la actualización de nuevos saberes acordes con las particularidades del territorio. Lo anterior, hace que se pierda escenarios de verdadera incidencia investigativa, los docentes tienen poco campo de acción para cuestionarse y transformar sus prácticas en contextos rurales.

Es así como, el ejercicio docente no solo depende de su formación académica, sino también de un marco normativo y político que apoye y respalde el acceso profesional pertinente de los maestros y maestras y permita cambios significativos en el sistema educativo. Ya que, la implementación de políticas públicas coherentes y consistentes con las necesidades del contexto escolar colombiano es fundamental para avanzar a una educación más oportuna y acorde con las necesidades del territorio y ubique al docente como sujeto consciente de las realidades en las que enseña.

Además, en muchos casos los docentes rurales deben financiar su educación con recursos propios o acceder a programas que no necesariamente atienden las necesidades de sus territorios. Esto refuerza la necesidad de diseñar políticas de formación docente que sean pertinentes, accesibles y contextualizadas, garantizando que la capacitación de los maestros esté acorde con sus necesidades investigativas.

Ahora bien, con respecto a la segunda área crítica “la necesidad de implementar políticas que logren incidir de manera real”, se hace referencia a la parte de su ejecución. Como se mencionó previamente, existe un documento clave: el Sistema Colombiano de Formación de Educadores; sin embargo, estos lineamientos no siempre permean las necesidades por las cuales inicialmente se diseñó. Este aspecto de la ejecución es fundamental, ya que aquí se observa la disparidad entre las metas y los resultados. Puede ser que precisamente en este punto se esté fracasando. Al

respecto, Pérez (2018) menciona que “aunque desde estas políticas es una prioridad la formación docente como estrategia para alcanzar la calidad educativa, se necesita llevarlas a la práctica de forma organizada y articulada con los diferentes actores de la comunidad educativa” (p. 205).

En conclusión, el impacto de las políticas públicas en cuanto a la formación docente revela que aún no incide completamente en la toma de decisiones locales y regionales, especialmente en contextos rurales. Aunque existen documentos normativos y políticas que buscan garantizar una cualificación docente, esto se complejiza en la medida que los programas de posgrado no abordan las especificidades del contexto rural. La falta de una oferta educativa relevante y contextualizada se suma a la escasa reflexión pedagógica actualizada en estos entornos.

De esta manera, se hace necesario poner sobre la mesa la fase ejecutoria de las políticas de formación docente, no solo en términos de acceso, sino en cuanto a su pertinencia y capacidad para generar transformaciones reales y significativas en la práctica pedagógica. Es necesario que los gobiernos revisen constantemente si se está cumpliendo con las metas establecidas y se está avanzando en su ejecución. Además, partir de la investigación como aliada en la búsqueda de la comprensión de escenarios rurales y diversos, en los que se logren cambios significativos para entornos que históricamente han estado relegados, excluidos y socialmente invisibilizados.

### ***Formación docente en el Plan Especial de Educación Rural (2018)***

El Plan Especial de Educación Rural (en adelante PEER) (2018) surge como una respuesta a la necesidad urgente de mejorar la educación en las zonas rurales de Colombia y la implementación del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de paz, tras los acuerdos en la Habana en el 2016. Para entender lo que se ha hecho en materia de avances en

la educación rural es necesario comprender las políticas actuales y el marco de acciones que se ha propuesto desde los entes gubernamentales hasta el momento.

En primera instancia, este documento, presenta un diagnóstico sobre lo rural en general, el diseño de estrategias pertinentes, el fortalecimiento de la infraestructura y la necesidad de inversión en ese “universo” educativo. Al respecto, la Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia (CIPI, 2020) menciona que se cuenta con una asignación presupuestal estimada en \$49,4 billones de pesos colombianos para el período comprendido entre 2018 y 2031 para el cumplimiento de estos lineamientos estratégicos o líneas de acción del PEER. Es decir, hay un interés por consolidar condiciones que favorezcan el sistema educativo rural.

Por otro lado, las tensiones de violencia histórica han afectado la educación rural manifestándose en el desplazamiento forzado, ausencia del Estado, la escasez de recursos, las dificultades en el acceso, la falta de educadores cualificados, la limitada oferta educativa y la baja gestión administrativa del sector. Según el PEER (2018) “el punto de partida se encuentra en la posibilidad de brindar una educación de calidad y pertinente que ayude al sector rural a desarrollarse teniendo en cuenta su contexto histórico y social” (p.13).

Lo anterior, pone a consideración que los docentes y directivos docentes “son las manos transformadoras de las realidades socioeducativas de los territorios” (p. 35), son ellos quienes llevan a cabo las estrategias que se disponen desde las mesas de trabajo. Sin embargo, el PEER (2018) no hace explícita la responsabilidad también de los gobiernos. Por su parte, la formación de docentes en la ruralidad presenta desafíos particulares debido a la dispersión geográfica, la falta de infraestructura educativa adecuada y las condiciones socioeconómicas complejas. Este plan tiene un enfoque claro en la formación docente en contextos rurales, buscando garantizar que los

educadores estén mejor preparados para afrontar las particularidades de las comunidades rurales y proporcionar una educación de calidad en estos territorios.

Según datos del SINEB<sup>13</sup> para el 2022 Colombia contaba con 107,919 docentes en el sector rural, lo que equivale a un 34,98 % del total de docentes del sector oficial en el país. Lo que implica reconocer las necesidades de formación que tienen los docentes en estos territorios. Al respecto, el MEN et, al (2022, p. 32) reconoce que

Debe existir una política diferenciada de formación para docentes y directivos docentes desde el nivel inicial hasta el avanzado, enfocada en el sector rural que se centre en su diversidad, en el territorio, así como en la diversidad de modelos educativos flexibles.

Según el PEER (2018) hay desigualdades significativas entre los docentes que trabajan en zonas urbanas y de los que ejercen en zonas rurales, por lo que “esto termina creando un proceso en el cual los docentes que llegan a estas zonas son los que están menos preparados y al mismo tiempo tienen opciones limitadas de mejorar, profundizando las brechas existentes” (p. 37).

A demás, según el PEER (2018) se ha identificado diferencias en cuanto al porcentaje de docentes con estudios posgraduales, en ese sentido los docentes que trabajan en áreas urbanas superan en 10 puntos porcentuales su formación educativa con respecto a los profes que trabajan en lo rural. Estas brechas en cuanto a la formación docente constituyen escenarios de desigualdad para los niños y niñas que reciben esta formación. Aunque en la actualidad hay una falta de consenso para identificar si la “calidad de los educadores es vital para determinar el logro académico de los estudiantes” (p. 36).

Dentro de sus objetivos, el Plan Especial de Educación Rural (2018) propone una serie de medidas para fortalecer la formación inicial y continua de los docentes en áreas rurales, con el fin de mejorar la calidad educativa y reducir las brechas existentes con respecto a las zonas urbanas.

---

<sup>13</sup> <http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/sineb/docentes-y-directivos>

Entre las estrategias del plan se encuentran la Formación específica y contextualizada para docentes rurales: Reconociendo que las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en las zonas rurales son diferentes,

El frecuente aislamiento geográfico en que se encuentran los docentes de las zonas rurales y rurales dispersas también afectan sus posibilidades de formación y perfeccionamiento profesional, y por lo tanto la calidad de su desempeño. Generar estrategias de formación semipresencial o virtual, procesos de acompañamiento a su labor y ofrecerles oportunidades de intercambio y formación repercutirá en su beneficio y en el de las comunidades donde se desempeñan” PEER (2018, p. 40).

Por otro lado, el plan también contempla el mejoramiento de las condiciones físicas de las escuelas rurales, lo que incluye la dotación de recursos tecnológicos y materiales pedagógicos adecuados para el trabajo docente y finalmente la capacitación continua en el contexto rural: para asegurar que los docentes no solo tengan formación inicial, sino que continúen actualizándose, el plan propone estrategias de capacitación continua adaptadas a las necesidades de las regiones rurales, con especial énfasis en el uso de tecnologías y métodos pedagógicos innovadores.

A pesar de los esfuerzos normativos para fortalecer la formación docente en Colombia, la realidad en los contextos rurales sigue presentando desafíos significativos. Bautista (2019) señala que la educación rural enfrenta una brecha estructural que afecta la calidad de la enseñanza, lo cual se evidencia en las limitadas oportunidades de desarrollo profesional para los docentes rurales. En su estudio, destaca que la formación en servicio es clave para mejorar las prácticas pedagógicas y reducir las desigualdades en el acceso a la educación, pero también advierte que los programas existentes no siempre responden a las particularidades de la ruralidad.

En conclusión, el PEER es un documento que representa un gran avance al reconocer la necesidad de una formación docente diferenciada para el contexto rural, adaptada a las particularidades del territorio. No obstante, esto sigue estando en el papel, su implementación ha

sido limitada y los problemas estructurales de la educación rural persisten. Uno de los principales desafíos radica en que la legislación educativa sigue siendo la misma para los contextos urbanos y rurales, sin atender particularidades como las aulas multigrados.

A pesar de los esfuerzos normativos, el país aún presenta políticas insuficientes para garantizar una educación rural equitativa e igualitaria con los contextos urbanos. Un ejemplo claro de esta deficiencia es la falta de una legislación, formación, acompañamiento para las aulas multigrado, un modelo predominante en muchas escuelas rurales y que requiere estrategias pedagógicas específicas, ya que se atienden desde preescolar a quinto de primaria en una sola aula.

Esto representa una oportunidad para el MEN de diseñar e implementar líneas de acción que respondan de manera efectiva a las necesidades del sector rural. En ese sentido, para el 2025 en el Senado pasó a debate la creación de política pública para la educación rural campesina, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación desde preescolar hasta la educación superior en las zonas rurales del país,<sup>14</sup> lo cual puede ser un avance en esa área.

### *Aprendizajes contextualizados y educación rural*

#### *Aprendizajes contextualizados: Definiciones*

El concepto “*aprendizajes contextualizados*” es pertinente de abordar para esta investigación, permite reconocer el sentido de la formación posgradual del maestro rural en el aprendizaje *contextualizado* de los estudiantes. Para el presente estudio, esta noción está fundamentada en diversas posturas críticas, retomando autores como Freire, McLaren y Macías.

---

<sup>14</sup> <https://www.universidad.edu.co/proyecto-de-ley-de-educacion-rural-bienintencionado-pero-sin-acciones-concretas/>

Estos autores reconocen el contexto como base de creación, emancipación, lucha y transformación en la que los aprendizajes se configuran en función de la realidad de los estudiantes. Así mismo, se traen a consideración los aportes teóricos de Lev Vygotsky, desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, e investigaciones recientes como la de Cardona (2023) con el fin de definir el concepto.

En primera instancia, aunque Freire (1970) no utiliza explícitamente el término *aprendizajes contextualizados*, sus obras están profundamente atravesadas por esta noción. Para él, la educación no debe ser “bancaria”, es decir, aquella que llena de contenidos a los estudiantes, sino un acto dialógico y liberador, acorde con la realidad de las comunidades en las que se vive. En ese sentido, señala que los obreros y campesinos, están inmersos en un contexto colonial, vinculados a su mundo, sintiéndose más parte de la naturaleza que sujetos de transformación. Así el maestro no puede llegar a “entregarles ‘conocimientos’ o imponerles un modelo de ‘buen hombre’ en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos” (Freire, 1970, p.76) Es decir, Freire cuestiona esa imposición de currículos y ese depósito de contenidos que concibe a los estudiantes como un recipiente vacío que debe ser llenado.

