

MODELO TEÓRICO BASADO EN EL CONSTRUCTIVISMO: UNA VÍA DE ACCESO AL APRENDIZAJE. CASO: ESTUDIANTES ZONA RURAL POSCONFLICTO
CONSTRUCTIVISM-BASED THEORETICAL MODEL: A PATHWAY TO LEARNING. CASE: STUDENTS IN RURAL POST-CONFLICT AREAS

Autores: ¹Ismael López Mejía.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8866-3682>

¹E-mail de contacto: islome8@gmail.com

Afiliación:¹*Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela).

Artículo recibido: 10 de agosto del 2026.

Artículo revisado: 12 de agosto del 2026.

Artículo aprobado: 12 de agosto del 2026.

¹Magíster en Educación con énfasis en Educación Superior, graduado de la Universidad Iberoamericana de Puerto Rico, (Puerto Rico).

Magíster en Educación, graduado de la Universidad de la Costa, (Colombia). Doctorante en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), (Venezuela).

Resumen

El presente estudio está orientado a comprender y transformar las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes rurales en contextos de posconflicto, donde las condiciones geográficas, sociales y educativas limitan el acceso efectivo al conocimiento. El propósito central fue diseñar y fundamentar un modelo teórico constructivista que sirviera como vía de acceso al aprendizaje significativo, pertinente y contextualizado para estas comunidades, la investigación adoptó una metodología cualitativa de enfoque fenomenológico inspirada en Max Van Manen, permitiendo interpretar las experiencias vividas por estudiantes, docentes y familias. A través de entrevistas, observaciones y análisis reflexivo, se identificaron los sentidos que los actores atribuyen a su proceso educativo y a las barreras que enfrentan cotidianamente, los hallazgos revelaron cinco núcleos problemáticos: riesgos físicos geográficos, estrategias didácticas insuficientes, discontinuidad educativa, limitantes externas y barreras sociales del contexto. Estos factores afectan la permanencia escolar, la motivación, la construcción del conocimiento y la posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos. A partir de este análisis emergió un modelo teórico sustentado en principios constructivistas como la mediación docente, el aprendizaje situado, la interacción social, la actividad significativa y la valoración de los ritmos y estilos de aprendizaje, las conclusiones indican que un modelo constructivista contextualizado puede

convertirse en una herramienta transformadora para las zonas rurales en posconflicto, siempre que se articule con la comunidad, se reconozcan las experiencias previas de los estudiantes y se fortalezcan las condiciones institucionales. El estudio aporta una propuesta teórica aplicable, flexible y coherente con las realidades rurales, orientada a garantizar una educación más humana, pertinente y equitativa.

Palabras clave: Constructivismo, Zona rural posconflicto, Aprendizaje significativo, Modelo pedagógico, Fenomenología educativa.

Abstract

This study aims to understand and transform the learning dynamics of rural students in post-conflict contexts, where geographical, social, and educational conditions limit effective access to knowledge. The central purpose was to design and establish a constructivist theoretical model that would serve as a pathway to meaningful, relevant, and contextualized learning for these communities. The research adopted a qualitative methodology with a phenomenological approach inspired by Max Van Manen, allowing for the interpretation of the lived experiences of students, teachers, and families. Through interviews, observations, and reflective analysis, the meanings that the participants attribute to their educational process and the barriers they face daily were identified. The findings revealed five core problems: physical geographical risks, insufficient teaching strategies, educational

discontinuity, external limitations, and social barriers within the context. These factors affect school retention, motivation, knowledge construction, and the possibility of developing meaningful learning. From this analysis emerged a theoretical model based on constructivist principles such as teacher mediation, situated learning, social interaction, meaningful activity, and valuing learning rhythms and styles. The conclusions indicate that a contextualized constructivist model can become a transformative tool for post-conflict rural areas, provided it is integrated with the community, recognizes students' prior experiences, and strengthens institutional conditions. The study offers an applicable, flexible, and coherent theoretical proposal for rural realities, aimed at guaranteeing a more humane, relevant, and equitable education.

Keywords: Constructivism, Post-conflict rural area, Meaningful learning, Pedagogical model, Educational phenomenology.

Sumário

Este estudo visa compreender e transformar a dinâmica de aprendizagem de estudantes rurais em contextos pós-conflito, onde as condições geográficas, sociais e educacionais limitam o acesso efetivo ao conhecimento. O objetivo central foi conceber e estabelecer um modelo teórico construtivista que servisse como caminho para uma aprendizagem significativa, relevante e contextualizada para essas comunidades. A pesquisa adotou uma metodologia qualitativa com abordagem fenomenológica inspirada em Max Van Manen, permitindo a interpretação das experiências vividas por estudantes, professores e famílias. Por meio de entrevistas, observações e análise reflexiva, foram identificados os significados que os participantes atribuem ao seu processo educativo e as barreiras que enfrentam diariamente. Os resultados revelaram cinco problemas centrais: riscos geográficos físicos, estratégias de ensino insuficientes, descontinuidade educacional, limitações externas e barreiras sociais no contexto. Esses fatores afetam a permanência na escola, a motivação, a construção do conhecimento e a

possibilidade de desenvolver uma aprendizagem significativa. Dessa análise emergiu um modelo teórico baseado em princípios construtivistas como a mediação do professor, a aprendizagem situada, a interação social, a atividade significativa e a valorização dos ritmos e estilos de aprendizagem. As conclusões indicam que um modelo construtivista contextualizado pode se tornar uma ferramenta transformadora para áreas rurais pós-conflito, desde que esteja integrado à comunidade, reconheça as experiências prévias dos alunos e fortaleça as condições institucionais. O estudo oferece uma proposta teórica aplicável, flexível e coerente para as realidades rurais, visando garantir uma educação mais humana, relevante e equitativa.

Palavras-chave: Construtivismo, Área rural pós-conflito, Aprendizagem significativa, Modelo pedagógico, Fenomenologia educacional.

Introducción

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

Ansoleaga (2019) sostiene que es necesaria una transformación radical del entorno rural en América Latina. Esta transformación del campo debe expresarse a través de una planificación que tome el territorio como principio e integre

todas las dimensiones sociales: la tecnológica, económica y ambiental, así como los elementos institucionales. Esta conversión tiene que ser el punto focal de una verdadera educación que conduzca a un desarrollo mejorado y, más importante aún, a mejorar la calidad de vida de las poblaciones más vulnerables y olvidadas en los pueblos latinoamericanos; especialmente en Colombia, donde la violencia ha creado muchas dificultades educativas en las áreas rurales.

En esta misma línea se visualiza que el problema de la educación rural afecta a gran parte de la población Latinoamericana, en Venezuela país de población diversa donde la educación para el campesino a luz de algunas investigaciones carece de pertinencia, En América Latina, Núñez (2010) observó que los modelos educativos generalmente han sido informados por paradigmas científicos occidentales. Esto ha provocado una situación en la que la uniformidad curricular desde la educación primaria hasta los estudios de posgrado ignora la identidad y las particularidades sociales de cada territorio, aplanando así las diferencias tanto de naturaleza geográfica como cultural. Por lo tanto, el sistema tiende a concentrarse en la difusión de conocimientos estandarizados, que están principalmente orientados a satisfacer las demandas de un modelo económico globalizado, en lugar de abordar la diversidad de sus contextos reales.

Asimismo, ocurre con las situaciones que atañen a la educación rural en Europa. El Informe de España Escuela Rural (2020) muestra como la educación rural está abandonada por el Estado y con necesidades que urgen ser atendidas. Esta situación resulta muy evidente en el caso de la educación. Si intentamos conocer la escuela rural en España, nos encontraremos con muchas dificultades

para obtener información suficiente en cantidad y en calidad. No sabemos el número de centros educativos existentes en zonas rurales ni el de profesoras y profesores que trabajan en ellos, no conocemos sus resultados en las pruebas diagnósticas ni en otras, tampoco las condiciones en que se presta el servicio educativo.

Por otro lado, en Francia también se ve la imperiosa necesidad de mejorar la calidad de la educación rural, dice el Informe de España Escuela Rural (2020) que, En 2018 el Ministerio de Educación publicó un mapa escolar rural de Francia y una serie de datos actualizados (Eduscol, 2018), que sirvieron, junto con la presión de los grupos y órganos citados, para animar a los políticos a aumentar su interés por la educación rural. El 9 de octubre de 2019 se presentó en el Senado un detallado informe sobre educación y territorios con 15 propuestas de actuación para mejorar el servicio educativo rural en Francia como necesidad imperiosa para la nación (p.266).