Por otro lado, McLaren (2005) en su obra, *La vida en las escuelas*, critica el modelo capitalista de la educación como reproductor de desigualdades de raza, clase, género y dominación. Este fenómeno viene a definirse en sus palabras como una *hegemonía cultural*, las escuelas no solo transmiten conocimiento, sino que también ideologías, normas y valores. En ese sentido, señala que “las escuelas operan por medio de un "currículum oculto" que encarcela a los estudiantes en la "semiótica del poder” (McLaren, 1989, p. 36). En la ruralidad, este currículo oculto puede manifestarse en la imposición de contenidos urbanos, disciplinares y ajenos a las dinámicas del campo.

Para poner un ejemplo, al centrarse en libros que envía el MEN, que no mencionan las realidades del campo o al evaluar mediante pruebas estandarizadas con criterios que no reconocen sus formas de vida, se estaría mandando un mensaje *oculto, implícito* que en lo rural no está el conocimiento y que el éxito en la vida es salir del campo. Frente a ello, los aprendizajes contextualizados pretenden romper con esta concepción hegemónica y bancaria, y buscan conectar el conocimiento con las realidades de los estudiantes. Proponen partir de las experiencias de los estudiantes, integrar los saberes locales, las vivencias del entorno, las voces de la comunidad, permitiendo una educación situada, real, pertinente y significativa.

McLaren (2005) cuestiona la imposición de una única visión del mundo, generalmente eurocéntrica y capitalista, que invisibiliza otras formas de conocimiento. Por el contrario, los aprendizajes contextualizados reconocen los saberes de cada territorio, del campesinado, cosmovisiones indígenas, condiciones geográficas, así como las particularidades culturales y modos de ser y estar en el mundo. Desde esta perspectiva, el docente no debe concebirse como alguien externo a esa realidad sino como sujeto participe de la vida escolar y su realidad. El docente reflexiona sobre ese currículo oculto impuesto y dialoga con las comunidades y el espacio en el que se encuentra, no es ajeno a sus problemáticas, sino que trae la realidad a la escuela.

Por su parte, Macías et al, (2021) abordan esta cuestión y señalan que se debe avanzar “en currículos que tengan en cuenta los conocimientos que se construyen en los contextos” (p. 3). Esta reflexión, cobra relevancia en el contexto de la educación rural, como se ha mencionado a lo largo del presente análisis, la educación rural presenta unos desafíos propios que exigen repensar si esta también ha sido atravesada por una lógica de “educación bancaria”. Ya que mucho de lo que aprenden los niños y las niñas no tiene incidencia real en el contexto en el que se encuentran. En ese orden de ideas, Freire (2004) menciona que

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer (p. 28).

Por ejemplo, en una clase de matemáticas, un docente puede proponer una situación problema enfocado en las velocidades de los medios de transporte. Sin embargo, para los estudiantes sería más significativo resolver ejercicios relacionados con la producción y comercialización de cultivos locales como el café, el maíz o la yuca. Este ejemplo refleja una tendencia en algunos planes de estudio donde la enseñanza se basa principalmente en estándares nacionales, sin una adaptación explícita al contexto local de las comunidades rurales. Por lo que muchos de los contenidos se desvinculan de su realidad.

En esa línea, Vygotsky (1979) afirma que el aprendizaje no puede desligarse de la realidad social y cultural de los estudiantes. El contexto no solo influye, sino que estructura. El desarrollo cognitivo no solo ocurre de manera aislada, sino que hay un aprendizaje social directo con el contexto y las relaciones. Al respecto menciona que, “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (p. 136).

Es así como, reconocer la dimensión social de los niños y niñas implica comprender que esta es inherente a todo proceso de aprendizaje, por lo que la cultura y la sociedad modela y orientan lo que aprenden los niños en el contexto en que están inmersos. Por ello, educar desde el reconocimiento del entorno es también una forma de dignificar sus saberes y realidades. Para el MEN (2013) los estudios posgraduales deben responder a los diversos retos y particularidades que presentan los diferentes contextos educativos en el país.

La contextualización, está relacionada directamente con las exigencias permanentes que el contexto y el momento histórico demandan a la educación. En tal sentido, la formación avanzada en el

sistema colombiano de formación de educadores ha de tener en cuenta como mínimo las complejidades de la organización curricular en los múltiples escenarios educativos colombianos” (p. 110).

En este orden de ideas, Cardona (2023) define los aprendizajes como “una práctica y propuesta diferente de educación, en la que los contenidos del currículo parten de la realidad, necesidades, cotidianidad y saberes particulares, entretejiéndose en el contexto de los/as estudiantes” (p. 53). Es decir, intenta situar la vida diaria de los niños y niñas en el campo con la praxis educativa. Lo anterior, con el objetivo de enriquecer los saberes propios y de las comunidades.

Es así como, en el marco de la presente investigación se definen los aprendizajes contextualizados como procesos educativos que parten de la vida cotidiana, experiencias, necesidades y saberes de los estudiantes, especialmente en contextos rurales, donde la escuela puede convertirse en un espacio para fortalecer la identidad y la pertenencia al territorio. El contexto es reconocido como fuente legítima de conocimiento y más que una simple adaptación de contenidos se trata de una propuesta pedagógica que construye conocimiento a partir del entorno, generando aprendizajes que son relevantes, cercanos y transformadores.

### ***Propuestas educativas para la ruralidad colombiana desde el MEN***

La educación rural en Colombia enfrenta desafíos particulares que requieren de una atención específica tanto en la formulación de políticas como en su implementación a nivel local. En este sentido, Callejas et al (2023) proponen una serie de estrategias educativas y lineamientos diseñados para fortalecer la educación en las zonas rurales del país. En este documento, los autores subrayan la importancia de desarrollar estrategias educativas contextualizadas que respondan a las necesidades específicas de las comunidades rurales. Por lo cual,

Supone identificar las características y modalidades que sean más acordes a las condiciones del contexto, así como a las condiciones culturales, sociales y ambientales propias del territorio, con el fin de consolidar la relación entre estudiantes, docentes, directivos docentes, familias y la comunidad en general como actores en las demandas del territorio” (p. 14).

Las propuestas incluyen el trabajo con guías interdisciplinarias que integren diferentes áreas del conocimiento, buscando dar una dirección clara y cohesionada a los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos territorios. Estas guías tienen como objetivo no solo mejorar la calidad educativa, sino también lograr que la educación en las zonas rurales sea más pertinente y adaptada a las realidades sociales, culturales y económicas de las comunidades.

Sin embargo, a pesar de la claridad y la pertinencia de las estrategias propuestas, los autores señalan que estas no se traducen siempre en políticas públicas efectivas que incidan de manera real en las condiciones de las escuelas rurales. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha diseñado estos lineamientos como parte de su compromiso con la mejora de la educación rural, pero el principal obstáculo radica en la falta de implementación efectiva a nivel local. El desconocimiento de estas propuestas por parte de las secretarías de educación y su limitada aplicación en las escuelas rurales demuestran una brecha significativa entre lo planteado en los documentos oficiales y lo que realmente ocurre en las aulas rurales.

Además, la descoordinación entre el Ministerio y las regionales, sumada a la falta de recursos y capacitación específica para los docentes rurales, impide que las estrategias diseñadas por el MEN tengan un impacto real en la mejora de la calidad educativa en estas regiones. Según los autores, si bien las políticas y los lineamientos son fundamentales para orientar la acción educativa, su éxito depende de la voluntad política y de la gestión adecuada a nivel local, donde las secretarías de educación y los actores regionales juegan un papel clave en la implementación efectiva de estas estrategias.

De este modo, aunque las estrategias propuestas por el MEN ofrecen un marco valioso para la educación rural, el verdadero reto radica en trasladar estas propuestas a la práctica, asegurando que los docentes, las instituciones educativas y las comunidades rurales se beneficien de una educación de calidad que responda a sus necesidades y características particulares.

El desafío de fortalecer la educación rural no solo requiere lineamientos curriculares adecuados, sino también la cualificación de los docentes a través de programas de formación posgradual que respondan a la diversidad territorial. Sin esta formación, la implementación de estrategias diferenciadas en las escuelas rurales seguirá enfrentando obstáculos estructurales que limitan su impacto en la calidad educativa (MEN et al, 2022).

## ***DISEÑO METODOLÓGICO***

### ***Una mirada cualitativa y hermenéutica***

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, dado que busca reconocer el sentido de los estudios posgraduales realizados por los docentes rurales en la construcción de aprendizajes de los estudiantes de la escuela rural San Lorenzo, en Suaza Huila. Desde esta perspectiva, no se pretende establecer relaciones causales, sino explorar en profundidad los procesos subjetivos, pedagógicos y territoriales que configuran la realidad educativa de este contexto rural específico. Este estudio asume una orientación hermenéutica, la cual permite interpretar las narrativas, acciones y contextos de los docentes en su complejidad. A partir de esta mirada, que parten de sus trayectorias, significados y realidades históricas.

En ese sentido, Vasilachis de Gialdino (2009) ofrece una perspectiva de investigación cualitativa que se aleja un poco de lo tradicional. Aunque no la define desde una concepción cerrada, propone una visión flexible, crítica y centrada en el sujeto, a la que denomina “epistemología del sujeto conocido”. Según la autora la investigación cualitativa se enriquece al comprender sus métodos, estrategias, técnicas y tradiciones desde una perspectiva que reconoce al sujeto como eje central del proceso investigativo. En sus palabras, este enfoque se orienta en aspectos como

«experiencia interna», «experiencias vitales», «punto de vista interno», «sentido subjetivo», «perspectiva de los participantes», «perspectivas subjetivas», «vivencias», «narrativas personales», «relatos», «historias de la experiencia humana», «historias de vida», «significado que las personas otorgan a sus acciones, interacciones, vidas, sucesos, situaciones», entre otras (p. 58).

Desde esta postura, la investigación cualitativa implica un giro ontológico, reconoce al sujeto investigado como co-constructor de conocimiento y no como una mera fuente de datos. Se valoran sus saberes, sus subjetividades, significados, lenguajes y experiencias, desde una perspectiva profundamente humana. Esto supone acortar la distancia entre investigador y actor participante, estableciendo una relación horizontal donde ambos dialogan como iguales. Es en este encuentro dialógico donde puede emerger una comprensión de la realidad, capaz de fundamentar una teoría arraigada en lo vivido y lo situado.

Esta perspectiva, es pertinente para la presente investigación, ya que reconoce los sentidos que los docentes rurales le dan a su formación posgradual. Desde allí, se hacen visibles las transformaciones personales y profesionales que experimentan, la manera en que sitúan su saber pedagógico y su reconocimiento como sujetos activos, políticos, que toman decisiones que aportan a su contexto. Esta postura es horizontal, valora los saberes, sus trayectorias y acontecimientos que

llevaron a los docentes a asumir determinadas posturas pedagógicas e integrarlas de manera reflexiva en su quehacer educativo.

Por otro lado, Maxwell (2019) define la investigación cualitativa como aquella que permite comprender las perspectivas de las personas, es decir, mirar el mundo desde su punto de vista más allá de la mirada exclusiva del investigador. Estas perspectivas, señala, están moldeadas por sus contextos físicos, sociales y culturales, así como por los procesos involucrados en el mantenimiento o transformación de dichos fenómenos y relaciones.

El autor resalta la rigurosidad de este enfoque frente a ciertos planeamientos que tienden a desvalorizar la investigación cualitativa en comparación con la cuantitativa. No obstante, cabe aclarar que la investigación cualitativa no es generalizar resultados, sino revelar problemáticas significativas, que, al ser comprendidas desde la voz de los actores sociales, las traslada al mundo de las teorías, siendo una oportunidad para el análisis y la acción. Es así como, partir del punto de vista de *los actores participantes* no solo permite arrojar luces sobre nuevas comprensiones, sino que también abre posibilidades para soluciones contextualizadas.

Por su parte, Denzin y Lincoln (2012) afirman que la investigación cualitativa es

Es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador (p. 48).