Desde esta perspectiva, a pesar que en Colombia se vienen haciendo esfuerzos por mejorar calidad educativa, aun el camino por recorrer es largo y sobre todo en las zonas rurales donde se siente el abandono del estado con políticas y modelos educativos, que aunque pretenden resolver las necesidades de la población campesina, han demostrado falencias que solo se podrían mejorar con estrategias o proyectos que tengan impacto directo, con políticas claras y sobre todo, teniendo en cuenta que esta población tiene derechos al igual que cualquier otro ciudadano colombiano, pero que en la práctica no se cumple. Al respecto Molina (2021) expresa “los desafíos sociales (inequidad, falta de acceso a la educación, entre otros) y contextuales (dispersión de la población rural en el territorio, dificultades en

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

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

Sin embargo, el desafío de la calidad educativa continúa y en el momento histórico del posconflicto que vive el país también es imprescindible responder a nuevos retos como el cierre de brechas. En el año 2015, en Colombia, el promedio de años de educación en zonas rurales fue de 5,5 años mientras que en zonas urbanas fue de 9,2 años (p.9). Por ejemplo, para el año 2021 según el Plan Anual de Contratación PACSE de la Secretaria de Educación Departamental de Córdoba en el mes de marzo existían niños que aún no habían empezado clases y se proyectaba que en el mes de abril iniciaran clases, lo peor del caso es que esto sucedió de manera continua los años anteriores, fueron aproximadamente 8.000 estudiantes que vivieron esta problemática en el

departamento de Córdoba, a situación resultó aún más lamentable ya que las autoridades educativas conocían el problema sin embargo prevalecieron los intereses políticos y económicos de quienes se beneficiaban de este negocio sin considerar el daño ocasionado a estos niños. Este tipo de educación fue el que se desarrolló en zonas de posconflicto, dentro de los municipios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), en el marco en el que se realizó la presente investigación.

Molina (2020) expresa que “la inequidad en Colombia tiene un fuerte sesgo rural. Los índices de pobreza y marginalidad, ausencia de servicios públicos y falta de acceso a una educación pertinente y de calidad, son excepcionales en estas regiones” (p.18). Es evidente que, a esa pobreza económica, se le suma la falta de políticas claras o también la deficiente efectividad para ejecutar las que ya se plantearon con anterioridad, dentro de la dinámica de estas comunidades se puede observar que las dificultades para acceder a la educación son muchas y pasa desde asistir a clase regularmente hasta las necesidades básicas insatisfechas como la alimentación.

La Constitución de Colombia (1991) en el artículo 67, establece que: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social y con la cual se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Asimismo, consagra que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo

(p.48). El velar por la calidad educativa es algo que demanda compromiso, dedicación, esfuerzo y constancia sobre todo en las zonas más remotas del país donde la presencia del estado es casi nula, la deserción escolar en zonas rurales es mucho mayor que en zonas urbanas. Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE) en 2022 la población en edad escolar que no asistía a las escuelas en zonas rurales fue de 23.7% para municipios PDET se incrementa en un 3.2% es decir fue de 26.9% mientras que áreas rurales la deserción fue de 17.9% estas podrían ser consecuencias del tipo de educación que se brinda la cual no resulta atractiva para el estudiante, ni tampoco al padre de familia que ve como el joven que estudia no puede aplicar los conocimientos en el contexto.

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

Estas políticas deben ser coherentes con las particularidades de los contextos impulsando una educación inclusiva sin discriminaciones, equitativa, generadora de desarrollo. Molina (2020) plantea lo siguiente: “En esta perspectiva, la educación rural no se reduce a estudiar en el campo, sino que implica integrar la cosmovisión, los valores culturales propios, las formas de saber y hacer en el contexto propio” (p.21) mejorar la calidad educativa de la zona rural, implica comprender entonces

cómo la población afectada percibe el modelo educativo que se ejecuta y a su vez, qué tan eficiente es, para dar solución al problema de calidad educativa, también se requiere establecer indicadores para verificar si estos modelos se están aplicando como la teoría sugiere, para luego mejorarlo o en efecto hacerle modificaciones.

El contexto de esta investigación se situó en el municipio de Tierralta, en el departamento de Córdoba, reconocido como uno de los territorios con mayor riqueza natural del país, en su jurisdicción se localiza la reserva del Parque Nacional Natural Nudo del Paramillo, un espacio de excepcional valor biológico, ecológico y paisajístico. Sin embargo, dicha riqueza ambiental contrasta de manera profunda con la compleja y persistente realidad social que históricamente ha caracterizado al municipio el cual figura entre los más afectados por la violencia armada, el desplazamiento forzado y los prolongados efectos del conflicto interno.

Estas dinámicas han impactado de forma directa a la población campesina y rural traduciéndose en condiciones de precariedad estructural que superan los ámbitos social y económico, e inciden de manera significativa en la configuración y funcionamiento del sistema educativo rural. La investigación se desarrolló en establecimientos educativos rurales del municipio de Tierralta donde se evidencian marcadas desigualdades en términos de calidad educativa y acceso efectivo al sistema escolar, especialmente en comparación con los contextos urbanos. Entre las limitaciones más relevantes se identifican las deficiencias en la infraestructura física en particular, la ausencia de aulas adecuadas, así como la insuficiencia de servicios básicos esenciales, tales como electricidad, acceso a agua potable y conectividad a internet, estas carencias vulneran

de manera directa el ejercicio pleno del derecho a la educación y limitan de forma sustancial el desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes, contextualizadas y de calidad.