Esta perspectiva reconoce la complejidad de las realidades sociales. Se rechaza la idea de un conocimiento positivista, único y universal, sino que se genera de la interacción entre el investigador y el mundo social que estudia. A diferencia de la investigación cuantitativa, no se establece una separación tajante entre sujeto y objeto; por el contrario, se valora la experiencia, la interpretación y el contexto como elementos centrales en la construcción del conocimiento.

Desde esta postura, los investigadores cualitativos ponen el foco en las personas, más que en aplicar un método, se reconoce a las personas como portadoras de saberes y experiencias que pueden contribuir significativamente a la transformación de los contextos. Es una forma de acercamiento, de comprensión y de diálogo. Es también un compromiso ético y social. El acto investigativo se convierte en un encuentro humano, capaz de visibilizar historias, sentidos, luchas y saberes. Así, esta investigación se inscribe en esta perspectiva, donde los docentes rurales no solo narran su experiencia, sino que construyen teoría desde su práctica, resignificando su lugar como sujetos políticos, pedagógicos y transformadores de su realidad.

Por otro lado, la presente investigación adopta un enfoque hermenéutico, a partir de la cual se retoma la visión de Herrera (2010) quien manifiesta que “la hermenéutica tiene que ver con la situación interpretativa en la que el ser humano se encuentra siempre” (p. 125). En ese sentido, este enfoque permite interpretar los sentidos que los docentes rurales han construido en su formación posgradual, es decir, se valora el saber pedagógico situado desde sus trayectorias. La interpretación es acercamiento, es pregunta, es escudriñar en el sentido, en los por qué, va más allá de lo que se dice. “A diferencia del enfoque positivista, que busca explicar causalmente los hechos, la hermenéutica busca comprender el sentido que los actores sociales otorgan a sus acciones.”

En esta perspectiva, Gadamer (1960) sostiene que “comprender es siempre interpretar, y la interpretación ocurre dentro del horizonte de nuestras propias expectativas y experiencias” (p. 302). Así, comprender a los otros implica un diálogo entre horizontes, donde el investigador no permanece neutral, sino que entra en un proceso de apertura hacia el otro y su mundo. Por tanto, la hermenéutica no busca verdades únicas ni respuestas definitivas, sino que se orienta a la comprensión profunda del sentido vivido por los sujetos en contextos particulares. Bajo este

enfoque, la presente investigación se propone escuchar, interpretar y resignificar las voces de los docentes rurales, reconociendo en sus relatos una fuente legítima de saber pedagógico.

Desde esta mirada, el ejercicio investigativo no se reduce a la recolección y análisis de datos, sino que se convierte en un proceso de comprensión dialógica, en el que el investigador se involucra activamente con los relatos, emociones y experiencias de los participantes. “En este sentido, parece una exigencia hermenéutica justificada el que uno se ponga en el lugar del otro para poder entenderle” (Gadamer, 1960, p. 188) lo que implica una actitud de apertura, humildad y disposición al asombro frente a aquello que los docentes rurales comparten. Lo anterior, significa atender con profundidad y cuidado a las voces que emergen de una realidad particular, reconociendo su valor singular para iluminar procesos más amplios sobre la educación en contextos rurales.

Además, esta postura metodológica se alinea con el carácter narrativo y situado del estudio de caso, que busca comprender a fondo un fenómeno dentro de su contexto real. Las historias de vida, los relatos personales y las reflexiones de los docentes rurales de la I.E. San Lorenzo no son tratados como simples datos, sino como expresiones de sentido que emergen de una vida en relación con su entorno, su comunidad y su práctica pedagógica. Cada narrativa constituye una ventana para comprender cómo estos docentes han resignificado su rol profesional, sus saberes y su lugar en la escuela, a partir de su tránsito por la formación posgradual. Así, el enfoque hermenéutico en un estudio de caso permite recuperar esa riqueza interpretativa, reconociendo la profundidad de lo vivido, lo pensado y lo sentido por los participantes.

Finalmente, asumir un enfoque hermenéutico en un estudio de caso como el presente es también un acto ético y político. En contextos donde muchas veces las voces rurales han sido invisibilizadas o subsumidas por discursos hegemónicos, interpretar desde la hermenéutica es una

forma de resistir a la homogenización del conocimiento, y de reivindicar los saberes locales, las pedagogías propias y las formas diversas de construir escuela. La comprensión que se busca no pretende generalizar resultados, sino abrir caminos para el diálogo, la reflexión y el reconocimiento de experiencias educativas profundamente humanas, situadas y transformadoras, tal como se expresa en las voces de los docentes de este caso particular.

### ***El estudio de caso como estrategia metodológica***

La presente investigación adopta el estudio de caso como estrategia metodológica, dado que permite un análisis profundo, situado y contextualizado del fenómeno educativo en un escenario particular: la Institución Educativa San Lorenzo, en Suaza, Huila. Esta elección responde a la naturaleza misma del problema de investigación y el escenario del investigador. La investigación está centrada en comprender el sentido que los docentes rurales otorgan a su formación posgradual y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes en contextos rurales.

Según Yin (2003) el estudio de caso es una estrategia metodológica que permite explorar fenómenos dentro de su contexto real, cuando los límites entre fenómeno y contexto no están claramente definidos. El autor afirma que esta metodología resulta especialmente útil cuando se formulan preguntas del tipo “cómo” y “por qué”, y cuando se desea comprender procesos complejos y significativos. En ese sentido, esta investigación se aproxima a las trayectorias formativas de los docentes rurales, reconociendo que estas no pueden separarse de los contextos territoriales, culturales e institucionales en los que emergen y se transforman.

Desde la perspectiva de Yin (2003), un estudio de caso puede ser exploratorio, descriptivo o explicativo y se caracteriza por su rigurosidad metodológica y el uso de múltiples técnicas de

recolección de información, como entrevistas, revisión documental y observación directa. La presente investigación se inscribe dentro de un estudio de caso de carácter interpretativo, que busca comprender en profundidad el significado que los propios actores atribuyen a su experiencia educativa y profesional.

Por su parte, Stake (1995) propone una concepción más cualitativa y comprensiva del estudio de caso. Para él, el foco está en lo particular, lo singular y lo contextualizado. El autor considera que el conocimiento más valioso en la investigación cualitativa no es necesariamente el que se generaliza, sino el que permite una comprensión rica, matizada y empática de la realidad. En ese sentido, el estudio de caso permite “aprender del caso”, más que sobre el caso. Así, el interés de esta investigación no está en obtener conclusiones generalizables a toda la educación rural, sino en comprender y visibilizar los sentidos, vivencias y apuestas pedagógicas de un grupo de docentes rurales que han transitado por procesos de formación posgradual.

Esta visión se alinea con la postura epistemológica asumida en este trabajo, donde se reconoce a los actores sociales como sujetos de saber, capaces de narrar, interpretar y resignificar sus trayectorias desde sus propias voces. La elección del estudio de caso, entonces, es también una decisión ética y política: implica reconocer la validez del saber situado, de las experiencias locales, y de las formas en que los docentes rurales transforman su realidad educativa a partir de sus decisiones formativas.

Por otro lado, Martínez (2006) destaca que el estudio de caso es una estrategia especialmente adecuada en las ciencias sociales cuando se busca comprender fenómenos en su contexto, integrando una diversidad de variables e interacciones. La autora resalta que esta metodología se sustenta en una lógica inductiva, interpretativa y reflexiva, que favorece el diálogo entre la teoría y la práctica, entre los marcos conceptuales y las realidades empíricas. De acuerdo

con Martínez (2006), el estudio de caso no sólo permite construir conocimiento desde lo particular, sino también generar conocimientos transferibles, útiles para pensar otros contextos educativos con características similares.

En este sentido, integrar el estudio de caso en esta tesis posibilita una aproximación integral y situada al fenómeno investigado. El trabajo con docentes rurales de la Institución San Lorenzo permite develar cómo sus procesos de formación posgradual se entrelazan con sus prácticas pedagógicas, sus luchas cotidianas, sus apuestas de transformación y su vínculo con los territorios que habitan. Así, se construye una comprensión profunda del sentido que los propios sujetos le otorgan a su experiencia formativa y se reconoce el potencial de esta en la construcción de aprendizajes contextualizados.

### ***Definición de instrumentos y estrategias de recolección de datos***

Para desarrollar esta investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, se emplearon estrategias e instrumentos que permitieron comprender en profundidad los sentidos que los docentes rurales otorgan a su formación posgradual y su incidencia en los aprendizajes contextualizados de los estudiantes. En coherencia con el enfoque interpretativo y el diseño de estudio de caso, se utilizaron tres herramientas principales: la entrevista semiestructurada, la revisión documental y la observación directa. Cada uno de estos instrumentos aportó información clave para abordar los objetivos de la investigación desde distintas fuentes y perspectivas, propiciando una mirada comprensiva y situada de los fenómenos estudiados.

- Entrevista semiestructurada: Permitió acceder a las experiencias, percepciones y reflexiones de los docentes sobre su formación posgradual y su quehacer pedagógico. Al

ser flexible, este instrumento permitió profundizar en temas emergentes durante la conversación, promoviendo la generación de narrativas ricas en sentido y significación. Contribuyó directamente al objetivo de comprender cómo los docentes construyen sentido en su formación y cómo esta se traduce en prácticas contextualizadas.

- **Revisión documental:** Mediante una matriz de análisis documental, se examinarán documentos institucionales como PEI, planes de aula, cartillas del MEN y PTA y otros textos. Este instrumento permitió relacionarlo con los relatos de los docentes y dio cuenta de la manera en que la formación posgradual se refleja en la planificación pedagógica y en los procesos educativos de la institución.
- **Observación directa:** A través de una matriz observacional, se registrarán prácticas pedagógicas en el contexto escolar, interacciones entre docentes y estudiantes, así como dinámicas institucionales relevantes. Esta estrategia aportó evidencia empírica sobre cómo se materializan en el aula los enfoques, saberes y transformaciones derivadas de la formación posgradual, complementando los datos recolectados por medio de las entrevistas y documentos.
  - a. Definición de instrumentos y estrategias de recolección de datos (entrevista semiestructurada, revisión documental (matriz análisis documental), observación directa (matriz observacional).

**Tabla 2** *Definición de instrumentos y estrategias de recolección de datos*

<b>Instrumento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Estrategia recolección de datos</b>	<b>Justificación</b>	<b>Actividad desarrollada</b>

Entrevista semiestructurada	Técnica de recolección de información a través de preguntas previamente diseñadas.	Guion dirigido de preguntas	Este tipo de entrevista permite profundizar en las experiencias, significados y percepciones de los participantes, promoviendo una conversación flexible que favorece la comprensión de su mundo vivido.	Entrevista dirigida a tres docentes de las sedes de la I.E San Lorenzo: Satía, Hato Viejo y Las Quemadas.
Revisión documental	Análisis de documentos institucionales, registros y planes de clase que dan cuenta de prácticas pedagógicas y su evolución en el tiempo.	Matriz documental	Permite contrastar lo dicho por los docentes con evidencias escritas que muestran cómo se han materializado los aprendizajes contextualizados en su labor educativa.	Revisión de planes de aula, cartillas del MEN, PTA y PEI.

Observación directa	Registro sistemático y atento de las prácticas pedagógicas en el aula, centrado en los gestos, interacciones y recursos utilizados por los docentes.	Matriz de observación	Permite observar en contexto las acciones pedagógicas que reflejan aprendizajes contextualizados y analizar la coherencia entre el discurso y la práctica docente.	Observación de una hora de clases de los tres docentes seleccionados.
---------------------	--	-----------------------	--	---

Fuente. Elaboración propia

**Tabla 3** Entrevista semiestructurada

<b>Objetivo</b>	Explorar las percepciones y experiencias de los docentes sobre los aportes de su formación posgradual en los aprendizajes contextualizados de los estudiantes.	
<b>Datos generales</b>	Nombre del docente:	
	Años de experiencia en la I.E San Lorenzo:	
	Título del posgrado cursado y año de finalización:	
	Tipo de vinculación (2277-1278)	
	Año de vinculación	
	Aula (Multigrado-Unigrado)	
<b>Preguntas</b>		
<b>1.</b>	¿Qué significado ha tenido para ti cursar un posgrado siendo docente rural?	
<b>2.</b>	¿Qué motivaciones o necesidades te llevaron a buscar este tipo de formación?	