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

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

En este marco, Molina (2020) señala que la sociedad colombiana enfrenta múltiples desafíos en el escenario posterior a la firma de los acuerdos de paz, especialmente en aquellas

regiones que arrastran una prolongada historia de conflicto armado y abandono institucional, situación que se ve agravada por el aumento de las desigualdades sociales y la limitada oferta de oportunidades para el desarrollo integral. En consecuencia, el escenario educativo rural de Tierralta no solo constituye el espacio empírico de esta investigación, sino también un ámbito privilegiado de reflexión crítica sobre las tensiones existentes entre las políticas educativas en contextos de posconflicto, la realidad territorial y el estado actual de las prácticas pedagógicas.

Estas condiciones evidenciaron la necesidad urgente de problematizar los modelos pedagógicos tradicionales y de incorporar alternativas educativas que respondan de manera más pertinente, contextualizada y transformadora a las particularidades del contexto rural en escenarios de posconflicto, propósito central que orientó el desarrollo de la presente investigación. El modelo teórico propuesto en esta investigación se fundamenta en los principios del constructivismo, entendido como un enfoque que concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento, en el cual el estudiante interpreta, reorganiza y resignifica sus experiencias mediante la interacción con el entorno físico, social y cultural.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo no depende únicamente de la transmisión de contenidos, sino de la participación del estudiante, la mediación pedagógica, el contexto y las experiencias previas. En este sentido, el sustento conceptual del modelo integra los aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978, 1987), el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1960, 1996), la teoría psicogenética de Piaget (1950, 1952, 1970, 1977) y la teoría del

aprendizaje social de Bandura (1977, 1986, 1997, 2001), las cuales ofrecen fundamentos complementarios para comprender los procesos de aprendizaje en contextos rurales de posconflicto y orientan el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas.

A partir de este planteamiento, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978) concibe el aprendizaje como un proceso eminentemente social, en el que el desarrollo cognitivo se construye a partir de la interacción con otros y de la apropiación de los elementos culturales del entorno. En esta perspectiva, el conocimiento no se adquiere de manera aislada, sino mediante procesos de mediación en los que el lenguaje, la comunicación y las relaciones sociales desempeñan un papel esencial. La participación del docente como mediador y el aprovechamiento de la Zona de Desarrollo Próximo permiten generar experiencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades superiores y la construcción progresiva del conocimiento, especialmente en contextos educativos donde las condiciones sociales y culturales determinan las oportunidades de aprendizaje (Vygotsky, 1978, 1987; Moll, 1990). Bruner (1960) complementa esta visión al proponer que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante participa activamente en el descubrimiento y la construcción de significados.

Su teoría destaca la importancia de organizar experiencias que conduzcan al estudiante desde la acción concreta hacia niveles cada vez más complejos de representación y comprensión, favoreciendo el desarrollo del pensamiento autónomo. Asimismo, el currículo en espiral y el andamiaje constituyen estrategias que permiten revisar continuamente los contenidos, fortalecer la comprensión y ajustar el acompañamiento docente de acuerdo con las

necesidades del aprendiz (Bruner, 1960, 1996; Wood, Bruner y Ross, 1976). Desde esta perspectiva, la educación debe responder a las particularidades culturales y sociales del contexto, integrando los saberes comunitarios como parte del proceso formativo.

La teoría psicogenética de Jean Piaget (1950) aporta la comprensión del aprendizaje como un proceso de construcción progresiva del conocimiento mediante la interacción permanente entre el sujeto y su entorno. El desarrollo cognitivo se produce a través de mecanismos de asimilación, acomodación y equilibración, que permiten reorganizar las estructuras mentales frente a nuevas experiencias y desafíos (Piaget, 1950, 1952, 1972). En consecuencia, la enseñanza debe propiciar situaciones problemáticas que estimulen la reflexión, el análisis y la reconstrucción conceptual, promoviendo la autonomía intelectual y el aprendizaje significativo. Esta perspectiva adquiere especial relevancia en escenarios rurales, donde las trayectorias educativas suelen ser heterogéneas y requieren estrategias pedagógicas flexibles que favorezcan la participación de los estudiantes y la contextualización del aprendizaje (Inhelder y Piaget, 1958; Piaget, 1970).

Por otro lado, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) amplía la comprensión del proceso educativo al destacar que las personas aprenden observando e interactuando con los demás, incorporando comportamientos, conocimientos y valores a partir de modelos presentes en su entorno. El aprendizaje observacional, la autoeficacia y la interacción recíproca entre factores personales, conductuales y ambientales explican cómo los estudiantes desarrollan la confianza necesaria para enfrentar nuevos retos y fortalecer su

desempeño académico (Bandura, 1977, 1986, 1997, 2001). En contextos rurales de posconflicto, esta perspectiva resalta la importancia de construir ambientes educativos colaborativos, donde docentes, familias y comunidad se conviertan en referentes positivos que favorezcan la motivación, la participación y el desarrollo de capacidades individuales y colectivas orientadas a una educación más inclusiva y transformadora.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, al considerar que la realidad educativa es una construcción social que solo puede comprenderse a partir de los significados que los actores atribuyen a sus experiencias (Patton, 1990; Flórez, 2004). En coherencia con este paradigma, se adoptó un enfoque cualitativo, orientado a interpretar las experiencias de estudiantes, docentes, directivos y familias en torno al acceso al aprendizaje en instituciones educativas rurales de posconflicto. Este enfoque privilegia la comprensión del fenómeno en su contexto natural y reconoce el papel activo del investigador en la construcción e interpretación del conocimiento (Hernández y Mendoza, 2018; Creswell y Poth, 2018).

El estudio se sustentó epistemológicamente en el constructivismo y asumió como método la fenomenología hermenéutica propuesta por Van Manen (2016), por considerar que permite comprender el sentido de las experiencias vividas y develar los significados que los participantes atribuyen a su realidad educativa. El conocimiento se concibió como un proceso construido mediante la interacción entre investigador y participantes, reconociendo la influencia del contexto rural de posconflicto en las experiencias de aprendizaje (Denzin y Lincoln, 2017). La finalidad del estudio fue

generar un modelo teórico que explicara las vías de acceso al aprendizaje desde una perspectiva contextualizada y pedagógica (Maxwell, 2013; Creswell y Poth, 2018).

El escenario de investigación estuvo conformado por cuatro instituciones educativas rurales del municipio de Tierralta (Córdoba, Colombia), ubicadas en territorios afectados por el conflicto armado. Los informantes clave fueron seleccionados mediante muestreo intencional e incluyeron directivos, docentes y un representante de las familias, quienes aportaron experiencias significativas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. La información se recopiló mediante entrevistas conversacionales orientadas a la narración de anécdotas, utilizando un guion de entrevista como instrumento principal (Bogdan y Taylor, 2000; Van Manen, 2016).

El análisis de la información siguió los procedimientos de la fenomenología hermenéutica, integrando triangulación de fuentes, análisis temático, reescritura de narrativas, reducción eidética y reducción heurística, con el propósito de identificar las estructuras esenciales del fenómeno estudiado (Van Manen, 2014, 2016; Ayala, 2008). El rigor científico se garantizó mediante criterios de credibilidad, reflexividad, fidelidad a la experiencia vivida y coherencia interpretativa, siguiendo los planteamientos de Lincoln y Guba (1985), Finlay (2008) y Denzin y Lincoln (2017).

Resultados y Discusión

El presente capítulo expone los hallazgos obtenidos a partir de la interpretación fenomenológica hermenéutica de las experiencias narradas por los informantes clave, orientada por la propuesta metodológica de

Max Van Manen. Más que describir situaciones aisladas, el proceso interpretativo permitió aproximarse al significado esencial que adquiere el aprendizaje para los estudiantes que habitan contextos rurales de posconflicto, revelando cómo sus experiencias educativas son configuradas por la interacción permanente entre el territorio, las condiciones sociales, las prácticas pedagógicas y las estructuras institucionales que enmarcan su vida cotidiana. La comprensión del fenómeno se construyó mediante un proceso de reflexión continua

sobre las narraciones de docentes, padres de familia y otros actores sociales, integrando sus vivencias en unidades de significado que posteriormente dieron origen a temas esenciales, microtemas y macrotemas. Esta aproximación permitió trascender la descripción de las dificultades presentes en la educación rural para comprenderlas como experiencias existenciales que modelan la forma en que los estudiantes viven, interpretan y construyen el aprendizaje.

Tabla 1. Resultados del estudio.