3.	¿Cómo describiría su experiencia durante la formación posgradual?
4.	¿Qué sentiste que se transformó en ti a lo largo del proceso formativo?
5.	¿Cómo ha incorporado estos aprendizajes en su práctica docente?
6.	¿Qué estrategias utiliza para contextualizar los aprendizajes en su entorno?
7.	¿Has notado cambios en la forma en que enseñas o acompañas a tus estudiantes después del posgrado? ¿Cuáles?
8.	¿De qué manera sientes que tu formación ha influido en los aprendizajes de tus estudiantes?
9.	Indíqueme un ejemplo de una estrategia específica que haya implementado en el aula basada en su formación posgradual.
10.	¿Qué aporte ha generado su formación en la educación rural?
11.	¿Qué limitaciones ha encontrado en la aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación posgradual?
12.	¿Qué apoyo adicional cree que necesita para seguir implementando estos conocimientos en su práctica docente?
13.	¿Qué opina sobre las aulas multigrado o del modelo pedagógico escuela nueva en general?
14.	¿Qué recomendaciones daría a otros docentes rurales sobre la formación posgradual?
15.	¿Qué cambios cree que se podrían hacer en los programas de posgrado para que respondan mejor a las necesidades de los docentes rurales?
16.	¿Qué expectativas tiene sobre la educación rural y su papel en ella en los próximos años?

Tabla 4 Revisión documental (matriz)

<b>MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL-I.E SAN LORENZO-SUAZA HUILA</b>						
<b>Tipo de Documento</b>	<b>Análisis al documento</b>	<b>Orientaciones para la planeación del docente</b>	<b>Pertinencia didáctica</b>	<b>Evidencia de aplicación en el aula</b>	<b>Articulación entre los conocimientos posgraduales y los aprendizajes de los estudiantes</b>	<b>Observaciones o tensiones</b>
		¿Es la planeación pertinente para el aula multigrado?	¿Incluye contenidos adaptados a la ruralidad y necesidades del contexto?	¿Se evidencia que los documentos se aplican en el aula?	¿Refleja la incorporación de conocimientos avanzados por parte del docente?	
Proyecto Educativo Institucional PEI 2025 I.E San Lorenzo Suaza Huila						
Planes de Estudio-	Matemáticas					

Programaciones curriculares. I.E San Antonio 2025	Lengua Castellana					
	Ciencias Naturales					
	Ciencias Sociales					
Proyectos pedagógicos	PRAE					
	POE					
Plan de Mejoramiento Institucional PMI I.E San Lorenzo año 2025						
Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. (SIEE) 2025						

Fuente. Elaboración propia

Tabla 5 Observación directa (matriz de observación)

Docente 1			
DIMENSIÓN	CRITERIOS PARA OBSERVAR	Descripción de la observación	Interpretación preliminar

Gestión de aula	La planeación está diseñada teniendo en cuenta las características e intereses de los niños y niñas.		
	En las actividades planeadas se refleja el uso de materiales didácticos contextualizados a la ruralidad, que favorecen el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.		
	En la planeación se proponen actividades que evidencian la aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación posgradual del docente, orientadas al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.		
	En la planeación se evidencia el manejo de los procedimientos de clase (rutinas, grupos cooperativos, entrega de materiales).		
	En la planeación se hacen explícitos los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.		
	La planeación y desarrollo de la clase reflejan nuevas metodologías o enfoques adquiridos en la formación avanzada del docente.		

Fuente. Elaboración propia.

### ***Participantes en la investigación. Descripción del perfil***

La presente investigación contó con la participación de tres docentes rurales vinculadas a la Institución Educativa San Lorenzo, ubicada en el municipio de Suaza, Huila. Las tres se desempeñan en aulas multigrado, distribuidas en distintas sedes rurales y todas han cursado estudios de posgrado relacionados con la educación. Sus trayectorias, contextos y motivaciones permiten comprender de manera situada la incidencia de su formación en los procesos pedagógicos y en los aprendizajes contextualizados de sus estudiantes.

En la sede Las Quemadas, la docente (P1) cuenta con 31 años de experiencia en el aula. Ha desarrollado una amplia trayectoria en el contexto rural y está vinculada al servicio docente bajo el régimen 2277 desde 1994. Actualmente, atiende un aula multigrado con 36 estudiantes de diferentes grados. Su formación posgradual en Pedagogía de la Lúdica le ha permitido integrar diversas estrategias a su propuesta educativa, como se explorará más adelante en el análisis de resultados.

En la sede Hato Viejo, la docente (P2) atiende un aula multigrado con 26 estudiantes. Tiene 20 años de experiencia en la institución y está vinculada desde el 2007, también bajo el régimen 2277. Es especialista en Pedagogía y Lúdica por la Universidad Surcolombiana. Según su testimonio, la formación posgradual ha sido clave para enfrentar los desafíos que plantea el cambio generacional en el comportamiento y las necesidades de sus estudiantes, permitiéndole enriquecer sus conocimientos y aplicar estrategias contextualizadas en el aula.

Por su parte, la docente (P3), con 25 años de experiencia, se desempeña en la sede Satía, en un aula multigrado con 23 estudiantes. Está vinculada desde el 2005 bajo el régimen 1278 y reside en la vereda, lo que le permite una cercanía cotidiana con la comunidad educativa. Realizó

una especialización en Administración y Planificación Educativa en la UMECIT (Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología), modalidad a distancia. Su decisión de cursar estudios de posgrado estuvo motivada tanto por razones económicas como logísticas, dado que el acceso a la educación superior representa un reto importante para los docentes rurales.

## **ANÁLISIS DE DATOS Y HALLAZGOS**

El análisis de los datos recogidos para la presente investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo-hermenéutico, lo que permitió interpretar las experiencias, prácticas y reflexiones de las docentes rurales desde la comprensión situada de sus discursos y contextos en los que se encuentran. La estrategia metodológica del estudio de caso posibilitó una mirada profunda sobre el fenómeno educativo de la Institución Educativa San Lorenzo, en Suaza, Huila.

Para garantizar una interpretación rigurosa, se desarrolló una matriz de análisis cualitativo, en la cual se organizaron los datos procedentes de tres fuentes: entrevistas semiestructuradas, observación directa en las aulas y revisión documental institucional. Esta matriz permitió triangular la información y establecer relaciones entre lo expresado por las docentes, lo evidenciado en sus prácticas pedagógicas y lo consignado en los documentos oficiales de la institución.

Las entrevistas fueron transcritas de forma literal y posteriormente organizadas en una matriz de análisis junto con los datos de observación y los documentos. El proceso de análisis incluyó los siguientes pasos: Lectura abierta y comprensiva de las transcripciones, notas de campo y documentos, codificación, identificando regularidades, tensiones y singularidades, organización en una matriz que permitió el cruce de información por categorías, triangulación entre fuentes

(entrevista, observación, documento) para identificar hallazgos sólidos y con distintas perspectivas.

Por otra parte, el análisis se centró en cuatro categorías analíticas que orientaron la codificación:

- Práctica de enseñanza en aula multigrado rural.
- Correspondencia entre enseñanza y vida rural (aprendizajes contextualizados)
- Influencia de la formación posgradual en la práctica docente
- Las condiciones estructurales y organizativas.

Para organizar y sistematizar los datos, se diseñó una matriz de análisis cualitativo en Microsoft Excel, que permitió integrar las distintas fuentes de información y facilitar el cruce de evidencias. La estructura de la matriz incluyó los siguientes elementos: categoría de análisis, fragmentos seleccionados de cada fuente (entrevista, observación, documento), hallazgos emergentes, tendencias identificadas y finalmente un análisis interpretativo, como se ilustra en la tabla 6.

Tabla 6 Matriz de análisis Cualitativo

CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN	ENTREVISTAS (Datos seleccionados)	Matriz Observación directa	Matriz documental	HALLAZGOS	TENDENCIAS EMERGENTES RESULTADOS INVESTIGATIVOS	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
Se ubica en las categorías de investigación	Transcripción de las entrevistas	Notas de observación	Notas documentales			
<b>Práctica de enseñanza en aula multigrado rural</b>	<p><b>Entrev 1</b> "Yo aplico mucho lo aprendido en las áreas, principalmente en ética y religión. Busco que los muchachos no se aburran, entonces hacemos actividades divertidas. Por ejemplo, trabajamos la vida de Jesús como si fuera un programa, o hacemos dinámicas sobre los valores (...) Todo eso ayuda a que ellos vivan lo que están aprendiendo."</p> <p><b>Entrev 2</b> "En la educación rural, la trabajo como Escuela Nueva. Lo porque hay cosas que han cambiado, pero la mayoría de los temas sí los trabajo con ese enfoque"</p> <p><b>Entrev 3</b> "Y como aquí todo es tan poblado, muy pegados, muy de todo, entonces eso, yo siempre está buscando estrategias. Siempre me toca hacerle cosas nuevas para repetir, porque como tengo desde preescolar hasta quinto, me voy a hacerle las guías de cada materia."</p>	<p><b>Obs 1</b> La observación se llevó a cabo el miércoles 07 de mayo en la sede Las Quevedas, en un aula multigrado conformada por 36 estudiantes, desde preescolar hasta quinto.</p> <p><b>Obs 2</b> Durante la clase, la docente se mantuvo en constante desplazamiento por el aula, haciendo llamados de atención, interviniendo cuando lo consideraba necesario y brindando orientaciones de forma general.</p> <p><b>Obs 3</b> Al finalizar el receso, la docente hizo sonar una campana como señal para retomar las actividades. De forma inmediata, los estudiantes se organizaron por grados y continuaron con las tareas asignadas, de manera diferenciada. Los estudiantes de grado quinto realizaban un dibujo. Los de segundo y tercero estaban en claros de religión, coloreaban, leían y transcribían desde una fotocopia. El grado primero estaba en matemáticas, coloreaban el número 20. Los niños de preescolar también coloreaban el número 20.</p>	<p><b>D1</b> La institución ha adoptado el modelo pedagógico constructivista. Desde esta perspectiva busca que el estudiante integre la parte teórica con la práctica y del "contexto social". El enunciado está en "Algo pensamos con la vida" (p. 37). La institución se pone como "puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común" (p. 38). Sin embargo, no se detallan estrategias didácticas específicas ni metodologías diferenciadas para atender contenidos.</p> <p><b>D2</b> No hay necesidad de incluir algunos tipos de estrategias de evaluación e instrumentos que tengan en cuenta el contexto rural. Pasa en las estrategias de valoración se pretende que se señalen las herramientas, protocolos, herramientas y procesos al desarrollo del estudiante. Por lo que, en el DRE existe una desarticulación entre los indicadores y las pertinencia real en las aulas.</p> <p><b>D3 Matemáticas.</b> La programación de matemáticas en el apartado de justificación, establece una fuerte pertinencia didáctica al mencionar que las aprendizajes de los estudiantes deben estar enfocados en los contenidos y las necesidades de los educando. Por lo que, garantiza la relevancia cultural y experiencial. La combinación de metodologías y problemas de contextos reales contribuye a aprendizajes significativos; por ejemplo, se busca que los estudiantes resuelvan problemas que simulan situaciones prácticas. En su evidencia a lo largo de toda la programación.</p>	<p>1. Las docentes mencionan aplicar estrategias activas y lúdicas aprendidas en su experiencia (Entrev 1), pero en la práctica observada predominan el uso de guías impresas (Obs 3), y los planes de estudio no contemplan una propuesta específica para aulas multigrado (D1).</p> <p>2. Las docentes declaran usar Escuela Nueva (Entrev 2), se organiza el aula por niveles (Obs 1), pero el PEI no incluye protocolos diferenciados para multigrado (D1).*</p> <p>3. Las entrevistas destacan la dificultad emocional y logística de enseñar en un solo espacio a distintos grados (Entrev 2), lo cual se confirma en la observación de una jornada fragmentada por múltiples niveles y demandas simultáneas (Obs 2), sin acompañamiento institucional para orientar esa organización (D1).</p>	<p>1. Persisten tensiones entre el discurso pedagógico y la práctica real. Aunque las docentes refieren aplicar modelos como Escuela Nueva y adoptar su esencia al ritmo del estudiante, en la práctica se evidencian estrategias tradicionales centradas en el uso de guías impresas.</p> <p>2. La gestión multigrado exige una alta carga organizativa para las docentes. En ausencia de orientaciones institucionales específicas para la enseñanza multigrado, las docentes deben diseñar, adaptar y ejecutar sus clases de forma autónoma, resolviendo simultáneamente las necesidades de varios grados.</p> <p>3. La práctica de enseñanza del aula rural se adapta más por experiencia que por lineamientos institucionales como el PEI. Las docentes desarrollan estrategias basadas en su experiencia y en el conocimiento del grupo, más que en orientaciones.</p>	<p>Los hallazgos en esta categoría son especialmente significativos, pues evidencian cómo la práctica docente en contextos rurales multigrado se desarrolla en medio de condiciones estructurales adversas, y de resistencia pedagógica, que emergen desde la experiencia. Las aulas rurales convergen entre diversos desafíos, entre ellos la escasa atención institucional a sus particularidades. Aunque la ruralidad y la enseñanza multigrado son mencionadas en los documentos institucionales, no hacen de forma genérica y sin propuestas metodológicas concretas.</p> <p>La práctica de enseñanza se configura así como un entramado de decisiones complejas, muchas veces improvisadas, que se toman a partir de la experiencia cotidiana, el conocimiento del contexto y las decisiones pedagógicas de las maestras. En ese proceso, las docentes diseñan estrategias para atender simultáneamente a estudiantes de distintos grados, ubicación en el espacio, separación de roles, el uso de materiales accesibles y la búsqueda constante de material pedagógico en internet. Las entrevistas muestran cómo han aprendido a leer su entorno, resguardar los ritmos de aprendizaje, incorporar elementos lúdicos y establecer vínculos afectivos con los estudiantes.</p> <p>Sin embargo, también se hace evidente una tensión entre los enfoques pedagógicos que las docentes reconocen como deseables y las condiciones reales del aula. Aunque mencionan referentes como Escuela Nueva, en la práctica el trabajo cotidiano se apoya principalmente en guías impresas, desarticuladas de internet y seleccionadas según el tema del día, sin una articulación clara con planes de estudio contextualizados o propuestas mejoradas por grado.</p> <p>Desde esta perspectiva, la enseñanza en aulas multigrado rurales no puede reducirse a un problema logístico o de cobertura, como suele asumirse desde las políticas educativas. Se trata, más bien, de una práctica pedagógica compleja que exige reconocimiento epistemológico, acompañamiento técnico y transformaciones institucionales. Cuando está bien acompañada, la experiencia multigrado puede ofrecer claves valiosas para repensar la enseñanza diferenciada y situada en otros niveles del sistema escolar.</p>