Tema emergente	Principales hallazgos	Interpretación del resultado
Territorio y acceso a la educación	Los estudiantes enfrentan largas distancias, barreras geográficas, condiciones climáticas adversas y situaciones de vulnerabilidad para acceder a la escuela.	El territorio no constituye únicamente el espacio donde ocurre la educación, sino una dimensión que configura directamente la experiencia de aprendizaje y exige esfuerzo, adaptación y resiliencia.
Contextualización del aprendizaje	Las prácticas pedagógicas adquieren mayor significado cuando consideran la realidad, cultura, experiencias y necesidades de los estudiantes.	El aprendizaje se fortalece cuando los contenidos escolares se relacionan con el entorno cotidiano y los saberes propios de las comunidades rurales.
Mediación pedagógica y flexibilidad	La flexibilidad metodológica, el aprendizaje cooperativo y la mediación permanente del docente favorecen aprendizajes significativos.	El docente cumple una función mediadora esencial, adaptando las estrategias educativas a las características sociales, culturales y territoriales del contexto rural.
Discontinuidad de los procesos educativos	Se identificaron inestabilidad docente, limitada disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos, escasa inversión institucional y problemas de infraestructura.	Las condiciones estructurales dificultan la continuidad del aprendizaje y reducen las posibilidades de consolidar trayectorias educativas estables.
Vulnerabilidad social	La pobreza, la violencia, el desplazamiento forzado, el trabajo infantil y la fragilidad del tejido comunitario afectan la permanencia escolar.	Las problemáticas sociales trascienden el ámbito escolar y condicionan tanto el acceso a la educación como las expectativas y proyectos de vida de los estudiantes.
Resiliencia frente a la adversidad	Estudiar en contextos rurales de posconflicto supone afrontar diariamente condiciones adversas e incertidumbre.	La experiencia educativa adquiere un significado de resistencia y superación, en el cual los estudiantes resignifican continuamente el valor de asistir y permanecer en la escuela.
Esperanza y compromiso comunitario	Las dificultades existentes coexisten con el compromiso de estudiantes, docentes y familias por mantener los procesos educativos.	La educación emerge como una experiencia profundamente humana en la que la esperanza, la corresponsabilidad y la resiliencia constituyen recursos para afrontar las limitaciones del contexto.
Aprendizaje como experiencia integral	En el aprendizaje confluyen factores geográficos, sociales, culturales, institucionales y afectivos.	El fenómeno educativo rural no puede explicarse únicamente desde aspectos cognitivos o pedagógicos; requiere una comprensión integral, contextualizada y humanizante.

Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos evidencian que el aprendizaje en la ruralidad no puede entenderse únicamente como un proceso cognitivo desarrollado dentro del aula, sino como una experiencia profundamente condicionada por la realidad territorial y social. Antes de enfrentarse a los contenidos escolares, los estudiantes deben afrontar largas distancias, barreras geográficas, condiciones climáticas adversas y situaciones de vulnerabilidad que convierten el acceso

mismo a la escuela en una experiencia de esfuerzo, incertidumbre y resiliencia. De este modo, el territorio deja de ser un escenario donde ocurre la educación para convertirse en un elemento constitutivo de la experiencia educativa. De igual manera, las voces de los informantes muestran que las prácticas pedagógicas adquieren sentido cuando logran reconocer la realidad del estudiante como punto de partida para la construcción del

conocimiento. La contextualización de los contenidos, la flexibilidad metodológica, el aprendizaje cooperativo y la mediación permanente del docente emergen como condiciones que favorecen aprendizajes significativos, evidenciando que la enseñanza cobra mayor valor cuando dialoga con la cultura, las experiencias y las necesidades de quienes aprenden.

Sin embargo, la investigación también revela que este proceso se desarrolla en medio de profundas tensiones estructurales. La discontinuidad de los procesos educativos, la inestabilidad docente, la limitada disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos, la escasa inversión institucional y las dificultades de infraestructura restringen las posibilidades de consolidar trayectorias educativas estables. A estas limitaciones se suman las barreras sociales derivadas de la pobreza, la violencia, el desplazamiento forzado, el trabajo infantil y la fragilidad del tejido comunitario, configurando un contexto que afecta tanto la permanencia escolar como las expectativas de futuro de los estudiantes.

Desde la perspectiva fenomenológica, estas condiciones no constituyen únicamente factores externos que influyen sobre el aprendizaje, sino dimensiones vividas que transforman el significado mismo de la experiencia educativa. Las narraciones permitieron comprender que estudiar en escenarios rurales de posconflicto implica resistir diariamente a condiciones adversas, resignificar constantemente el sentido de la escuela y construir el aprendizaje en medio de escenarios de incertidumbre. En consecuencia, la educación aparece como un proceso profundamente humano, donde la esperanza, la resiliencia y el compromiso de estudiantes, familias y docentes coexisten con las múltiples limitaciones del contexto. En

síntesis, la interpretación realizada permitió afirmar que el fenómeno estudiado trasciende las explicaciones centradas exclusivamente en aspectos pedagógicos. El aprendizaje en contextos rurales de posconflicto emerge como una experiencia compleja, dinámica y contextualizada, en la que confluyen factores geográficos, sociales, culturales, institucionales y afectivos que condicionan tanto el acceso al conocimiento como las posibilidades de transformación personal y colectiva. Estos hallazgos constituyen el fundamento para la contrastación teórica desarrollada en el capítulo siguiente y sustentan la necesidad de pensar modelos educativos contextualizados, flexibles y humanizantes que respondan a las particularidades de la ruralidad desde una perspectiva constructivista y fenomenológica.

El modelo teórico basado en el constructivismo concebido como una vía de acceso al aprendizaje para estudiantes de zonas rurales en contexto de posconflicto. Este modelo surge como una síntesis interpretativa de la realidad estudiada, transformando los hallazgos de la investigación en orientaciones conceptuales, principios y postulados que permiten comprender y orientar la acción educativa en escenarios rurales con características similares. Su propósito no es describir carencias, sino constituirse como una construcción teórica organizada que articula fundamentos, dimensiones y criterios para orientar decisiones pedagógicas y comunitarias en contextos de alta vulnerabilidad educativa.

El modelo se fundamenta en la idea de que el aprendizaje no ocurre por recepción pasiva, sino como construcción activa del sujeto en interacción con su medio, integrando los aportes del constructivismo relacionados con la reorganización cognitiva, la mediación social y cultural del aprendizaje, la motivación y el

descubrimiento guiado, así como el aprendizaje por observación e imitación de modelos significativos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje rural exige contextualización, interacción, participación y reconstrucción de significados, considerando las condiciones territoriales, sociales y estructurales propias del contexto. La propuesta se organiza de manera progresiva mediante un conjunto de dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica, que permiten explicar cómo se concibe el sujeto que aprende, el conocimiento, los valores, los fines educativos y las formas de intervención pedagógica. Estas dimensiones se complementan con orientaciones conceptuales, principios, fundamentos teóricos y legales y postulados, conformando una estructura coherente que articula teoría y práctica.

Desde la dimensión ontológica, el estudiante rural es concebido como un sujeto situado, cuya experiencia de aprendizaje está vinculada a las condiciones territoriales, sociales y culturales del entorno. La realidad educativa rural se entiende como compleja, cambiante y atravesada por tensiones estructurales, por lo que el contexto forma parte constitutiva del proceso educativo. En la dimensión epistemológica, el conocimiento se concibe como una construcción activa, socialmente mediada y contextualizada, donde los saberes escolares y comunitarios se articulan para favorecer un aprendizaje significativo. La dimensión axiológica orienta el modelo hacia la equidad, la inclusión, la solidaridad, la corresponsabilidad y el respeto por la diversidad, entendiendo la educación como un espacio de reconstrucción del tejido social. Desde la dimensión teleológica, el propósito es favorecer el acceso al aprendizaje significativo, la permanencia escolar, la formación integral y la transformación social, fortaleciendo la

autonomía y los proyectos de vida de los estudiantes. Finalmente, la dimensión metodológica plantea una mediación pedagógica basada en estrategias activas, contextualizadas, cooperativas, planificación flexible, evaluación formativa y participación comunitaria, adaptadas a las condiciones del contexto rural.

Las orientaciones conceptuales derivan de estas dimensiones y funcionan como marcos interpretativos para organizar el proceso educativo. El modelo orienta el aprendizaje hacia el territorio, reconociendo que las condiciones de vida del estudiante configuran su manera de construir conocimiento; promueve la construcción social del conocimiento mediante el diálogo, la cooperación y la integración de los saberes comunitarios y escolares; asume una orientación ética y valorativa basada en la equidad, la inclusión y la corresponsabilidad; concibe el aprendizaje con una finalidad formativa y transformadora, vinculada al desarrollo integral y a la participación activa en la comunidad; y propone una mediación pedagógica flexible y contextualizada, donde el docente diseña experiencias de aprendizaje adaptadas a la diversidad y a las condiciones reales del entorno.

El modelo también establece un conjunto de principios que orientan su aplicación. Entre ellos destacan la contextualización territorial del aprendizaje, la mediación pedagógica activa, la participación y corresponsabilidad comunitaria, el aprendizaje significativo y contextualizado, la flexibilidad organizativa para garantizar la continuidad educativa, la inclusión y atención a la diversidad, y el seguimiento mediante evaluación formativa y mejora continua, entendidos como criterios que aseguran la coherencia interna del modelo y

orientan la toma de decisiones pedagógicas. Los fundamentos teóricos del modelo integran de forma articulada los aportes de diversos autores del constructivismo. Jean Piaget sustenta la idea de que el conocimiento se construye mediante la reorganización cognitiva y la interacción con el entorno; Lev Vygotsky fundamenta la mediación social, la interacción y el contexto cultural como condiciones esenciales del aprendizaje; Jerome Bruner aporta la importancia del aprendizaje por descubrimiento, la motivación y la significatividad; mientras que el modelo también incorpora las contribuciones de Albert Bandura, Ernst von Glasersfeld, David Ausubel y Paulo Freire, integrando el aprendizaje por observación, la construcción subjetiva de significados, el aprendizaje significativo y la educación como proceso de transformación social.