Fuente. Elaboración propia

## Matriz de análisis documental

En ese sentido, también se elaboró una matriz de análisis documental, construida a partir de la revisión de seis documentos institucionales clave: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (D1), el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) (D2), los planes de estudio de cuatro áreas; Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (D3), el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y el Plan Operativo Escolar (POE) (D4), y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) (D5) (Ver tabla 7)

Tabla 7 Matriz de análisis documental

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL-I.E SAN LORENZO-SUAZA HUILA						
Tipo de Documento	Análisis al documento	Orientaciones para la planeación del docente	Pertinencia didáctica	Evidencia de aplicación en el aula	Articulación entre los conocimientos posgraduales y los aprendizajes de los estudiantes	Observaciones o tensiones
Proyecto Educativo Institucional PEI 2025 I.E San Lorenzo Suaza Huila	Documento de 149 páginas en las que presenta el marco general del proyecto educativo institucional, el marco legal y conceptual, el direccionamiento estratégico como la misión y la visión, los objetivos institucionales, gestiones educativas (directiva, administrativa, académica y comunitaria). También hay una contextualización clara del territorio (Suaza, Huila). Seis sedes educativas, tres rurales y tres urbanas. Expone una identidad institucional cimentada en principios humanistas, integrales e inclusivos. Reconoce el entorno rural y la diversidad de su población estudiantil.	El PEI establece que la planeación es una responsabilidad del docente, que debe realizarse dentro o fuera de la jornada institucional, como parte de sus funciones. El PEI hace énfasis en que el saber docente le permite orientar los procesos de formación, aunque no se brindan lineamientos didácticos específicos, se reconoce que la planeación curricular es necesaria y se opone a la improvisación. "Que el tiempo que dedicarán los docentes al cumplimiento de su asignación académica y a la ejecución de actividades curriculares complementarias en el establecimiento educativo será como mínimo de seis (6) horas diarias y, en el caso de los docentes de aula, las otras dos (2) horas se podrán realizar fuera o dentro de la institución educativa, en actividades propias de su cargo, tales como la planeación" (p.98) El PEI reconoce la planeación como un ejercicio profesional del docente, y le asigna un tiempo formal	La institución ha adoptado el modelo pedagógico constructivista. Desde esa perspectiva busca que el estudiante integre la parte teórica con la práctica y del "contexto social". El currículo está en "diálogo permanente con la vida" (p. 37) . La institución se pone como "puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común." (p.38) . Sin embargo, no se detallan estrategias didácticas específicas ni metodologías diferenciadas para atender contextos como la ruralidad, el aula multigrado o la diversidad cultural.	El PEI tiene una intención clara en guiar el trabajo docente. Por lo que ha determinado el diseño de diferentes técnicas, instrumentos y aprendizajes que pueden evaluarse. Entre los que se encuentra la guía de observación, el registro anecdótico, el diario de clase, escala de actitudes, preguntas sobre el procedimiento, cuaderno de los alumnos, portafolios, rúbricas, lista de cotejo entre otros. En la Tabla 20 presenta una propuesta evaluativa concreta y adaptable, lo que representa una evidencia de posible aplicación en la práctica. Es una evidencia de aplicación en el aula valiosa, sin embargo está enfocada en la parte evaluativa, sería pertinente contar con un desarrollo similar en las áreas de planificación o estrategias para el área rural.	El PEI incluye un apartado específico sobre formación y capacitación docente, (2.4.2.4.3. Formación y capacitación permanente) (p.95) en el cual se establece que la institución planifica la actualización docente de manera participativa. Si bien no se menciona directamente la formación posgradual, se reconoce la capacitación como un eje central para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El PEI también menciona que la planta docente está compuesta por licenciados, especialistas, magister, ingenieros electrónicos y un psicólogo, lo cual evidencia la existencia de un capital profesional avanzado en la institución. "Capacitación pedagógica: Los docentes serán mercedores de formación y/o capacitación en materia pedagógica. La formación o capacitación que se ofrezca debe ser pertinente con las necesidades del gremio." (Aprobado según Acuerdo No. 12 de 2017). Por otro lado, no hay evidencia concreta	1. El PEI tiene una propuesta sólida en lo normativo y filosófico, con una clara intención de promover una educación integral, contextualizada y centrada en el ser humano. Sin embargo, existe una tensión entre la amplitud de su enfoque pedagógico y la concreción metodológica que ofrece. 2. Se deja entrever una alta autonomía del docente, lo cual puede ser positivo para quienes cuentan con formación posgradual, pero problemático para quienes no tienen herramientas sólidas en didáctica o pedagogía crítica. 3. La pertinencia didáctica queda sujeta a la interpretación y formación del docente. En contextos como el rural, esto puede reforzar desigualdades si no hay acompañamiento institucional ni formación continua. 4. Si bien el PEI crea condiciones para la actualización docente, la articulación entre los conocimientos posgraduales y los aprendizajes de

Fuente. Elaboración propia

La codificación de las fuentes se realizó así: Entrevistas: Entrev 1, Entrev 2, Entrev 3, observaciones: Obs 1, Obs 2, Obs 3, documentos: D1 (PEI), D2 (SIEE), D3 (Plan de estudios), D4 (PRAE y POE). Como lo muestra la tabla 8. Esta matriz permitió identificar convergencias y divergencias entre lo que las docentes expresaban, lo que se observaba en sus prácticas y lo que estaba consignado en los documentos institucionales.

Tabla 8 Codificación de las fuentes

Código	Tipo de dato	Descripción	Sede
P1	Participante	Docente sede Las Quemadas	Las Quemadas
P2	Participante	Docente sede Hato Viejo	Hato Viejo
P3	Participante	Docente sede Satía	Satía
Entrev 1	Entrevista	Entrevista a la docente P1	Las Quemadas
Entrev 2	Entrevista	Entrevista a la docente P2	Hato Viejo
Entrev 3	Entrevista	Entrevista a la docente P3	Satía
Obs 1	Observación directa	Observación del aula P1	Las Quemadas
Obs 2	Observación directa	Observación del aula P2	Hato Viejo
Obs 3	Observación directa	Observación del aula P3	Satía
D1	Documento	PEI (I.E SAN LORENZO)	Todas
D2	Documento	SIEE (I.E SAN LORENZO)	Todas
D3	Documento	Planes de Estudio	Todas
D4	Documento	Proyectos pedagógicos	Todas
D5	Documento	Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)	Todas

Fuente. Elaboración propia (2025)

### ***Matriz de Observación***

Como parte del proceso de triangulación de datos, se realizó una matriz de observación directa en las aulas, con el objetivo de comprender las dinámicas pedagógicas en contextos rurales multigrado. Se llevaron a cabo tres jornadas de observación, una en cada sede rural de la Institución Educativa San Lorenzo: Hato Viejo, Satía y Las Quemadas.