El modelo se consolida como una propuesta teórica abierta y flexible, orientada a comprender y fortalecer el acceso al aprendizaje en contextos rurales de posconflicto mediante un enfoque constructivista que articula el territorio, la mediación pedagógica, la participación comunitaria y la construcción activa del conocimiento, ofreciendo criterios conceptuales que pueden ser apropiados y contextualizados en otros escenarios rurales con condiciones semejantes.

Conclusión

El modelo teórico basado en el constructivismo constituye una propuesta que orienta el acceso al aprendizaje de los estudiantes de zonas rurales en contexto de posconflicto, al reconocer que el proceso educativo debe construirse a partir de la interacción entre el estudiante, el docente, la comunidad y el entorno. Su estructura integra dimensiones, orientaciones conceptuales, principios y

fundamentos teóricos que permiten comprender el aprendizaje como un proceso activo, contextualizado y socialmente mediado. Asimismo, el modelo destaca la importancia de la mediación pedagógica, la participación comunitaria, la contextualización del currículo y la flexibilidad metodológica como elementos que favorecen el aprendizaje significativo y la permanencia escolar. De igual manera, las soluciones propuestas complementan el modelo al ofrecer alternativas para responder a las necesidades educativas, sociales y territoriales propias de la ruralidad. Esta propuesta proporciona un marco teórico y orientador que puede ser adaptado a otros contextos rurales con características similares, contribuyendo al fortalecimiento de una educación más inclusiva, pertinente y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes y de sus comunidades.

Referencias Bibliográficas

- Ansoleaga, K. (2019) La educación rural transformadora. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<https://www.upel.edu.ve/wp-co>
- Ayala, R (2008). la metodología fenomenologico-hermeneutica de M. Van Manen en el campo de la investigación. Posibilidades y primeras experiencias. Revista Investigación educativa. 26,409-430.
<https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice Hall.
<https://psycnet.apa.org/record/1979-05015-000>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice Hall.
<https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman
<https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (2000). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons. <https://www.wiley.com/en-u>
- Bruner, J. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. Harvard University Press <https://es.scribd.com/document/895109335/Bruner-J-Hacia-una-teoria-de-la-instruccion>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press <https://scholar.google.com/ec/scholar?q=Bruner>
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education* (Rev. ed.). Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1960). <https://es.scribd.com/document/359544036/BRUNER-Jerome-El-Proceso-de-La-Educacion>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 67. *Gaceta Constitucional* No. 116, 20 de julio de 1991. https://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2155979>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications. https://books.google.com.ec/books/about/Qualitative_Inquiry_and_Research_Design.htm?id=Ykruxor10cYC&redir_esc=y
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Departamento Nacional de Planeación (2014). *Plan nacional de desarrollo 2014-2018 todos por un nuevo país*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20tomo%201%20internet.pdf>
- Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the “phenomenological psychological attitude”. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39(1), 1–32. <https://doi.org/10.1163/156916208X311601>
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1). https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf
- Hernández, R., & Mendoza T. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Educatio <https://artes.upn.edu.co/wp-content/uploads/>
- Informe España (2020). Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro. <https://blogs.comillas.edu/informe-espana/wp>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book842>
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-design/book234502>
- Ministerio de Educación Nacional (2018) plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y construcción de paz https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016) plan nacional decenal educación (2016-2026) el camino hacia la calidad y la equidad. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-392916_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2 de marzo de 2001). *Mas campo para la educación. Rural*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulo-87159>
- Molina, J. (2020). *La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma paz territorial* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional RIUD. <http://hdl.handle.net/11349/26052>
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista*

Iberoamericana De Educación, 52(7), 1–14.
<https://doi.org/10.35362/rie5271762>.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/1762/445>
9

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Sage Publications.

<https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>

Piaget, J. (1972). La psicología del niño. Morata
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000006133_spa

Piaget, J. (1974). A dónde va la educación.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000006133_spa

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company.
<https://psycnet.apa.org/record/2007-10742-000>

Piaget, J. (1977). The development of thought: Equilibration of cognitive structures. Viking Press.

<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1416407>

Van, M. (2014). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Left Coast Press.

<https://www.routledge.com/Phenomenology-of-Practice->

Van, M. (2016). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315421051>

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=47861>

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
<https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Ismael López Mejía.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Ismael López Mejía: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