El instrumento utilizado fue una matriz de observación, organizada en torno a la dimensión gestión de aula, la cual incluía criterios como: planeación que tenga en cuenta las características e intereses de los niños y niñas, uso de materiales didácticos contextualizados a la ruralidad, actividades que evidencian la aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación posgradual del docente, manejo de los procedimientos de clase (rutinas, grupos cooperativos,

entrega de materiales), desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

La matriz de observación fue construida en torno a cuatro columnas: Dimensión, Criterios para observar, Descripción de la observación e interpretación preliminar. Esta estructura permitió documentar de manera sistemática las prácticas pedagógicas observadas y avanzar hacia un análisis comprensivo de la realidad educativa en cada una de las sedes rurales, (Ver tabla 9)

**Tabla 9** *Matriz de observación*

FECHA	16 de abril de 2025		
DIMENSIÓN	CRITERIOS PARA OBSERVAR	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN PRELIMINAR
	La planeación está diseñada teniendo en cuenta las características e intereses de los niños y niñas.	<p>La observación se llevó a cabo el miércoles 07 de mayo en la sede Las Quemadas, en un aula multigrado conformada por 36 estudiantes, desde preescolar hasta quinto. La sesión tuvo una duración aproximada de una hora y se desarrolló en el marco de una jornada de charlas externas organizadas por el hospital local, centradas en la educación sexual.</p> <p>Durante este espacio, se proyectó un video educativo sobre el "semáforo corporal", una herramienta pedagógica diseñada para alertar a los niños sobre los límites del contacto físico. Esta propuesta utiliza los colores del semáforo como referencia: el rojo señala las partes del cuerpo donde nadie puede tocarlos; el amarillo, aquellas que pueden generar incomodidad si son tocadas; y el verde, zonas que pueden ser tocadas solo con el consentimiento del niño o la niña. El propósito de la actividad era fomentar en los estudiantes el reconocimiento y la valoración de su cuerpo, la identificación de situaciones de riesgo y la promoción de entornos seguros y protectores.</p> <p>Durante la clase, la docente se mantuvo en constante desplazamiento por el aula, haciendo llamados de atención, interviniendo cuando lo consideraba necesario y brindando orientaciones de forma general.</p> <p>Aunque el tema abordado resulta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, no se evidenciaron en la práctica adaptaciones pedagógicas explícitas que respondieran a los intereses particulares o al contexto inmediato de los niños y niñas. Tampoco se observó una planeación diferenciada que considerara las características específicas de la población estudiantil multigrado.</p>	<p>La atención a un aula multigrado con 36 estudiantes de diferentes niveles representa un reto significativo para cualquier docente. En este contexto, se evidencia un esfuerzo por mantener la organización del grupo y atender las demandas inmediatas del aula. Aunque hay una intención de planeación siguiendo mallas curriculares, y demás documentos institucionales, no se identificaron, en la práctica, estrategias claramente orientadas a los intereses particulares o al contexto cotidiano de los niños y niñas. Esto puede deberse a la alta carga operativa y a la necesidad de resolver situaciones emergentes durante la clase. Se reconoce la labor del docente en la gestión de un grupo tan amplio y diverso, al tiempo que se identifican posibilidades para fortalecer la conexión entre los contenidos planificados y las realidades e intereses del estudiantado rural.</p>

Fuente. Elaboración propia (2025)

Un ejemplo de las interpretaciones obtenidas a partir de esta matriz es el siguiente:

*La atención a un aula multigrado con 36 estudiantes de diferentes niveles representa un reto significativo para cualquier docente. En este contexto, se evidencia un esfuerzo por mantener la organización del grupo y atender las demandas inmediatas del aula. Aunque hay una intención de planeación siguiendo mallas curriculares y demás documentos institucionales, no se identificaron, en la práctica, estrategias claramente orientadas a los intereses particulares o al contexto cotidiano de los niños y niñas. Esto puede deberse a la alta carga operativa y a la necesidad de resolver situaciones emergentes durante la clase. Se reconoce la labor del docente en la gestión de un grupo tan*

*amplio y diverso, al tiempo que se identifican posibilidades para fortalecer la conexión entre los contenidos planificados y las realidades e intereses del estudiantado rural.*

Esta matriz de observación aportó elementos clave para contrastar lo expresado en las entrevistas y lo consignado en los documentos institucionales. Asimismo, permitió identificar tensiones entre la planeación institucional y las prácticas reales en aula, así como evidencias de esfuerzo docente por responder a las complejidades del contexto rural.

### ***Discusión del análisis de datos y las estrategias para hacer ese análisis***

Finalmente, el análisis de los datos en esta investigación no se limitó a una organización técnica de la información, sino que se configuró como un proceso interpretativo complejo, coherente con el enfoque cualitativo y la orientación hermenéutica que fundamentan el estudio. La intención fue comprender el sentido que los docentes rurales otorgan a su formación posgradual, en relación con sus prácticas pedagógicas y los aprendizajes de sus estudiantes en contextos de aula multigrado y de ruralidad.

Por lo anterior, se emplearon tres fuentes de información, como ya se mencionó anteriormente: las entrevistas semiestructuradas, la observación directa en el aula y el análisis documental institucional. Cada fuente aportó un tipo distinto de saber: la voz reflexiva de las docentes, la observación situada de las prácticas pedagógicas reales y la intencionalidad pedagógica expresada en los documentos institucionales como el PEI o el SIEE. Estos insumos fueron sistematizados en una matriz de análisis cualitativo construida en Excel, donde se organizaron por categorías de investigación, reuniendo fragmentos de cada fuente, la redacción de los hallazgos, las tendencias emergentes y el análisis interpretativo.

Una estrategia clave fue la triangulación de datos, entendida no como un simple “cruce” de información, sino como un diálogo entre fuentes. Lo que permitió identificar convergencias, contradicciones, tensiones y vacíos. Por ejemplo, en la categoría *Práctica de enseñanza en aula multigrado rural*, las entrevistas (Entrev 1, 2 y 3) daban cuenta de un uso frecuente de metodologías aprendidas durante la formación posgradual, sin embargo, la observación directa (Obs 1 y 2) mostró una prevalencia de guías impresas y dinámicas tradicionales. Al contrastar esto con los planes de estudio (D3), se evidenció que no existen lineamientos explícitos para la atención pedagógica diferenciada por niveles en aulas multigrado y esto es un gran vacío. Este tipo de hallazgos emergieron precisamente de la posibilidad de cruzar fuentes y no del análisis de forma aislada.

Otra estrategia significativa fue la lectura abierta, que precedió a la codificación. Esta permitió identificar tensiones que no eran explícitas, como la desconexión entre los documentos institucionales y las realidades cotidianas del aula, o el desfase entre la formación posgradual de las docentes y las condiciones estructurales que enfrentan. Posteriormente, mediante codificación temática, se establecieron patrones y regularidades que fueron agrupados por categorías analíticas ya definidas: (a) práctica de enseñanza en aula multigrado rural, (b) correspondencia entre enseñanza y vida rural, (c) influencia de la formación posgradual, y (d) condiciones estructurales y organizativas.

Estas estrategias permitieron construir una comprensión profunda y situada del fenómeno. La categoría "análisis e interpretación", última columna de la matriz recoge este nivel reflexivo, integrando lo dicho, lo hecho y lo establecido en documentos institucionales en un ejercicio que prioriza el descubrimiento investigativo. Así, se configuraron tendencias emergentes que no solo responden a los objetivos específicos, sino que visibilizan nuevas preguntas y tensiones para

futuras investigaciones. Es así como, el cruce entre datos, la constante reinterpretación de significados y la atención al lenguaje y a las prácticas, permitieron hacer del análisis un proceso vivo, éticamente comprometido con la realidad que estudia.

## HALLAZGOS Y RESULTADOS

### *Práctica de enseñanza en aula multigrado rural*

El análisis de la información recogida permitió identificar que las docentes entrevistadas reconocen la complejidad inherente a la enseñanza en aulas multigrado, señalando que esta modalidad exige una planificación pedagógica diferenciada. Las entrevistas muestran que las docentes han desarrollado estrategias basadas en su experiencia acumulada a lo largo de los años, combinando elementos de la formación profesional con adaptaciones a las que están obligadas por el medio. Por ejemplo, la docente de la sede Las Quemadas (Entrev 1) mencionó que *“de ese estudio, se transformó en mí la manera de enseñar al estudiante. Porque antes era, como le digo, muy monótono: todo era tablero, explicación. Ahora uso juegos, hay participación, todos quieren participar, todos juegan. Entonces, eso es muy chévere”*.

Sin embargo, al triangular estos relatos con la observación directa, se evidencian discrepancias importantes. Aunque se declara el uso de estrategias lúdicas, en la práctica predominan metodologías tradicionales centradas en el uso de guías impresas y la enseñanza tradicional (Obs 1 y 2). Las actividades observadas no siempre responden a los intereses contextuales de los niños y niñas. En varios casos, los estudiantes trabajaban de manera autónoma dadas las particularidades del aula rural multigrado.

Por otro lado, el análisis de los documentos institucionales (D1:PEI), (D2: SIEE), (D3: Planes de estudio) revela que no existen lineamientos claros ni propuestas curriculares específicas para la práctica pedagógica en contextos multigrado. Las mallas curriculares están diseñadas bajo un enfoque uniforme por grado y no contemplan adaptaciones por nivel, lo que dificulta una enseñanza contextualizada y diferenciada.

### *Tendencias emergentes*

1. Persisten tensiones entre el discurso pedagógico y las prácticas reales: las docentes expresan intenciones de innovación, pero las condiciones del aula rural y la carga operativa limitan su implementación.
2. Ausencia de una propuesta institucional para aulas multigrado: los documentos revisados no orientan ni respaldan metodológicamente a los docentes frente a esta modalidad educativa.
3. Sobrecarga del rol docente: las maestras asumen múltiples responsabilidades que van desde la gestión de aula hasta funciones administrativas, lo cual fragmenta el tiempo pedagógico.
4. Existe una invisibilización institucional de la realidad multigrado. Los documentos oficiales, incluidos el PEI y los planes de estudio, no contemplan con claridad la diversidad de grados simultáneos ni la necesidad de metodologías diferenciadas, trasladando toda la responsabilidad a las prácticas individuales del docente.

Los hallazgos en esta categoría son especialmente reveladores del desfase entre lo que se espera de la labor docente en contextos rurales multigrado y las herramientas efectivas disponibles para ello. Si bien las docentes han desarrollado un saber práctico que les permite sostener la

dinámica escolar, este saber no siempre es acompañado por condiciones estructurales, curriculares ni institucionales que favorezcan una pedagogía diferenciada. Esta situación genera una tensión permanente entre el ideal pedagógico y la realidad operativa del aula. Así, la formación posgradual, aunque valorada, no logra materializarse plenamente debido a las limitaciones del contexto rural.

### ***Correspondencia entre enseñanza y vida rural (aprendizajes contextualizados)***

Los datos analizados en esta categoría evidencian una preocupación compartida por las docentes en torno a la necesidad de que los aprendizajes escolares respondan a la vida cotidiana y al entorno rural de los estudiantes. En las entrevistas, las tres docentes manifestaron una alta valoración del conocimiento del contexto, afirmando que su labor se nutre del diálogo constante con las realidades de sus estudiantes. Una de ellas expresó: *“no le digo que a mí eso me sirvió muchísimo. (...) la lectura del contexto, porque ¿de qué le sirve a un profesor tener mucho conocimiento si no sabe leer bien el lugar donde está trabajando?”* (Entrev 2).

Sin embargo, la observación directa permitió constatar que esta intención no siempre se traduce en prácticas concretas. Las clases observadas mantuvieron una estructura tradicional, con escasas referencias explícitas al contexto local, a las dinámicas rurales o a las vivencias cotidianas del estudiantado. Predominaron contenidos estandarizados y actividades descontextualizadas (Obs 2 y 3). Aunque algunos ejercicios estaban relacionados con la cultura como el baile del San Juanero Huilense, estos no eran parte de una actividad intencionada que respondiera a unos objetivos específicos de aprendizaje.

Desde el análisis documental, se identificaron algunos esfuerzos institucionales por promover el aprendizaje contextualizado, especialmente a través del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y del Plan Operativo Escolar (POE) (D4). No obstante, estos proyectos no siempre se

articulan con el currículo ni con las planificaciones de aula. Además, los planes de estudio (D3) no presentan metodologías o estrategias que favorezcan de manera explícita la integración del entorno rural como eje articulador del aprendizaje.

### *Tendencias emergentes*

1. Alta conciencia docente sobre la importancia del contexto, pero con dificultades para llevar esa conciencia a la planificación y ejecución de las clases.
2. Aislamiento entre los proyectos pedagógicos institucionales y el currículo formal, lo que impide una integración coherente del contexto rural en los aprendizajes escolares.
3. Iniciativas individuales sin respaldo institucional: cuando se identifican prácticas contextualizadas, estas surgen de decisiones personales de las docentes y no de una política institucional sostenida.
4. Saberes prácticos construidos desde la experiencia: Las docentes han desarrollado habilidades únicas para trabajar en aulas multigrado, fruto de años de práctica. Este saber no está sistematizado ni reconocido formalmente, pero constituye un recurso pedagógico valioso.

Los hallazgos en esta categoría permiten comprender que existe una intención genuina por parte de las docentes de vincular el aprendizaje con la vida rural. Sin embargo, la ausencia de un enfoque curricular contextualizado y de estrategias pedagógicas específicas debilita esta intención en la práctica. Las docentes operan entre la demanda de cumplir con los estándares académicos y su deseo de responder a las realidades rurales, generando una tensión no resuelta. La educación rural en este caso se encuentra en un punto intermedio, con maestras conscientes y comprometidas,

pero sin el andamiaje institucional necesario para hacer del contexto un recurso pedagógico sistemático.

### ***Influencia de la formación posgradual en la práctica docente***

La información analizada evidencia que las docentes participantes valoran su formación posgradual, reconociéndola como un proceso que les ha permitido integrar nuevas metodologías, comprender a sus estudiantes y fortalecer su capacidad reflexiva. Así también dentro de las motivaciones para la realización de un posgrado fue la mejora salarial. Una docente expresó con claridad: *“básicamente el posgrado es como aumentar los ingresos salariales y prepararse para enfrentar el reto de enseñarle a varios grados al mismo tiempo todas las áreas”*.

Es así como, las clases observadas, si bien evidencian esfuerzo por el orden y la organización, no mostraron cambios significativos en términos metodológicos o de prácticas pedagógicas que se puedan atribuirse directamente a la formación posgradual (Obs 1 y 3). Las docentes continúan usando guías impresas, instrucciones operativas, clases expositivas y actividades homogéneas, lo cual sugiere que la apropiación del conocimiento posgradual no siempre se traduce en prácticas transformadoras.

Al mismo tiempo, la formación posgradual, en este caso, funcionó como una estrategia individual frente al desgaste que genera la enseñanza en aulas multigrado: sobrecarga emocional, problemas de convivencia y escaso acompañamiento institucional. Sin embargo, la apropiación de estos saberes depende casi exclusivamente de la iniciativa personal de cada docente, ya que no existen políticas escolares que promuevan la articulación de estos aprendizajes con proyectos colectivos ni espacios para compartir en comunidades de aprendizaje.

Desde la revisión documental, se constató que la institución no cuenta con estrategias de acompañamiento ni políticas claras que favorezcan la actualización permanente del cuerpo docente o la sistematización de sus aprendizajes formales (D1 y D5). Aunque se reconoce la importancia del desarrollo profesional en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), no existen mecanismos concretos para capitalizar colectivamente la formación posgradual de los docentes.

### *Tendencias emergentes*

1. La formación posgradual es valorada, pero también instrumentalizada, ya que responde tanto a intereses profesionales como a necesidades económicas.
2. Brecha entre la formación adquirida y su implementación efectiva en el aula, debido a factores como las condiciones del contexto, la falta de tiempo y la sobrecarga laboral.
3. Ausencia de una cultura institucional que reconozca y potencie el saber posgradual: no hay espacios para compartir, replicar o institucionalizar los aprendizajes obtenidos en estudios avanzados.

La formación posgradual representa una experiencia significativa para las docentes rurales, no solo por el conocimiento adquirido, sino por el fortalecimiento de su identidad profesional. Sin embargo, esta experiencia formativa se enfrenta a múltiples obstáculos que impiden su plena aplicación en el contexto escolar. En aulas con altas demandas operativas, sin acompañamiento institucional ni adecuaciones curriculares, las posibilidades de traducir el saber en innovación pedagógica se ven restringidas. En este sentido, la formación posgradual opera más como una herramienta de reflexión que como un instrumento de transformación concreta. La escuela rural

requiere no solo docentes formados, sino contextos estructurales que permitan que esa formación se materialice en beneficio de los estudiantes.

### ***Condiciones estructurales y organizativas***

Las condiciones estructurales y organizativas de la Institución Educativa San Lorenzo constituyen un factor determinante que incide de forma directa en las posibilidades pedagógicas de las docentes. A lo largo de las entrevistas, las profesoras manifestaron de forma reiterada las dificultades materiales y logísticas que enfrentan en su labor cotidiana: alta cantidad de estudiantes en aulas multigrado, escasa conectividad, infraestructura precaria. (Etc.) Una docente comentó: *“yo trabajo con lo que hay. Miro la programación, por ejemplo, si estamos viendo los adjetivos, por ejemplo, entonces consulto cartillas, busco en Internet, y yo misma he elaborado talleres con sopas de letras, crucigramas... ya tengo muchos listos. Lo que hago es imprimirlos y trabajar con eso”* (Entrev 3).

Las observaciones en aula confirmaron estas limitaciones. Las docentes se ven obligadas a atender grupos con estudiantes de distintos grados y edades sin apoyo adicional. El tiempo pedagógico se diluye entre tareas administrativas, gestión del aula y atención a casos particulares, generando una fuerte sobrecarga de trabajo (Obs 3). Además, la falta de personal de apoyo y la carencia de formación específica para el manejo de aulas multigrado contribuyen a que muchas decisiones pedagógicas respondan más a la urgencia que a la planificación.

Desde el análisis documental, aunque algunos documentos como el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y el PEI (D5, D1) reconocen estos desafíos, no se evidencian estrategias concretas que permitan transformarlos. Los planes de estudio (D3) continúan estructurados bajo

un modelo “constructivista” del aprendizaje, lo cual genera una desconexión con la lógica rural multigrado que caracteriza a estas sedes. Tampoco se observan acciones institucionales orientadas a garantizar condiciones más equitativas entre los entornos urbanos y rurales de la misma institución.

### *Tendencias emergentes*

1. Persistencia de condiciones materiales precarias, que afectan directamente el desarrollo de prácticas pedagógicas significativas.
2. Sobrecarga laboral de las docentes rurales, quienes asumen funciones múltiples en escenarios altamente exigentes.
3. Ausencia de políticas diferenciales que reconozcan las particularidades del contexto rural multigrado, tanto en lo curricular como en la gestión institucional.

Las condiciones estructurales no solo limitan el qué y cómo se enseña, sino también el sentido mismo del quehacer docente. La precariedad del entorno, sumada a la rigidez de la estructura institucional en cuanto a las aulas multigrado, limita la posibilidad de implementar innovaciones pedagógicas y de hacer realidad los aprendizajes contextualizados. Las docentes, a pesar de su compromiso y creatividad, se ven obligadas a operar dentro de márgenes muy estrechos. Esta situación pone en evidencia la necesidad urgente de políticas educativas que reconozcan lo como un territorio con saberes, desafíos y posibilidades propios.

### *Discusiones finales*

A continuación, se presentan algunas discusiones de cohorte investigativo el tema objeto. En primer lugar, se menciona la práctica docente en aulas multigrado-rurales que representa un escenario de alta complejidad, donde confluyen la diversidad de niveles escolares, la escasez de recursos y una carga laboral que recae exclusivamente sobre una única docente. En ese sentido, se indica que, en las sedes rurales de la Institución Educativa San Lorenzo en Suaza Huila, las profesoras entrevistadas reconocen que su labor se desarrolla en condiciones exigentes: improvisación constante, creatividad didáctica y una enorme capacidad de resolución de vivencias comportamentales. Esta realidad, sin embargo, no se traduce necesariamente en innovaciones pedagógicas sistemáticas, sino más bien en una gestión del aula basada en la experiencia, la intuición y la organización del tiempo disponible.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por autores como Toro (2020), quien permite comprender que las prácticas docentes en aulas multigrado no son aplicaciones literales del modelo Escuela Nueva, sino reinterpretaciones situadas que dependen de la experiencia y formación del maestro. Esta lectura dialoga con lo observado en las aulas multigrados, donde las maestras manifiestan aplicar principios de Escuela Nueva, pero lo hacen en medio de condiciones precarias, sin acompañamiento pedagógico ni recursos adecuados. Lo anterior, permite comprender que las decisiones pedagógicas que emergen en estas aulas no son fallas del sistema, sino expresiones de adaptación, agencia y cuidado en un contexto complejo.

Por otro lado, en cuanto a la correspondencia entre la enseñanza y la vida rural (Aprendizajes contextualizados), se discute que la intencionalidad pedagógica choca con un currículum institucional que aún se mantiene centrado en lógicas estandarizadas. Al revisar los planes de estudio y demás documentos de la institución, se evidenció que la mayoría carece de propuestas curriculares explícitamente contextualizadas. Macías et al (2021) desde una postura

crítica, insiste en la necesidad de una escuela que “camine e investigue el territorio”, permitiéndose ser transformada por él. Por lo que propone currículos participativos con las comunidades en las que se está inmerso.

En ese sentido, los barrios, veredas y entornos naturales se configuran como contenidos pedagógicos. Este enfoque dialoga profundamente con las voces de las docentes de la I.E. San Lorenzo, quienes, a pesar de no contar con un respaldo institucional estructurado, expresaron el deseo de enseñar desde lo que los estudiantes viven, sienten y enfrentan en su cotidianidad. La práctica pedagógica, en estos casos, se convierte en un ejercicio de exploración y resistencia frente a modelos educativos desconectados de las realidades rurales.

A este panorama se suman las complejidades emocionales y relacionales que atraviesan el aula rural. Como lo señalan Buriticá y Saldarriaga (2020), el aula en contextos rurales no puede pensarse solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino también como un lugar donde el *gesto pedagógico*, tiene un rol central. Esta mirada fue corroborada en las observaciones realizadas, donde se hizo evidente que las docentes deben afrontar constantemente situaciones de conflicto, agresividad o desmotivación entre los estudiantes.

En cuanto a la influencia de la formación posgradual en la práctica se pudo identificar que la formación posgradual ha sido un hito significativo en las trayectorias profesionales de las docentes. Esto entra en sintonía con los hallazgos de Rodríguez y González (2021), quienes afirman que los procesos de formación posgradual no solo modifican las prácticas pedagógicas, sino también las subjetividades docentes. Las docentes entrevistadas en este estudio coincidieron en que, a partir de su formación, adquirieron mayor seguridad para proponer estrategias didácticas propias, integrar elementos del contexto rural en sus clases y asumir una postura más crítica frente al currículo impuesto.

Por su parte, Otálora (2024) resalta que la formación posgradual puede incidir en transformaciones institucionales, siempre y cuando existan espacios para que las propuestas de los docentes dialoguen con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y otras dinámicas colectivas. En la I.E. San Lorenzo, aunque las docentes cuentan con formación avanzada, no se encontraron evidencias documentales que integren sus aportes al PEI, ni a los planes de estudio. Este hallazgo refleja una brecha entre la transformación personal de las maestras y el reconocimiento institucional de esa transformación, lo cual limita el impacto estructural de la formación.

Los datos recolectados y la literatura analizada permiten afirmar que la formación posgradual tiene un potencial transformador importante en la práctica docente rural, especialmente en términos de reflexión crítica, apropiación del contexto y búsqueda de sentido pedagógico. No obstante, esta transformación sigue siendo, en muchos casos, un proceso individual, sostenido por la motivación personal de las maestras, más que por una apuesta institucional que lo potencie, lo valore y lo articule con el proyecto colectivo de la escuela.

Finalmente, dentro de la categoría “condiciones estructurales y organizativas” la investigación permitió identificar que hay factores limitantes en la consolidación de prácticas pedagógicas contextualizadas y sostenibles. Las maestras participantes señalaron con frecuencia la sobrecarga laboral, la falta de recursos didácticos, el abandono institucional y la escasa atención a su bienestar físico y emocional como barreras que obstaculizan su labor.

Estos resultados se articulan con lo planteado por Bonilla y Galvis (2012), quienes reconocen que la profesionalización docente puede incidir positivamente en el rendimiento estudiantil, pero advierten que esta transformación exige voluntad política sostenida y condiciones laborales adecuadas. En el caso de la I.E. San Lorenzo, aunque las docentes han accedido a formación posgradual, no siempre encuentran un entorno que les permita traducir ese

conocimiento en prácticas concretas. La ausencia de políticas claras, recursos pertinentes y apoyo institucional se convierte así en un obstáculo que trasciende lo pedagógico y pone en evidencia un desfase entre la formación del docente y las condiciones que enfrenta para ejercer su labor.

Por su parte, el análisis histórico de Bayona y Urrego (2019) refuerza esta mirada estructural, al evidenciar que los docentes rurales han sido históricamente invisibilizados en las agendas de política pública. Este marco permite comprender que las carencias actuales no son coyunturales, sino parte de una deuda histórica con el magisterio rural, que limita las posibilidades de desarrollar una educación contextualizada y pertinente. En las sedes rurales de San Lorenzo, esto se manifiesta en sedes que operan en condiciones precarias, con infraestructura limitada, acceso intermitente a tecnologías, y sin acompañamiento sistemático por parte de las instancias gubernamentales.

Es así como, el estudio de Bayona y Melo (2020) agrega una dimensión crucial al análisis: aunque el ingreso al magisterio oficial mejora los salarios y la estabilidad laboral, también aumenta los niveles de desgaste físico y emocional, especialmente en docentes de mayor edad. Esta tensión se refleja claramente en las sedes rurales observadas, donde las maestras asumen múltiples responsabilidades sin descanso ni apoyos suficientes.

## CONCLUSIONES

Investigar el sentido de los estudios posgraduales en la labor de los docentes rurales y en la manera como estos configuran su práctica pedagógica permitió visibilizar una realidad profundamente compleja y, a la vez, históricamente invisibilizada, así como tensiones significativas entre los discursos presentes en los documentos institucionales y las prácticas reales

en el aula. A través de un abordaje cualitativo-hermenéutico, esta indagación no solo reveló las estrategias creativas que implementan las maestras para atender simultáneamente múltiples grados en condiciones de escasos recursos, sino también la fragmentación que se produce cuando las intenciones pedagógicas de los planes de estudio (PEI, SIEE, POE) no encuentran eco en la cotidianidad escolar.

La formación posgradual representa, para las docentes participantes, una experiencia significativa en términos personales y profesionales. Les ha brindado herramientas para pensar su práctica, comprender mejor a sus estudiantes y reorganizar su quehacer docente. Sin embargo, esa formación, por sí sola, no garantiza transformaciones pedagógicas profundas. Las condiciones del contexto rural: aulas multigrado con escasos recursos, ausencia de acompañamiento institucional, carga laboral desbordada, imponen límites concretos a la posibilidad de innovar. La apropiación del saber posgradual queda subordinada a las posibilidades individuales y no a una política institucional que lo respalde o potencie.

En este sentido, las prácticas pedagógicas observadas siguen ancladas, en su mayoría, en metodologías tradicionales, a pesar del discurso de cambio. Las docentes hacen lo posible con lo que tienen: recurren a guías, diseñan sus propios talleres, equilibran múltiples grados en una misma aula, y sostienen emocionalmente la dinámica escolar. Su saber práctico, construido a lo largo de años de experiencia, es valioso y funcional, pero no siempre encuentra condiciones que lo enriquezcan o lo reconozcan como parte de un proyecto colectivo.

Asimismo, aunque existe una alta conciencia sobre la necesidad de construir aprendizajes contextualizados que respondan a la vida rural de los estudiantes, esta intención rara vez se traduce en una planificación curricular coherente. Las iniciativas surgen, en su mayoría, de decisiones personales y no de una visión institucional que articule territorio, escuela y saber. El contexto, en

lugar de ser un eje pedagógico, queda relegado a eventos puntuales o simbólicos que no se integran al corazón del aprendizaje. Los proyectos como el PRAE o el POE, por ejemplo, se ejecutan de manera paralela al currículo, lo que evidencia la fragmentación del trabajo educativo en la escuela rural.

Las condiciones estructurales de la Institución Educativa San Lorenzo agravan esta situación: aulas sin apoyos diferenciados, docentes sobrecargadas, ausencia de políticas para aulas multigrado, escasa formación específica, desconexión entre planes de estudio y contexto real. Todo esto no solo limita la innovación, sino que afecta el sentido mismo del oficio docente. Las maestras, pese a su entrega, se ven obligadas a operar en un sistema que no ha sido pensado para ellas ni para sus estudiantes.

Frente a esto, el valor de esta investigación radica en que pone sobre la mesa una problemática que ha sido históricamente ignorada: la necesidad de reconocer que la educación rural no puede seguir siendo pensada desde los parámetros urbanos. Las aulas multigrado exigen no solo docentes con formación posgradual, sino instituciones que comprendan la especificidad del territorio, políticas diferenciadas que reconozcan la diversidad como punto de partida, y comunidades escolares que se construyan en red y no desde el aislamiento.

## REFERENCIAS

Acosta, C. A. (2020). *La experiencia de ser maestros en contextos de ruralidad en la I.E.R El Filo de Damaquiel, Municipio de San Juan de Urabá* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. <https://hdl.handle.net/10495/15910>

Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: Un debate necesario. Artículo de investigación. *Revista Pedagogía y Saberes. Pedagogía y Saberes* n.º 54. 2021. pp. 171–185 <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>

Arbeláez Gómez, M, Machado Mena, K, Blanchar Añez, F, Villalba Baza, C, Sucerquia Osorio, A, Lanza Sierra, C y Garzón Osorio, M. (2022). Formación posgradual docente, Comunidades de aprendizaje y Desempeño en las pruebas Saber Colombia. *Universidad Tecnológica de Pereira*. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11059/14391>

Bayona-Rodríguez, H., & Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Educación y Ciudad*, (37), 15–26. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>

Bayona-Rodríguez, H., & Melo, S. (2020). Efecto de ingresar a la carrera docente oficial sobre el salario y la salud (Documentos CEDE). *Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, Universidad de los Andes*. <http://hdl.handle.net/1992/41130>

Bonilla-Mejía, L., & Galvis, L. A. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Ensayos sobre Política Económica*, 30(68), 114–163. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-44832012000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-44832012000200004)

Bonilla, L., Londoño, E., Cardona, L., & Trujillo, L. D. (2018). ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales (*Documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana No. 276*). Banco de la República. <https://repositorio.banrep.gov.co/items/18c31bdd-b991-4149-b9f0-acd992d54772>

Buriticá Morales, D. A., & Saldarriaga Vélez, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, (52), 23–35. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>

Caballero, H. I. (2020). El contexto y las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(2), 79–87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7798824>

Cabra, F. (Ed.). Cuesta, Ó., et al. (2023). Educar en territorios rurales (1.ª ed.). Editorial *Universidad del Rosario*. <https://doi.org/10.12804/urosario9789585002654>

Cardona, C. (2023). La educación contextualizada como una práctica y propuesta diferente de educación. Repositorio Institucional UASB. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9138>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2012). El campo de la investigación cualitativa (4.<sup>a</sup> ed., trad. A. Gutiérrez). Gedisa Editorial.

Echavarría G., C. V., Vanegas, J. H., González, L. ., & Bernal Ospina, J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista De La Universidad De La Salle*, 1(79), 15-40. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>

Figuroa Cahn-Speyer, M, García Jaramillo, S, Maldonado Carrizosa, D, Rodríguez Orgales, C y Saavedra Pineda, A. (2018). La profesión docente en Colombia:normatividad, formación, selección y evaluación. *Universidad de los Andes, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo*. Disponible en: <https://hdl.handle.net/1992/40722>

Espitia, M. I. (2022). *La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: un estudio de caso en perspectiva crítica* [Tesis de doctorado, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Uniandes. <https://doi.org/10.57784/1992/63321>

Equipo Coordinador del INDH 2011. (2011). Colombia rural: Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano - PNUD. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. <https://www.undp.org/es/colombia/publications/colombia-rural-razones-para-la-esperanza>

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido (9.<sup>a</sup> ed., trad. Jorge Mellado). Siglo XXI Editores.

Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., Riquelme Hueichaleo, L. A., & Arias-Ortega, K. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07046. <https://doi.org/10.1590/198053147046>

Gadamer, H.-G. (1960). Verdad y método (trad. Ana Agud & Ramón Rodríguez). Ediciones Sígueme. (Edición original publicada en alemán: Wahrheit und Methode)

Herrera, M. I. (2010). Investigación cualitativa y hermenéutica: una relación posible. *Ediciones del Instituto de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional del Comahue.

Jutard, M. (2018). El efecto de tener maestros con posgrado sobre el aprendizaje de los estudiantes. *Universidad de los Andes*. Disponible en: <https://hdl.handle.net/1992/50909>

Loaiza, Y. E., Vargas, H. H., & Carmona, D. E. (2024). La formación de maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales. *Revista Folios*, (59), 1–15. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17284>

Macías, A., Peña, Y. J., & Bernal, D. F. (2021). Un territorio que le habla a la escuela: La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Territorios*, (44), 1–24. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165–193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602009>

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo* (3.<sup>a</sup> ed., trad. Pablo Manzano). Morata.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (5.<sup>a</sup> ed., trad. Marta Infante). Siglo XXI Editores.

Medina, O. (2024). Docentes y la calidad de la educación en Colombia en las políticas educativas del siglo XX y XXI. *Educación, Política y Sociedad*, 9(2), 296–320. <https://doi.org/10.15366/rep2024.9.2.011>

Montero, O. L. (2024). Responsabilidad social del maestro rural en América Latina. *Revista Iberoamericana de Innovación Científica*, 1(2). <https://doi.org/10.59722/riic.v1i2.730>

Premio Compartir. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado* (Resumen ejecutivo). Fundación Compartir. ISBN 978-958-57169-4-0

Ortiz Navarrete, W., Guarnizo Motta, E., Sanchez Lozada, R., & Avila Umaña, G. E. (2023). Transformando territorio: El aula como escenario de aprendizaje contextualizado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1–15. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7484](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7484)

Orozco, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Praxis & Saber*, 13(33), 1–19. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13199>

Otalora Ochoa, Y. (2024). Incidencia de la formación posgradual docente en las transformaciones del Proyecto Educativo Institucional del Colegio Germán Arciniegas I.E.D. *Universidad Externado de Colombia*. [10.57998/bdigital/handle.001.2108](https://doi.org/10.57998/bdigital/handle.001.2108)

Palacios Mena, N., & Bayona Rodríguez, H. (2023). Construcción del saber pedagógico investigación en escuelas normales superiores y otras instituciones educativas. Libro. Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes. <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202203>

Rico, A. D. (2020). Vínculos existentes entre la formación docente posgradual y el oficio de ser maestrxs de primaria y bachillerato en dos ciudades de Colombia. Tesis doctoral - *Universidad Nacional de La Plata*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108534>

Rodríguez, Y., & González, A. T. (2021). Cambios de subjetividad docente en contextos de formación posgraduada: Reflexiones narrativas desde las prácticas pedagógicas. Artículo de investigación. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*. <https://fh.mdip.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5439>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Toro Silva, N. L. (2020). Tensiones en el modelo educativo y las prácticas de aula en las sedes de primaria de una Institución Educativa Rural de Cundinamarca. *Tesis de Maestría - CINDE - UPN*. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2698>

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa* (1.ª ed.). *Gedisa Editorial*.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Trad. José A. León). Editorial Crítica.

Yin, R. K. (2003). *Estudio de caso: Diseño y métodos* (3.ª ed., trad. Christian Rodríguez). *Sage Publications*.

Zamora Guzmán, L. F., & Mendoza Báez, A. P. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(45), 1–15. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8326>

*Anexos*

[ANEXOS\\_TESIS\\_LIBNYBLANCO](#)

A1\_MATRIZ DOCUMENTAL PRIMARIA\_EC

A2\_MATRIZ DE ANALISIS DE RESULTADOS

A3\_MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

A4\_TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS