

Incidencia de los factores psicoemocionales en la transición de estudiantes de primaria rural a secundaria urbana en la Institución Educativa Técnica Pablo VI de Sotaquirá, Boyacá.



Universidad Santo Tomas

Facultad de Educación

Maestría en pedagogías críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá

2025

Incidencia de los factores psicoemocionales en la transición de estudiantes de primaria rural a secundaria urbana en la Institución Educativa Técnica Pablo VI de Sotaquirá, Boyacá.

Autores:

Loggan Conde

Vanessa Cortavarria Triana

Erika Andrea Londoño Rojas

Docente: Mg. Andrés Leonardo Rey Barbosa.

Universidad Santo Tomas

Facultad de Educación

Maestría en pedagogías críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá

2025

Índice

Introducción.....	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	9
1.1 Descripción del problema.....	9
1.2 Objetivos.....	11
1.2.1 Objetivo general.....	11
1.2.2 Objetivos específicos.....	11
1.3 Justificación.....	12
Capítulo 2. Marco de Referencia.....	14
2.1 Antecedentes.....	14
2.1.1 Antecedentes nacionales y latinoamericanos.....	15
2.1.2 Antecedentes de segunda lengua.....	27
2. Marco teórico.....	29
2.2.1 Análisis de factores de la deserción escolar.....	30
2.2.2 Transición escolar.....	34
2.2.3 Educación Rural.....	38
Capítulo 3. Marco Metodológico.....	42
3.1.1 Acercamiento a la apuesta metodológica.....	42
3.1.2 Perspectiva epistemológica hermenéutica.....	44
3.1.3 Tipo de investigación.....	46
3.1.4 Descripción del contexto y sujetos participantes.....	47
3.2. Técnicas de investigación.....	51
3.2.1 Entrevista semiestructurada.....	52
3.2.2 Grupo Focal.....	53
3.3 Instrumentos.....	54
3.3.1 Guía de entrevista.....	54
3.3.2 Registro audiovisual.....	55
3.4 Línea de investigación.....	56
4.1 Introducción.....	56
4.2 Exigencias y adaptaciones académicas.....	57
4.3 Vínculos socioemocionales en la transición.....	61
4.4 Desigualdades y construcción de identidad.....	65
Capítulo 5. Estrategias pedagógicas.....	69
5.1 Exigencias y Adaptaciones Académicas.....	70
5.2 Estrategias para Vínculos Socioemocionales en la Transición.....	73
5.3. Estrategias para Desigualdades y Construcción de Identidad.....	75
Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones.....	78
Bibliografía.....	82

Índice de tablas

Tabla 1	41
Tabla 2	42
Tabla 3	43

Lista de anexos.

A1. Transcripción entrevista de estudiantes y padres de familia.

A2. Transcripción de entrevista grupo focal docentes.

A3. Unidad de análisis: Categorización y codificación axial.

Introducción

La transición de la educación primaria rural a la secundaria urbana representa un momento decisivo en la trayectoria escolar de niños y niñas, donde se entrecruzan dimensiones académicas, sociales y emocionales que inciden directamente en su bienestar y permanencia educativa. Este paso no solo implica un cambio de nivel o institución, sino una transformación profunda en los vínculos afectivos, las dinámicas de convivencia y las formas de comprender el mundo. En contextos rurales como el del municipio de Sotaquirá, Boyacá, estas transiciones se ven afectadas por las desigualdades territoriales, las limitaciones económicas y la escasa articulación entre los modelos educativos rural y urbano, lo que genera un escenario de vulnerabilidad y riesgo de deserción.

El presente trabajo de investigación, titulado *Incidencia de los factores psicoemocionales en la transición de estudiantes de primaria rural a secundaria urbana en la Institución Educativa Técnica Pablo VI de Sotaquirá, Boyacá*, tiene como propósito comprender cómo los factores psicoemocionales y sociales influyen en las vivencias de los estudiantes que transitan entre estos dos contextos. A partir de un enfoque cualitativo, se busca reconocer las experiencias, emociones y significados que los y las estudiantes, padres de familia y docentes de la institución atribuyen a este proceso, valorando sus voces como fuente legítima de conocimiento y reflexión pedagógica.

La problemática se enmarca en un panorama educativo que, pese a los avances en cobertura, continúa reproduciendo desigualdades estructurales entre lo rural y lo urbano. La falta de acompañamiento emocional, la ruptura de vínculos comunitarios, el contraste metodológico entre la escuela nueva y la escuela graduada, y las exigencias propias del entorno urbano, configuran un conjunto de tensiones que impactan directamente el sentido de pertenencia y la adaptación escolar. En la Institución Pablo VI, estas dinámicas se expresan en

mayores índices de reprobación y deserción durante los primeros años de secundaria, reflejando la necesidad de comprender la dimensión humana de estos procesos más allá de las cifras.

La investigación se apoya en las contribuciones teóricas de Paulo Freire, Pierre Bourdieu y Manfred Max-Neef, quienes coinciden en concebir la educación como un espacio de emancipación y diálogo, donde el reconocimiento del otro y la transformación social se constituyen en ejes esenciales del aprendizaje.

En este sentido, la investigación busca aportar a la construcción de una mirada pedagógica más humana y contextualizada, que permita a las instituciones educativas fortalecer los lazos entre escuela, familia y comunidad, favoreciendo la adaptabilidad socioemocional y la permanencia escolar. Comprender estas experiencias desde sus protagonistas constituye un paso fundamental para pensar una educación que no sólo instruya, sino que también cuide, escuche y reconozca la diversidad de trayectorias que habitan el territorio colombiano.

Capítulo 1. Planteamiento del problema.

1.1 Descripción del problema

La educación, reconocida como un derecho fundamental por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), ha sido reafirmada en la Agenda 2030 (ONU, 2015) a través del ODS 4, que plantea el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de la vida. En este marco, organismos como la UNESCO, UNICEF y la OCDE han advertido que la transición entre niveles educativos constituye uno de los momentos de mayor vulnerabilidad en la trayectoria escolar de los estudiantes. La UNESCO (2021) subraya que el paso de la primaria a la secundaria suele estar acompañado de mayores índices de deserción, especialmente en poblaciones rurales y con escasos recursos.

De igual manera, la OCDE (2019) plantea que el bienestar socioemocional es un predictor directo del rendimiento académico y de la permanencia escolar, lo que obliga a las instituciones educativas a considerar los factores emocionales y relacionales, además de los cognitivos. Asimismo, UNICEF (2020) ha resaltado que las transiciones educativas implican un fuerte reto para la autoestima, la adaptación cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes, factores que, de no atenderse, se convierten en causas de exclusión escolar.

En Colombia, las cifras oficiales confirman estas advertencias. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) reconoce que los grados sexto y séptimo son los de mayor riesgo de abandono escolar, en particular en estudiantes de zonas rurales que migran hacia instituciones urbanas. Según datos del DANE (2023), la tasa de deserción en educación básica y media alcanza el 3,6 % a nivel nacional, pero se eleva a más del 6 % en áreas rurales, evidenciando la desigualdad territorial. De igual forma, el ICBF (2021) ha señalado que factores

como la pobreza, la necesidad de que los menores trabajen, la falta de acompañamiento familiar y las tensiones emocionales propias de la adolescencia influyen directamente en la continuidad escolar. Investigaciones nacionales (Hurtado Balaguera, 2021; Lozano Rendón, 2018; Salamanca et al., 2019) han demostrado que la transición de la primaria rural a la secundaria urbana no solo representa un cambio académico, sino también una ruptura identitaria, cultural y emocional, que puede derivar en fracaso escolar si no existen mecanismos de acompañamiento.

En el departamento de Boyacá, la Gobernación (2022) ha resaltado que la permanencia escolar continúa siendo un desafío en zonas rurales debido a la dispersión geográfica, la precariedad de las vías de acceso, las limitaciones económicas de las familias campesinas y la falta de articulación entre los modelos educativos rurales (escuela nueva) y urbanos (escuela graduada). Estas condiciones son visibles en la Institución Educativa Técnica Pablo VI de Sotaquirá, donde los registros académicos muestran un aumento en la reprobación y deserción en el grado sexto. Las narrativas de padres de familia y docentes evidencian que las causas de este fenómeno se relacionan con el choque entre metodologías pedagógicas, la ruptura de los vínculos comunitarios que sostenían emocionalmente a los estudiantes, las dificultades económicas y de transporte, así como el estigma cultural que enfrentan los niños y niñas provenientes del sector rural. Estas condiciones, más allá de lo estructural, afectan el bienestar psicoemocional y el sentido de pertenencia de quienes deben adaptarse a un entorno escolar distante de sus experiencias previas.

De esta manera, el problema trasciende lo académico y se configura como una intersección de variables sociales que inciden en la trayectoria escolar de los estudiantes en transición. La ausencia de estrategias institucionales que acompañen de manera integral este proceso debilita las posibilidades de adaptación y aumenta el riesgo de exclusión educativa. Como señala Freire (1970), la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos,

sino que debe abrir espacios de diálogo y reconocimiento de la experiencia de los sujetos. Comprender las voces y vivencias de los estudiantes que transitan de la primaria rural a la secundaria urbana se convierte, por tanto, en una necesidad urgente para generar propuestas pedagógicas críticas socioeducativas que garanticen la permanencia escolar y el derecho a la educación en contextos rurales-urbanos.

En este horizonte, la investigación busca dar respuesta a la pregunta:

¿Cómo influyen los factores psicoemocionales y sociales en las trayectorias escolares de los niños y niñas que transitan del contexto rural al urbano en la Institución Educativa Técnica Pablo VI de Sotaquirá, Boyacá?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

- Comprender la influencia de los factores psicoemocionales y sociales en las vivencias de los niños y niñas que transitan del contexto rural al urbano en la Institución Educativa Técnica Pablo VI de Sotaquirá, Boyacá.

1.2.2 Objetivos específicos.

- Identificar los principales factores psicoemocionales y sociales que enfrentan los estudiantes durante la transición de primaria rural a secundaria urbana.
- Analizar cómo los factores psicoemocionales y sociales se manifiestan en las vivencias narrativas de los estudiantes durante la transición de la primaria rural a la secundaria urbana.
- Proponer estrategias que, desde lo pedagógico, favorezcan la adaptabilidad de los estudiantes frente a los desafíos psicoemocionales y sociales que emergen en la transición de la primaria

rural a la secundaria urbana.

1.3 Justificación

La transición de la educación primaria rural a la secundaria urbana constituye una etapa fundamental en las trayectorias escolares de los estudiantes, especialmente en contextos como el de la Institución Educativa Técnica Pablo VI de Sotaquirá, Boyacá. Este cambio no solo implica una reconfiguración de estructuras institucionales, sino también transformaciones en los vínculos psicoemocionales, los procesos de adaptación y exigencia académica y las desigualdades y construcción de la identidad estudiantil. En este sentido, la presente investigación se justifica en la necesidad de comprender cómo inciden los factores psicoemocionales y sociales en las vivencias de los estudiantes que transitan de sedes rurales a un entorno urbano dentro de la misma institución.

Si bien se han desarrollado estudios sobre el tránsito escolar en zonas rurales, persisten vacíos en torno a la comprensión profunda de las experiencias subjetivas de quienes viven este proceso, particularmente cuando se enfrentan a lógicas urbanas que exigen nuevas formas de adaptación. En este contexto, el estudio se orienta a reconocer los sentidos que los propios estudiantes otorgan a dicha transición, trayendo sus voces como eje central para interpretar sus vivencias. Con ello, se pretende identificar los principales factores transversales que inciden en esta transición, así como reconocer y reflexionar las manifestaciones psicoemocionales y sociales que emergen en sus narrativas, en este mismo sentido es necesario considerar la incidencia de las dinámicas familiares que acompañan el proceso entender cómo orientan o no a sus hijos y según sus propias condiciones y posibilidades o limitaciones, e igualmente conocer y presentar las dinámicas escolares de la primaria y el

bachillerato como las estructuras de poder que determinan el modelo educativo de escuela nueva y escuela tradicional.

Asimismo, en un escenario donde las desigualdades territoriales siguen condicionando el acceso, la permanencia y el bienestar escolar, la presente investigación adquiere relevancia al profundizar en los desafíos cotidianos que configuran las trayectorias escolares rurales y urbanas. Lejos de proponer una intervención directa, el estudio busca aportar a la producción de conocimiento situado y hermenéutico, que reconozca la diversidad de experiencias y abra posibilidades de reflexión pedagógica y académica sobre los procesos de transición escolar en municipios rurales con dinámicas urbanas emergentes como Sotaquirá-Boyacá.

Capítulo 2. Marco de Referencia

El presente marco de referencia establece el fundamento contextual y conceptual que sustenta la investigación. Para ello, se estructura en dos momentos fundamentales. En primer momento, se inicia con los antecedentes de la Investigación, donde se compilan y analizan estudios y hallazgos relevantes a nivel nacional e internacional relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua. Esta revisión es crucial para contextualizar el problema, identificar vacíos en el conocimiento y demostrar la pertinencia del estudio actual dentro del panorama académico existente. Posteriormente, se desarrolla el marco teórico, el cual define la estructura conceptual y las categorías analíticas esenciales para abordar la problemática de la deserción escolar.

2.1 Antecedentes

El presente apartado tiene como propósito presentar una revisión de antecedentes nacionales e internacionales que sustentan el desarrollo del proyecto de investigación. Las investigaciones consultadas permiten establecer fundamentos teóricos y metodológicos pertinentes para el análisis de esta problemática desde diversas realidades educativas

Los estudios revisados aportan miradas complementarias sobre la transición escolar, considerando tanto aspectos teóricos como experienciales, así como enfoques metodológicos diversos. Además, permiten identificar factores comunes que inciden en las trayectorias educativas, los procesos de adaptación y los riesgos de deserción escolar. Este conjunto de antecedentes constituye una base sólida para orientar la presente investigación y para contextualizar el análisis de los desafíos enfrentados por los estudiantes en tránsito entre niveles educativos y territorio.

2.1.1 Antecedentes nacionales y latinoamericanos.

Ahora bien, un aspecto constante en el tránsito de la vida escolar son las transiciones, verbigracia, de grado a grado, de un espacio a otro, de unos compañeros y docentes a otros grupos nuevos. Sin embargo, la transición en la vida escolar es el paso de la educación básica primaria a la básica secundaria, mucho más si este cambio se da de un contexto rural a un contexto urbano Hurtado Balaguera, L. (2021). Por ello el eje problemático plantea un análisis a este momento de transición, intentando identificar y analizar las particularidades que la componen la complejizan y materializan.

Se debe reconocer que la integración de escuelas rurales a colegios urbanos ha agilizado los procesos de transición escolar de la primaria al bachillerato. A pesar de ello, y aun bajo el mismo nombre de Institución Educativa, no se concreta una filosofía institucional que integre hábitos, dinámicas y cultura académica, para suavizar los cambios implícitos en dicha transición y facilitar la adaptación escolar, se considera la incidencia de factores como la exclusión y la deserción, que inciden en la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo

Es así que, en el estudio “Traslados escolares y aspiraciones de jóvenes en territorios rurales mexicanos” de Hernández Herrera y Pérez Martínez (2024) trabaja un enfoque cualitativo y exploratorio, con el objetivo de comprender cómo los traslados escolares afectan las trayectorias educativas y las aspiraciones de jóvenes que habitan en territorios rurales de México. A través de la técnica de entrevistas semiestructuradas realizadas a tres estudiantes y al director de una secundaria rural, las autoras lograron captar las tensiones, desafíos y decisiones que acompañan estos procesos de movilidad educativa.

La investigación muestra que los traslados escolares implican riesgos significativos para

la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. El desplazamiento entre comunidades rurales y centros educativos genera condiciones de inestabilidad, cansancio, riesgo físico y tensiones familiares que pueden desembocar en el abandono escolar. Además, el papel de las familias es crucial en la gestión de estos traslados, puesto que dependen de sus recursos económicos, sus condiciones laborales y sus redes de apoyo para garantizar la asistencia de los jóvenes. Por su parte, la gestión escolar también participa activamente en la búsqueda de alternativas de transporte o acuerdos que favorezcan la continuidad académica.

En el acercamiento con los hallazgos revelan que las aspiraciones educativas de los jóvenes están fuertemente atravesadas por las condiciones estructurales del capitalismo, generando así brechas de desigualdades y alejándose muchas veces de sus contextos escolares. Algunos jóvenes desean continuar sus estudios, mientras que otros consideran más viable incorporarse a la producción de trabajo como una forma de apoyar económicamente en su hogar. En este sentido, las aspiraciones no se entienden como simples deseos individuales, sino como construcciones sociales situadas que dialogan con las expectativas familiares, comunitarias y escolares.

Este estudio aporta a la investigación una comprensión pedagógica y crítica de los factores que influyen en las decisiones educativas de estudiantes rurales al momento de transitar hacia el bachillerato en contextos urbanos. Permite realizar una lectura crítica de cómo el entorno socioeconómico, las dinámicas familiares y la estructura escolar condicionan tanto la posibilidad de movilidad física como la proyección del futuro educativo.

También, en el artículo “Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria. Un modelo comprensivo” (González Rodríguez et al., 2019), se presenta una revisión sistemática de literatura que permite identificar los factores que intervienen en el proceso de transición escolar. La investigación se centra desde lo descriptivo y

exploratorio, con enfoque mixto, al apoyarse en el análisis cuantitativo y cualitativo de 80 estudios seleccionados en una línea de tiempo de 1985 y 2018. El propósito principal de la investigación es desarrollar un modelo comprensivo que permitiera comprender de forma más integral esta etapa educativa crítica y, a su vez, facilitar el diagnóstico de estudiantes en riesgo de deserción o bajo rendimiento.

El artículo parte de la pregunta: ¿cuáles son las variables académicas y no académicas que influyen en la transición de los estudiantes desde la educación primaria a la secundaria obligatoria? A partir de esta interrogante, se identifican un total de 70 variables agrupadas en seis grandes categorías: factores individuales, familiares, del propio estudiante, de los compañeros, del profesorado y del centro educativo. Esta clasificación pone en evidencia que la transición escolar no depende únicamente del rendimiento académico o de la institución, sino que se trata de un fenómeno complejo atravesado por dimensiones sociales, económicas, culturales y emocionales.

Entre los principales hallazgos, se destaca que las variables más estudiadas y con mayor impacto en la transición pertenecen al ámbito del individuo y la familia. Aspectos como el apoyo parental, la autoestima, la motivación del estudiante, sus habilidades comunicativas y su relación con los docentes y pares, resultan fundamentales para comprender las dificultades o fortalezas durante este tránsito. En consecuencia, los autores subrayan la importancia de adoptar una mirada holística para el acompañamiento a los estudiantes, teniendo en cuenta la interacción de los factores personales con las estructuras escolares.

Por otro lado, el modelo comprensivo propuesto por los autores se constituye como una herramienta útil para quienes diseñan intervenciones educativas, ya que permite diagnosticar con mayor precisión los desafíos que enfrentan los estudiantes en su paso de la educación primaria a la secundaria. Así, se recomienda fortalecer el trabajo conjunto entre docentes,

familias y escuelas, e implementar estrategias pedagógicas, de orientación y acompañamiento emocional, dirigidas especialmente a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Este enfoque puede resultar particularmente relevante para contextos rurales o con brechas estructurales marcadas, permitiendo así aproximación al interés de estudio de la presente investigación.

El artículo *Transición Escolar de Primaria Rural a Secundaria Urbana*, Hurtado Balaguera (2021) expone con claridad las metodologías y técnicas empleadas en el desarrollo de su investigación, destacando especialmente los retos que implicó llevarla a cabo durante el contexto de la pandemia por COVID-19. La investigación se enmarca en una línea centrada en el análisis comparativo entre las escuelas rurales y urbanas, con un enfoque cualitativo que privilegia la comprensión desde las voces de los propios estudiantes.

El objetivo principal de la investigación es comprender de manera reflexiva la transición escolar desde la perspectiva de los alumnos que pasan de la educación primaria rural a la secundaria urbana. Esta transición, como lo señala Hurtado, representa una verticalidad institucional que va más allá del simple cambio de nivel académico, afectando profundamente las dinámicas familiares, sociales y personales de los estudiantes.

El estudio evidencia que los alumnos provenientes de zonas rurales, muchas veces con difícil acceso, enfrentan desafíos para adaptarse al nuevo entorno educativo. Entre estos retos se encuentran las jornadas escolares más extensas, los largos y desgastantes recorridos en carreteras en mal estado para ir a la escuela, así como una mayor exigencia en las relaciones académicas y sociales. El análisis comparativo entre los grados quinto (primaria) y sexto (inicio de secundaria) permitió identificar tensiones como el uso de apodos, bullying, conflictos por tareas y entregas, y la percepción de falta de respeto por parte de algunos profesores. Si bien algunos de estos conflictos disminuyen en secundaria, otros se mantienen o incluso se agravan

con la incorporación de nuevos estudiantes al grupo, lo cual exige una reconfiguración de las relaciones interpersonales.

En cuanto a las técnicas se encuentra las entrevistas semiestructuradas y grupos focales principales para la recolección de información, complementadas por observación participante y revisión documental institucional. El análisis se realiza desde una lógica interpretativa, buscando captar las emociones, percepciones y estrategias utilizadas por los estudiantes para afrontar la transición. Uno de los hallazgos más importantes es la experiencia de inseguridad, desarraigo y ansiedad que atraviesan los alumnos al dejar sus comunidades de origen, exacerbada por el contraste entre los ritmos académicos y las nuevas dinámicas institucionales.

En este sentido, el estudio ofrece un aporte clave para la investigación, al confirmar la importancia de escuchar las voces de los estudiantes en tránsito y visibilizar las condiciones estructurales que median esta experiencia. También refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas-integradoras que fortalezcan el sentido de pertenencia, el acompañamiento psicoemocional y el reconocimiento de las trayectorias rurales dentro de los espacios urbanos escolares.

Continuando con el análisis, la tesis de posgrado titulada *Convivencia escolar en la transición primaria a secundaria en estudiantes de la Institución Educativa Dindalito-Centro-El Espinal* (Lozano Rendón, 2018) se aborda la convivencia escolar como eje de análisis durante el proceso de transición de estudiantes de primaria a secundaria en la Institución Educativa Dindalito-Centro del municipio de El Espinal, Tolima. La autora propone como objetivo comprender las dinámicas de convivencia que emergen durante esta transición, atendiendo a los cambios en las relaciones interpersonales, leyes, percepciones y prácticas escolares entre los estudiantes.

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo con un tipo de estudio descriptivo-interpretativo, lo que permitió identificar significados contruidos por los actores educativos a partir de sus experiencias. La técnica principal utilizada fue la entrevista semiestructurada a estudiantes y docentes, complementada con observación participante dentro del contexto escolar. El análisis de la información se realizó a través de una codificación temática, siguiendo una lógica inductiva para captar las representaciones sobre la convivencia antes y después de la transición.

Entre los hallazgos más relevantes, se identificó que la convivencia escolar durante la transición se ve afectada por varios factores: la reestructuración de los grupos de compañeros, el aumento de la exigencia académica, la presión social para adaptarse a nuevas normas y la autoridad de nuevos docentes, todos los cuales generan tensiones y conflictos en los estudiantes. Se evidencian manifestaciones de agresividad, dificultades en la resolución pacífica de conflictos, y la persistencia de estereotipos que afectan la integración de los recién llegados. Además, la autora enfatiza y recomienda diseñar planes de articulación entre grados, con el fin de disminuir la ruptura entre niveles educativos y brindar continuidad a los procesos de formación de participación ciudadana.

Este trabajo aporta a la presente investigación el evidenciar que la transición escolar no solo afecta la dimensión académica, sino también las formas de relacionamiento y convivencia entre los estudiantes. Por lo anterior, resulta importante profundizar en las experiencias, pensamientos, emociones, sentimientos de los niños y niñas en tránsito desde lo rural a lo urbano, reconociendo que los entornos educativos deben generar condiciones que propicien relaciones más humanas, respetuosas y cuidadoras en estos momentos clave de cambio.

Continuando con los antecedentes, en el estudio desarrollado por Cifuentes (2019) titulado “Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural”, publicado en la

Revista Colombiana de Educación se aborda cómo la experiencia educativa en contextos urbanos impacta la construcción identitaria de jóvenes provenientes de zonas rurales. La investigación parte del interés por comprender cómo la escuela urbana no solo es un espacio de aprendizaje académico, sino también un escenario donde se negocian y transforman las identidades culturales y sociales de estos jóvenes.

El tipo de investigación es cualitativo, con un diseño exploratorio que permite indagar en profundidad las experiencias subjetivas de los estudiantes rurales insertados en entornos urbanos. La metodología incluye entrevistas semiestructuradas y grupos focales, complementados con observación participante en el espacio escolar, con el fin de recoger y analizar las narrativas y prácticas de identidad de los estudiantes.

Entre los hallazgos, **Salamanca** destaca que los jóvenes rurales enfrentan un proceso de reconfiguración identitaria complejo, marcado por un choque cultural entre su origen rural y las nuevas dinámicas imperantes sociales y culturales de las zonas urbanas. Esta tensión provoca sentimientos de desarraigo, ambivalencia y una búsqueda de pertenecer a un lugar, donde algunos jóvenes adoptan estrategias de adaptación que pueden implicar la resignificación de sus raíces o el rechazo de ciertos aspectos de su identidad rural para encajar en el nuevo contexto.

La investigación concluye que la escuela urbana funciona como un espacio clave para la transformación de identidades, pero también puede ser un ámbito de exclusión si no se reconocen y valoran las particularidades culturales de los estudiantes rurales. Asimismo, el estudio plantea la necesidad de políticas educativas y prácticas pedagógicas que incorporen una mirada intercultural, que promueva la valoración de la ruralidad como un elemento constitutivo y enriquecedor, en lugar de un déficit.

Este estudio aporta a la investigación evidenciar cómo la transición rural-urbana no es

únicamente geográfica o académica, sino también identitaria y cultural. Resalta la importancia de que los procesos educativos consideren estas dimensiones para facilitar una adaptación integral y respetuosa, que fortalezca el sentido de pertenencia y evite la fragmentación subjetiva en los jóvenes en tránsito.

Otra lectura importante, es la investigación titulada “Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria” Avila et al. (2022), tiene como objetivo identificar y analizar los factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria, centrándose en la perspectiva de los docentes, aquí vemos un relacionamiento con los factores psicoemocionales, por los cuales transcurren los estudiantes y que también de primera mano viven los docentes. Por eso, la pregunta de investigación se centra en cómo estos factores impactan el éxito escolar y la integración del alumnado durante este proceso crítico.

Asimismo, los autores plantean para el desarrollo de la investigación una metodología cualitativa que incluye grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, buscando complementariedad entre ambas técnicas, y permitiendo un análisis más profundo de los resultados. El enfoque principal de la investigación se centra en los factores psicoemocionales, destacando la importancia de las relaciones de confianza, la comunicación y el apoyo social en la adaptación del alumnado durante la transición.

El artículo “Experiencia microcurricular sobre la educación rural en la formación docente. Aspectos ontológicos, epistemológicos y praxeológicos” Cañaverl Machado et al., (2022) presenta una investigación cualitativa y participativa que analiza una experiencia formativa orientada a sensibilizar y preparar a futuros docentes en torno a la educación rural. La propuesta parte de la idea de que comprender la ruralidad no sólo desde su dimensión física, sino desde sus aspectos ontológicos, epistemológicos y praxeológicos, es fundamental para una educación contextualizada y crítica.

A través de técnicas como la observación participante, entrevistas y análisis de materiales pedagógicos, se buscó generar un proceso dialógico y reflexivo en los estudiantes, quienes enfrentaron y transformaron sus percepciones iniciales sobre el campo, superando estereotipos y visiones reduccionistas. Los resultados evidencian que esta experiencia microcurricular fortaleció el reconocimiento de la riqueza cultural y social de las comunidades rurales, promoviendo una comprensión más profunda y respetuosa de la educación en estos contextos.

Asimismo, el estudio resalta cómo la formación docente puede constituirse en una herramienta estratégica para mejorar no solo la praxis pedagógica, sino también la transición y adaptación de estudiantes rurales que ingresan a entornos educativos urbanos o mixtos. Al fomentar una mirada que valora saberes locales y contextos sociales, esta experiencia contribuye a la construcción de propuestas educativas que acompañan y potencian procesos de transformación y sentido de pertenencia en estudiantes en tránsito.

En conclusión, los autores subrayan la importancia de incluir en la formación de educadores experiencias que fomenten la reflexión crítica, el diálogo intercultural y la praxis contextualizada. Solo desde este enfoque es posible formar docentes capaces de responder a los desafíos de la educación rural y aportar a la construcción de una educación más justa, inclusiva y pertinente. Este estudio se convierte así en un aporte clave para comprender y mejorar las dinámicas de la educación rural y su vínculo con los procesos de transición educativa, tema central de la investigación.

El artículo “La escuela rural y la formación de maestros: una mirada desde la práctica pedagógica”, elaborado por Giraldo Ríos et al. (2022), aporta elementos fundamentales para comprender la transición educativa desde lo rural hacia lo urbano, especialmente en lo

relacionado con los procesos de configuración identitaria y transmisión cultural. En esta investigación, los autores proponen una lectura crítica de los procesos pedagógicos en contextos rurales, reconociendo a la escuela como un espacio que no solo educa, sino que también resiste, reproduce y transforma las identidades culturales de los estudiantes y sus comunidad

Es importante señalar que el estudio aborda el concepto de identidad, como una construcción situada, que se gesta en la relación con el territorio, la memoria colectiva y los vínculos y saberes comunitarios. Al migrar hacia escenarios urbanos, muchos estudiantes rurales enfrentan desafíos relacionados con la ruptura de estos vínculos simbólicos, lo cual puede incidir en su sentido de pertenencia, autoestima y rendimiento escolar. Giraldo Ríos et al. (2022) hacen énfasis en la necesidad de que los procesos de formación docente (cuestión de interés para el estudio desarrollado) incorporen enfoques que reconozcan esta diversidad cultural, con especial atención a las comunidades con pertenencia étnica.

Es así, que esta mirada resulta directamente pertinente para el presente anteproyecto, ya que permite ampliar la mirada sobre la transición de los estudiantes de primaria rural a secundaria urbana. Puesto que, no se trata únicamente de un cambio de institución o nivel educativo, sino de un proceso profundo de reconfiguración de su identidad que debe ser acompañado y pensado pedagógicamente. La estrategia socioeducativa propuesta, de carácter participativo y mixto, busca precisamente incluir a los actores que rodean al estudiante (familia, comunidad, docentes), reconociendo su papel en la transmisión cultural y en el sostenimiento de la identidad en escenarios de tránsito.

En otra instancia, uno de los aspectos menos visibilizados, pero profundamente influyentes en la trayectoria educativa de los y las estudiantes rurales, es la dimensión territorial, es decir, la distancia y las condiciones materiales y simbólicas asociadas a los

traslados escolares. Hernández Herrera & Pérez Martínez (2024) abordan esta problemática al explorar cómo los traslados cotidianos desde territorios rurales hacia centros escolares impactan no solo la permanencia escolar, sino también la configuración de las aspiraciones en los proyectos de vida de los niños, niñas y jóvenes. Su estudio, realizado en una secundaria rural mexicana, revela que las dificultades para acceder físicamente a la educación —como el costo del transporte, la ausencia de rutas de transporte fijas o de apoyo institucional— no solo obstaculizan la asistencia regular, sino que también deterioran el sentido de pertenencia y permanencia de los estudiantes al entorno escolar y debilitan su proyección de vida académica.

A través de un enfoque cualitativo con entrevistas semiestructuradas, los autores evidencian cómo las decisiones familiares, marcadas por las condiciones económicas, de clase social y por la percepción de la escuela como espacio de movilidad social, influyen fuertemente en el proceso formativo de los estudiantes. El papel de las familias resulta clave: algunas generan alternativas colectivas para garantizar el transporte escolar mientras que otras priorizan la inserción temprana de los hijos en el mundo laboral, reduciendo así sus oportunidades educativas. Esta tensión entre la *necesidad de comer* y el derecho a la educación también se encuentra en los primeros hallazgos del proyecto en la Institución Educativa Técnica Pablo VI de Sotaquirá, Boyacá, donde varios estudiantes rurales manifiestan dificultades para continuar sus estudios en el área urbana, debido a la falta de recursos para trasladarse, la presión de contribuir al sustento del hogar o el agotamiento emocional derivado de los largos recorridos.

Ahora, en el artículo titulado “Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia una escuela inclusiva. Seis experiencias en El Salvador” Muñoz (2018), ofrece un panorama detallado de este fenómeno educativo. Imaginar una escuela donde ningún niño se quede atrás, sería el sueño de la educación. Una en la que las diferencias no son obstáculos, sino

oportunidades para aprender de manera creativa. Ese es el sueño que impulsa a El Salvador a transitar hacia una educación más inclusiva, un proceso de retos, logros y sobre todo, de **esperanza**.

Este proyecto no solo es educativo, es uno que contiene rostros e historias. El gobierno ha puesto como prioridad que ningún estudiante se quede por fuera de las aulas, razón por la que trabajan día a día para que la inclusión sea una realidad (**Ministerio de Educación, 2016**). Aunque la autora no plantea explícitamente una pregunta central, el estudio busca entender de qué manera se están aplicando las metodologías inclusivas en el sistema educativo. Entre sus propósitos figura examinar estas prácticas, considerando factores como el clima institucional, el rol de la comunidad y la adaptación curricular.

La investigación sigue un abordaje cualitativo mediante el estudio de casos múltiples. Esta estrategia permite explorar en profundidad realidades educativas concretas, captando las perspectivas de los involucrados. Para obtener la información, se utilizaron principalmente entrevistas, observaciones de campo, contando con la participación de directivos, profesores y representantes de familias. Los datos fueron interpretados mediante análisis temático, identificando tendencias y significados en los testimonios recogidos.

2.1.2 Antecedentes de segunda lengua

El primer antecedente de segunda lengua que se analizó para la investigación “Rural schools and rural communities in times of centralization and rural–urban migration” en la migración, desde un enfoque cualitativo y con un tipo de investigación etnográfica indaga sobre el debilitamiento de las escuelas rurales, describe como la migración constituye un fenómeno que ha tenido un impacto significativo en la educación, tanto en contextos rurales como urbanos. Este tema se ha vuelto cada vez más relevante en las discusiones sobre cómo mejorar el acceso y la calidad educativa en diferentes regiones. En este sentido, **Villa et al. (2021)**, ofrecen una perspectiva interdisciplinaria que permite entender mejor esta problemática compleja. Su análisis no solo abarca aspectos sociales, económicos y políticos, sino que también profundiza en cuestiones de justicia espacial.

La justicia espacial se refiere a la distribución equitativa de recursos y oportunidades en diferentes territorios. En muchas ocasiones, las áreas rurales sufren de una precarización de sus condiciones, lo que lleva a una falta de recursos educativos adecuados esto provoca a su vez un fenómeno conocido como "despoblación", donde los habitantes abandonan sus comunidades en busca de mejores oportunidades en las ciudades. Este éxodo no solo afecta la demografía de estas regiones, sino que también conlleva pérdidas significativas en términos de identidad cultural y costumbres locales.

Uno de los efectos más visibles de la migración es la tendencia hacia la centralización de las escuelas en los centros urbanos. Esta centralización puede ser vista como un rasgo característico de la agenda política actual Villa et al. (2021), donde se priorizan las inversiones educativas en áreas urbanas a expensas de las rurales. Las escuelas urbanas suelen recibir más recursos, infraestructura moderna y personal docente calificado, lo que crea una brecha aún mayor entre estos dos contextos educativos.

El impacto de esta centralización es profundo. Por un lado, los estudiantes que permanecen en áreas rurales enfrentan desafíos significativos debido a la falta de acceso a una educación de calidad. La escasez de escuelas adecuadamente equipadas y personal capacitado limita sus oportunidades educativas y profesionales futuras. Por otro lado, aquellos que migran a las ciudades para acceder a mejores opciones educativas a menudo experimentan un desarraigo emocional y cultural. Se ven obligados a dejar atrás su entorno familiar y común.

También encontramos en el artículo “Conceptualising primary-secondary school transitions: A systematic mapping review of worldviews, theories and frameworks”, Jindal et al. (2021) el artículo hace un mapeo sistemático con la metodología EPPI (evidence for policy and practice information and coordinating centre), sobre la ontología de las investigaciones en la transición de escuelas primarias a la secundaria, desde un enfoque cualitativo e interpretativo analiza más de 96 estudios sobre el tema, encontrando poca claridad conceptual en el término “transición escolar” destacando que la mayoría de artículos no recoge ni informa cómo conceptualizan dichos términos los estudiantes, las familias o los docentes, y advirtiendo la connotación negativa frente a la transición puesto que se percibe como una pérdida o un reto.

El periodo de cambio de la educación primaria a la secundaria constituye una etapa en la trayectoria escolar de los estudiantes. La investigación se basó en una revisión de artículos y arrojó que existen diversas formas de entender esta situación en cuestión. La aproximación metodológica se sustentó en analizar cualitativamente técnicas de mapeo de la información, utilizado para identificar tendencias y vacíos. Las bases de datos consultadas fueron Scopus y Web of Science.

Los aportes son relevantes puesto que permite visibilizar la percepción negativa de la

transición escolar, la falta de claridad del concepto transición y como se pierde posibilidad de comprender y describir el paso de lo rural a lo urbano. En este sentido plantea sugerencias metodológicas que se deben tener en cuenta al plantear el análisis propuesto en la pregunta de la presente investigación, subraya la necesidad de marcos teóricos explícitos y la inclusión de perspectivas de todos los actores sociales.

Los resultados sugieren que se debe ampliar la comprensión de esta transición educativa, incorporando más voces y experiencias. Solo así se podrá crear sistemas educativos que realmente ayuden a todos los estudiantes a navegar o atravesar este cambio fundamental en su vida escolar

2. Marco teórico.

El presente marco teórico aborda la problemática de la deserción escolar a partir de un análisis multidimensional que integra tres ejes temáticos fundamentales: los factores que inciden en este fenómeno, el impacto de la transición escolar de contextos urbanos a rurales y los desafíos estructurales de la educación rural.

En primer lugar, se examinarán los factores de deserción escolar, desagregados en dimensiones sociales, culturales y psicoemocionales. La dimensión social analiza cómo el sistema educativo reproduce desigualdades, mercantiliza el conocimiento e impone currículos homogeneizantes, invalidando los saberes locales. La dimensión cultural explorará el conflicto de capitales, las tensiones de identidad y los códigos comunicativos en el espacio escolar. Finalmente, la dimensión psicoemocional aborda la inteligencia emocional como pilar del aprendizaje y el rol del docente como facilitador para un ambiente educativo auténtico.

En segundo lugar, se analizará la transición escolar, enfocándose en el paso no normativo de lo urbano a lo rural en el curso de vida. Esto incluye los retos de adaptación académica, socioemocional y territorial , así como la reconfiguración de la identidad y las fracturas simbólicas e institucionales que anteceden a la deserción.

Por último, se abordará la educación rural a través de la identificación de sus desafíos y barreras , destacando la desigualdad territorial que se manifiesta en la precariedad de la infraestructura, la centralización del sistema, los currículos urbanos céntricos y la brecha digital educativa, evidenciando así la histórica marginación de estos territorios

2.2.1 Análisis de factores de la deserción escolar

Conforme a lo anterior, el análisis de la transición educativa de contextos rurales a urbanos, los factores sociales revelan una estructura desigual en la distribución del capital cultural y en las condiciones materiales de origen, que influyen decisivamente en las trayectorias escolares. Las instituciones urbanas tienden a valorar prácticas y disposiciones propias de los sectores que ya dominan la lógica escolar, generando para los estudiantes rurales un escenario de desajuste. El capital cultural institucionalizado, al expresarse en títulos, lenguajes y formas de participación reconocidas, otorga ventaja a quienes poseen las disposiciones previamente ajustadas a ese campo (Bourdieu, 1986, p. 248), lo que amplifica las desigualdades y convierte la transición en un proceso de adaptación forzada.

Esta realidad se intensifica por modelos de desarrollo que priorizan la centralización del conocimiento y las decisiones, relegando los saberes comunitarios, ancestrales y locales a posiciones marginales. La planificación educativa impuesta desde estructuras ajenas al territorio desconoce las particularidades locales e impone soluciones estandarizadas que no responden a las realidades sociales y culturales. En esta lógica funcional, se olvida que “el desarrollo se

refiere a personas, no a objetos. Se refiere a la gente, no a las cosas” (Max-Neef et al., 1993, p. 27). Cuando las políticas educativas no parten de las necesidades humanas fundamentales, los sujetos quedan subordinados a lógicas externas que desdibujan su identidad y capacidad de agencia.

La mercantilización del conocimiento, entendida como la conversión del saber en un capital acumulable y transable, transforma la educación en una competencia por recursos simbólicos escasos. El sistema escolar legitima un tipo específico de conocimiento, vinculado al origen social, y convierte esas formas de saber en criterios de selección. De esta manera, el capital cultural, al estar ligado a la posición familiar y a las estrategias de socialización temprana, permite a algunos estudiantes apropiarse con facilidad de los códigos escolares, mientras que a otros les exige una transformación radical de su habitus (Bourdieu, 1986, p. 245). Así, la escuela deja de ser un espacio democratizador para consolidarse como un mecanismo de reproducción de desigualdades.

La invisibilización de las comunidades rurales en el diseño curricular y en la gestión educativa constituye una negación estructural de sus formas de vida. Al no reconocerse como actores válidos en la construcción del conocimiento, sus experiencias son descartadas como irrelevantes. Frente a ello, resulta urgente recordar que “las personas sólo pueden satisfacer sus necesidades en función de las posibilidades que les ofrece su medio ambiente y de la calidad de las interacciones que establezcan consigo mismas, con los otros y con su contexto” (Max-Neef et al., 1993, p. 36).

La transición rural-urbana, por tanto, no puede comprenderse únicamente como un cambio geográfico o institucional, sino como una transformación profunda de las condiciones sociales y culturales de existencia. El sistema educativo urbano, al negar los saberes rurales e imponer un modelo único de vida deseable, provoca la ruptura de los vínculos identitarios y el empobrecimiento de las formas de vida alternativas. Las necesidades de identidad,

subsistencia, comprensión y participación se ven afectadas cuando el entorno educativo no acoge la diversidad cultural de quienes transitan entre territorios. De ahí que “el desarrollo no es una acumulación de bienes, sino una ampliación de opciones” (Max-Neef et al., 1993, p. 18).

El éxito escolar, entonces, no depende solo de las capacidades individuales, sino de la correspondencia entre el habitus del estudiante y el habitus institucional. Cuando estos no coinciden, se produce un desfase que limita la participación efectiva en el aprendizaje y profundiza la exclusión simbólica. La escuela urbana premia las disposiciones que coinciden con los modos de vida dominantes, lo cual “reproduce las desigualdades sociales al convertir la herencia cultural en mérito personal” (Bourdieu, 1986, p. 249). Comprender la transición rural-urbana implica, por tanto, ir más allá del enfoque técnico y adentrarse en la trama social que determina quién tiene el derecho de aprender, en qué condiciones y con qué reconocimiento.

Dentro de esta trama emergen también los factores culturales, que muestran cómo el tránsito entre contextos rurales y urbanos no es solo un desplazamiento físico, sino una reconfiguración simbólica y relacional que impacta el autoconcepto, la identidad y el desempeño académico de los estudiantes. Desde la teoría de los capitales de Bourdieu (1986), los estudiantes rurales enfrentan desventajas en la transición a la secundaria urbana, pues sus modos de hablar, vestir o comprender el mundo no coinciden con el capital dominante valorado por la escuela. Esta disonancia cultural, aunque frecuentemente inadvertida, afecta la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos y se posicionan frente al saber, los docentes y sus pares. La invalidación de sus prácticas culturales genera autoexclusión, silencio y una sensación de inferioridad simbólica dentro del aula.

El tránsito escolar, entonces, implica también un tránsito identitario. El estudiante rural que llega al bachillerato urbano debe renegociar su lugar entre la cultura de origen y la cultura escolar dominante, que reproduce estigmas hacia lo campesino e indígena. Este proceso se

agrava con la pérdida del capital social, entendido como las redes de apoyo y pertenencia que sostienen emocionalmente al sujeto (Bourdieu, 1986). Al ingresar a un entorno donde los vínculos familiares y comunitarios se debilitan, el estudiante enfrenta inseguridad, soledad y dificultades de adaptación.

Uno de los dispositivos más evidentes de esta exclusión simbólica es el lenguaje. La escuela urbana se comunica mediante códigos normativos, formas de razonamiento y reglas sociales que no siempre coinciden con los saberes comunicativos de los estudiantes rurales. Por ello, como recuerda Freire (1970), toda pedagogía emancipadora debe permitir al oprimido “decir su palabra”, es decir, nombrar el mundo desde su propia experiencia. Validar los modos de hablar, las costumbres y los referentes culturales de los estudiantes rurales no es un acto folclórico, sino político: implica reconocer que su palabra posee valor epistémico y pedagógico. En cambio, una educación centrada en contenidos homogéneos y estándares hegemónicos, unida al cambio de modelo educativo (de la escuela nueva en primaria a la escuela graduada en secundaria), desconecta al estudiante de su realidad, generando tensiones que pueden derivar en deserción o en procesos de adaptación forzada.

A su vez, los factores psicoemocionales completan este entramado, mostrando cómo el aprendizaje no puede separarse del ámbito afectivo. Tradicionalmente, la escuela ha privilegiado los componentes cognitivos sobre los emocionales, desconociendo que las emociones son estructurales en el proceso formativo (Goleman, 1995; Bar-On, 2006). El reconocimiento y la gestión emocional inciden directamente en la motivación, la resiliencia ante la frustración y la calidad de las interacciones sociales. Cuando las instituciones brindan acompañamiento emocional, los estudiantes muestran mayor concentración, colaboración y persistencia (Bar-On, 2006). El aprendizaje significativo, por tanto, solo ocurre en contextos donde el estudiante es acogido integralmente.

Sin embargo, las escuelas ejercen una política emocional tácita, que regula y jerarquiza expresiones afectivas: se premia la docilidad y se castiga la ira o la tristeza. Esta regulación moldea subjetividades que internalizan la represión afectiva como mecanismo de adaptación, afectando su autoestima y agencia. Al normalizar el miedo al error o la vergüenza ante la equivocación, la escuela compromete no solo el rendimiento académico, sino el bienestar psicosocial. En este marco, el rol docente adquiere una dimensión ética: su gestión emocional y la manera en que valida las emociones modelan las relaciones en el aula. Goleman (1995) señala que la inteligencia emocional se transmite por contagio, y un docente emocionalmente disponible se convierte en un facilitador del desarrollo integral. Sin embargo, muchos educadores enfrentan sistemas que subordinan lo humano a la eficiencia curricular, generando una paradoja: quienes deben formar emocionalmente a otros, muchas veces están emocionalmente agotados.

2.2.2 Transición escolar

Por otro lado, desde la transición escolar y con una lecturas desde las miradas pedagógicas comprometidas con la transformación, se plantea analizar el impacto subjetivo y educativo que experimentan niños y niñas al migrar de entornos rurales a ciudades durante su último año de primaria y su primer año en bachillerato. Este desplazamiento trasciende lo físico: modifica identidades, recorridos formativos, vínculos sociales y modos de entender el mundo. Como señala el reconocido educador brasileño, “la enseñanza no altera la realidad directamente, sino que prepara a quienes lo harán” (Freire, 1970, p. 84). Desde esta visión, la investigación explora qué elementos influyen en la permanencia o abandono escolar, así como en la construcción de la identidad ante cambios de territorio.

En este contexto, adaptarse a la vida urbana exige a estos estudiantes navegar múltiples desafíos simultáneos. Más allá de diferencias en planes de estudio o infraestructura, enfrentan un reordenamiento profundo de sus referentes emocionales, comunitarios y

pedagógicos. Cómo observa una estudiosa del tema, “integrarse implica dominar lenguajes sociales desconocidos, negociar pertenencias y apropiarse de dinámicas institucionales ajenas” (Calvo, 2015, p. 47).

Las consecuencias de este choque cultural son evidentes, pues investigaciones recientes revelan que seis de cada diez estudiantes ven disminuir sus calificaciones durante el primer trimestre en colegios urbanos (Gómez, 2020). Este fenómeno refleja, en parte, la poca flexibilidad de los sistemas urbanos para acoger trayectorias diversas, lo que (según el autor) acentúa las desigualdades durante el periodo crítico de inserción.

De manera relacionada, el choque entre pedagogías rurales y urbanas se hace evidente en la organización de las aulas (multigrado, poca tecnología) y en los enfoques metodológicos centrados en lo comunitario. Esta diferencia genera desconcierto en los estudiantes rurales, acostumbrados a entornos más pequeños, menos tecnificados y estandarizados, más familiares y con un seguimiento más personal. El paso a la secundaria urbana introduce cambios en la estructura curricular, la división por asignaturas, la multiplicidad de docentes y la exigencia de un mayor volumen de contenidos, lo cual transforma radicalmente la experiencia escolar. Este tránsito, con frecuencia, se vive como un proceso de ruptura, en el que los estudiantes perciben que las herramientas adquiridas en la primaria rural no siempre les resultan suficientes para responder a las exigencias de la secundaria.

Por lo anterior, los estudiantes se enfrentan a sentimientos de inseguridad académica, disminución del rendimiento y una autopercepción de “no estar preparados” para las nuevas dinámicas educativas. A ello se suma la incorporación de recursos tecnológicos y materiales especializados, muchas veces desconocidos en los entornos rurales, lo que incrementa la brecha de desigualdad y la sensación de rezago frente a sus pares urbanos.

De igual forma, y sumado al elemento académico, el desarrollo socioemocional constituye una dimensión clave en este proceso de transición. En este sentido, la ruralidad

escolar opera con una lógica afectiva distinta: la proximidad, el conocimiento mutuo y los vínculos cara a cara. Esto supone un reto para quienes provienen de contextos urbanos más individualizados. “Los estudiantes rurales se sienten ‘fuera de lugar’ en la cohesión social urbana” (Calvo, 2015, p. 52). La transición implica también un reajuste en los modos de relacionarse y pertenecer. Los estudiantes que llegan desde lo rural suelen haber construido su identidad en entornos donde primaban las relaciones horizontales y de confianza, mientras que en el espacio urbano predominan dinámicas más impersonales, competitivas y segmentadas. Esto puede derivar en experiencias de aislamiento, retraimiento o, en contraste, en la adopción de conductas disruptivas como estrategia de defensa frente a la exclusión. Además, la falta de un acompañamiento socioemocional institucionalizado contribuye a profundizar las tensiones afectivas, debilitando la autoestima, la motivación y la percepción de pertenencia.

Por otro lado, las nuevas geografías (largas distancias, falta de transporte, contacto directo con la naturaleza) también afectan la adaptación. Un 43% de los estudiantes manifiesta estrés inicial por la carencia de servicios urbanos (MINEDUC Chile, 2023). El territorio, lejos de ser un escenario neutro, constituye una dimensión determinante en la trayectoria escolar. Los traslados cotidianos desde las veredas hacia la cabecera municipal no solo consumen tiempo y energía, sino que también producen cansancio físico y desgaste emocional, lo que repercute directamente en la disposición hacia el aprendizaje.

En consecuencia, el tránsito del paisaje rural (caracterizado por la cercanía con la tierra y los vínculos comunitarios) hacia un espacio urbano más anónimo y regulado genera sentimientos de desarraigo y desconexión. La escuela, por tanto, deja de ser un espacio integrado a la vida cotidiana para convertirse en un destino que demanda esfuerzo adicional, lo que puede incrementar la probabilidad de ausentismo y deserción.

Ahora bien, la deserción escolar no puede entenderse únicamente como una decisión individual o un fracaso personal. Esto representa, en esencia, la materialización de grietas

profundas que cruzan la existencia de niños y niñas: rupturas económicas, de sentido, identitarias, afectivas y del sistema que se superponen hasta volver insostenible la continuidad escolar. Como afirma Gómez (2020), dejar la escuela no siempre es una elección, sino el final de un camino con muchos tropiezos, tal vez silencioso y profundo. Desde esta mirada, hablar de deserción implica hablar de que no hay lugar, de caminos truncados y de oportunidades negadas. No basta con medir cifras de cobertura o permanencia; es imprescindible comprender las historias detrás de cada ausencia.

En primer lugar, uno de los quiebres más invisibles, pero más determinantes, es el simbólico. La escuela deja de ser significativa cuando ya no conecta con las experiencias, saberes o aspiraciones de sus estudiantes. “Nada de lo que aprendo me sirve”, afirman con frustración estudiantes urbanos en transición (Calvo, 2015, p. 37). Esta frase revela una desconexión profunda entre el currículo escolar y las realidades vividas, lo que mina la motivación y erosiona la agencia de los estudiantes.

En segundo término, la deserción también es fruto de la fragilidad institucional del sistema educativo. En muchas zonas rurales, las escuelas enfrentan altos niveles de precariedad: docentes temporales, falta de recursos y nula presencia de programas de acompañamiento psicosocial. La rotación anual del 72% del personal docente en algunas regiones (Gómez, 2020) impide cualquier forma de continuidad o vínculo significativo con el estudiantado. Así, en lugar de proteger a quienes más apoyo necesitan, el sistema los deja solos. Nussbaum (2012) lo señala con claridad: “Un sistema que no garantiza capacidades básicas es cómplice de la exclusión” (p. 45). De esta manera, este abandono institucional no solo debilita la calidad educativa, sino que erosiona la confianza de las comunidades en la escuela como derecho.

A la par, el paso de lo rural a lo urbano en sexto grado constituye un evento no normativo en el curso de vida adolescente. Elder (1998) sostiene que “las transiciones entre

contextos opuestos pueden convertirse en puntos de inflexión que redefinen identidades y aspiraciones futuras” (p. 9). Estas transiciones operan como momentos de redefinición de sentidos, donde lo aprendido, lo vivido y lo proyectado entran en tensión.

En este proceso, muchos estudiantes rurales experimentan una sensación de “extranjería interna” al llegar a espacios urbanos. Según Calvo (2015), “los estudiantes rurales se sienten ‘extranjeros’ en su propio país al llegar a la urbanidad” (p. 78). Esta disonancia es tal que el 71% oculta inicialmente su origen rural para evitar el estigma (Gómez, 2020). Sin embargo, este ocultamiento implica renunciar a aspectos significativos de la identidad, lo que genera un desgaste emocional adicional.

Asimismo, desde la teoría de Bourdieu, puede decirse que la transición rural-urbana confronta capitales culturales: formas de hablar, vestir, interactuar y comprender el mundo que se ven jerarquizadas de manera arbitraria. En consecuencia, la escuela urbana, al no reconocer esos capitales rurales, los deslegitima y con ello socava la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiante.

Por último, los currículos escolares que no permiten a los estudiantes proyectarse en el nuevo entorno limitan su agencia. Como advierte Nussbaum (2012): “La educación debe cultivar la habilidad de pensar la vida desde la perspectiva del otro” (p. 112). Sin esa posibilidad, empática y narrativamente rica, los estudiantes pierden el horizonte de posibilidad y sentido, quedando atrapados en un presente que no les ofrece herramientas para soñar futuros posibles.

2.2.3 Educación Rural

La educación rural en América Latina está atrapada en un entramado de desafíos estructurales que configuran una barrera sistémica para el desarrollo equitativo. La centralización educativa y la desarticulación institucional son las causas profundas de las

dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo rural. Estas limitaciones no solo derivan en problemas logísticos, como la precariedad de la infraestructura —con aulas deterioradas, ausencia de servicios básicos y largas distancias inseguras para llegar a la escuela— sino que reflejan una histórica marginalización simbólica y política de los territorios rurales. Werle et al. (2019) enfatizan que esta precariedad no es un accidente, sino una expresión concreta de la exclusión estructural, en donde el abandono estatal legitima y perpetúa las desigualdades territoriales (p.47).

Este rechazo estructural no solo implica pobreza material, sino una ausencia de reconocimiento cultural y político que se traduce en una educación sin sentido para las comunidades rurales. La falta de reconocimiento y apoyo acentúa la injusticia social y territorial haciendo que la educación rural no sea una prioridad para los estados, lo que impacta negativamente en la construcción de ciudadanía plena y desarrollo territorial sostenible (Berho et al., 2017; Braslavsky, 2001).

En este sentido, la desigualdad territorial en la educación rural va más allá de la mera carencia de recursos materiales. Implica un entramado de exclusión que reproduce desigualdades históricas y espaciales al imponer un sistema educativo homogeneizador, urbano céntrico y centralista que invisibiliza las identidades, conocimientos y prácticas propias de los territorios rurales. Braslavsky (2001) advierte que "la educación rural no debe ser una versión empobrecida del modelo urbano, sino un sistema con identidad propia" (p. 81), una propuesta que se enfrenta a una realidad donde las políticas educativas perpetúan la dominación cultural y la hegemonía urbana.

Así pues, las políticas públicas han ignorado la especificidad local y territorial, lo que provoca una marginación educativa acumulativa que excluye a las comunidades rurales no solo del acceso, sino también del desarrollo de una educación pertinente y de calidad (Werle et al.,

2019). Esta injusticia espacial se traduce en un círculo vicioso que refuerza las disparidades sociales y limita las oportunidades de movilidad social y desarrollo local.

Por otra parte, la insuficiencia de infraestructura adecuada es el síntoma más visible de una problemática sistémica profunda. Las condiciones deplorables de las escuelas rurales no solo ponen en riesgo el bienestar y la seguridad de los estudiantes, sino que también afectan directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Werle et al. (2019) señalan que la precariedad "refleja la histórica marginación de estos territorios" (p. 47), una marginación que se expresa en la invisibilización social y política de las comunidades rurales.

De este modo, esta brecha material es un reflejo tangible de la desigualdad social territorial, que tiene consecuencias educativas y humanitarias. Además, la precariedad limita la capacidad de las escuelas para innovar o adaptarse a las necesidades particulares de sus territorios, generando un ciclo de exclusión y estancamiento.

A su vez, el factor centralizador es determinante en la reproducción de la desigualdad educativa en contextos rurales. La imposición de currículos uniformes, diseñados desde las capitales y orientados por intereses globales o urbanos, ignora las epistemologías territoriales y no reconoce el conocimiento local. Manfred Max-Neef denuncia esta práctica, indicando que "la verdadera pedagogía nace del diálogo con el terreno, no de escritorios burocráticos" (1993, p. 81).

En consecuencia, la centralización se traduce en un desajuste entre la oferta educativa y las necesidades reales de las comunidades, afectando especialmente al aprendizaje significativo y a la construcción de identidad de los estudiantes rurales. Este fenómeno homogeneizador empobrece la educación, convirtiéndola en un mero trámite para cumplir estándares más que en un proceso integrador y liberador.

De igual forma, la imposición de currículos urbano-céntricos en la educación rural representa una forma sofisticada de exclusión cultural. Al ignorar los saberes agrícolas, ecológicos y comunitarios que son vitales para el desarrollo rural, los contenidos escolares desconectan la escuela de su entorno, generando una educación irrelevante para la vida cotidiana de los estudiantes.

Braslavsky (2001) enfatiza que esta desconexión pedagógica afecta negativamente la motivación y el sentido de pertenencia de los alumnos, siendo una forma de exclusión simbólica que refuerza la brecha entre lo urbano y lo rural (p. 124). De esta manera, la ausencia de pertinencia cultural en el currículo limita la capacidad de los estudiantes para proyectar sus vidas dentro de sus contextos locales y perpetúa la invisibilidad de las culturas rurales en el sistema nacional.

Asimismo, el financiamiento desigual representa una barrera estructural clave para la equidad educativa. La distribución injusta de los recursos, donde las zonas urbanas reciben el 72% del presupuesto mientras que las rurales apenas acceden al 28%, revela un modelo que castiga geográfica y socialmente a las comunidades rurales (CEPAL, 2022).

Este patrón, por ende, refleja una lógica centralista y prioritariamente urbana que profundiza la exclusión, limita la cobertura y calidad educativa rural y viola el derecho fundamental a una educación equitativa. Tal desigualdad presupuestaria impide la mejora en infraestructura, acceso a tecnologías y capacitación docente, perpetuando así las brechas existentes.

Finalmente, la brecha digital se ha convertido en un factor crítico de exclusión pedagógica. Sólo el 23% de las escuelas rurales cuentan con conexión de calidad, frente al 89% en zonas urbanas (BID, 2021), lo que coloca a los estudiantes rurales en una situación de desventaja para acceder a recursos educativos digitales, plataformas de aprendizaje y actualización docente.

Braslavsky (2001) advierte que “la falta de acceso a tecnologías digitales convierte a la ruralidad en un desierto informacional, marginando a estudiantes de las competencias del siglo XXI” (p. 156). Por consiguiente, la brecha tecnológica, además de limitar la inclusión, genera una segregación pedagógica que refuerza la disparidad educativa y reduce las posibilidades de desarrollo profesional y social de los estudiantes rurales

Capítulo 3. Marco Metodológico

El presente apartado presenta el diseño metodológico que orienta el proceso de investigación, garantizando rigor y coherencia con los objetivos planteados. Se encuentra la metodología, perspectiva epistemológica, el contexto y los criterios de selección de los participantes. Asimismo, se describe detalladamente el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos a utilizar, así como las estrategias de análisis de datos, sustentadas en referentes teóricos y metodológicos pertinentes.

3.1.1 Acercamiento a la apuesta metodológica.

La metodología cualitativa, de acuerdo con Galeano (2010), se orienta a comprender los fenómenos sociales a través de la interpretación profunda de las experiencias de los participantes, sin buscar generalizar resultados. En este enfoque, el investigador enfatiza en el contexto específico y las realidades de los individuos, recogiendo datos que permiten una reflexión profunda sobre los significados que los sujetos atribuyen a sus vivencias. Galeano (2010) resalta que, en esta metodología, la flexibilidad es clave, pues las realidades humanas son cambiantes y deben ser entendidas de manera holística.

De manera complementaria, Sampieri et al. (2006) destacan que la investigación cualitativa explora fenómenos complejos mediante una aproximación inductiva, lo que permite

comprender en detalle los aspectos subjetivos de las realidades estudiadas. Este enfoque se caracteriza por su interés en los significados, las relaciones y las interacciones sociales, más que en datos cuantificables, y favorece la emergencia de nuevas ideas y teorías a partir de la interpretación de los datos.

Este estudio se desarrollará desde metodología cualitativa, orientada a explorar de manera profunda la influencia de elementos emocionales y relacionales en las trayectorias escolares durante el paso de la primaria al bachillerato. Optar por esta mirada responde a la necesidad de captar las dimensiones humanas del fenómeno, las cuales trascienden las mediciones numéricas y exigen un acercamiento sensible a las singularidades de cada experiencia, tal como lo plantea Galeano (2010).

Autores clásicos en investigación cualitativa, como Denzin y Lincoln (2011), enfatizan que este enfoque privilegia la interpretación y comprensión desde la perspectiva de los participantes, considerando el contexto y las relaciones sociales que configuran su realidad. Flick (2014) añade que la investigación cualitativa es especialmente adecuada para captar las múltiples dimensiones simbólicas y relacionales que influyen en los procesos humanos y sociales, aspectos que no pueden abordarse con técnicas cuantitativas.

En esta línea, Hammersley y Atkinson (1994) aportan que la investigación narrativa, propia del enfoque cualitativo, no se limita a la simple descripción de hechos, sino que entiende las narrativas como construcciones dinámicas donde se expresan emociones, identidades y relaciones sociales, elementos fundamentales para interpretar los procesos de adaptación de los estudiantes en transición escolar. Además, subrayan la importancia de la interacción entre investigador y participante en la co-construcción de los relatos, lo que exige una mirada ética y reflexiva para captar el contexto y la subjetividad de cada experiencia.

Es así como el enfoque cualitativo se configura no sólo como una elección metodológica, ya que busca acercarse a las voces de niños y niñas desde el reconocimiento de

su agencia y capacidad de narrar el mundo que habitan. Sus experiencias escolares (particularmente en contextos de tránsito entre lo rural y lo urbano) son portadoras de sentidos, emociones y vivencias que no pueden reducirse a cifras ni generalizaciones.

Esto implica conversar y comprender aspectos subjetivos de sus realidades situadas y cómo se entretajan las dimensiones psicoemocionales y sociales en sus trayectorias educativas. Desde esta mirada, las narrativas infantiles no solo revelan datos significativos, sino que también posibilitan interpelar críticamente las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y los imaginarios que median su proceso de permanencia y adaptación en la escuela.

3.1.2 Perspectiva epistemológica hermenéutica

Desde la perspectiva hermenéutica, la presente investigación parte del reconocimiento de que comprender no es simplemente observar o registrar hechos, sino habitar una experiencia de sentido entre el sujeto que interpreta y el mundo que se le presenta. Siguiendo a Gadamer (2003), “el comprender no es un acto reproductivo, sino siempre un proceso productivo”; es decir, los significados no están dados de antemano, sino que emergen en la relación viva entre quien pregunta y quien narra, mediada por el lenguaje, la historia y la tradición.

Esta aproximación epistemológica y metodológica resulta especialmente pertinente cuando se trata de escuchar a niños y niñas, cuyas voces han sido históricamente silenciadas o subvaloradas en los procesos investigativos. Cada testimonio, en este marco, no se concibe como un mero relato de hechos, sino como una expresión simbólica, emocional y situada, cargada de múltiples significados que invitan a la reflexión y a la comprensión profunda.

En el mismo sentido también es fundamental recoger la experiencia de los padres de familia quienes con sus posibilidades y limitaciones acompañan la cotidianidad de los niños y la

experiencia de los docentes quienes han acompañado el proceso educativo, estas experiencias, estas voces, pueden ampliar la comprensión sobre la problemática a estudiar.

Por ello, la presente investigación se asume como un ejercicio de escucha atenta y apertura al otro, reconociendo que toda narrativa es una forma de interpretar el mundo. En palabras de Paul Ricoeur (1995), “el fenómeno hermenéutico no es más que la prolongación de la vida misma del lenguaje” p.67, destacando que cada palabra, cada silencio, cada metáfora o inflexión, abre una posibilidad de reconstrucción y resignificación del sentido.

En este sentido, el pedagogo Carlos Skliar invita a detenerse en el lenguaje, en aquello que se dice —y también en lo que se calla— dentro de las relaciones educativas y en la comprensión de las experiencias humanas. Para Skliar, educar es, ante todo, “hacerse cargo de la voz del otro” (Skliar, 2012, p. 15). especialmente de aquellas voces marginadas, como las de los niños, los pobres, los diferentes, los silenciados. Su propuesta educativa no se centra en la transmisión de contenidos, sino en aprender a estar con el otro desde una ética de la escucha y una pedagogía de las diferencias.

Este enfoque hermenéutico dialoga con corrientes pedagógicas emancipadoras, como las propuestas por Paulo Freire (1970), donde el sujeto aprendiz deja de ser objeto de estudio para convertirse en coautor del conocimiento. Al privilegiar las narrativas de los estudiantes, no sólo se visibilizan las tensiones propias de la transición escolar entre contextos rurales y urbanos, sino que se generan insumos fundamentales para repensar las prácticas institucionales y promover una acción pedagógica crítica y transformadora.

Así, la presente investigación no busca verdades absolutas ni certezas definitivas, sino comprender los sentidos que los niños y niñas atribuyen a su tránsito escolar, siempre en diálogo con sus contextos, historias de vida, emociones y vínculos. La comprensión que aquí se construye es situada, ética y relacional, pues el análisis hermenéutico implica también que el investigador se transforma al entrar en contacto con estas voces. En definitiva, este enfoque

reconoce a los niños y niñas como sujetos de saber, valorando sus experiencias como fuentes legítimas de conocimiento sobre la escuela, el territorio y la vida.

3.1.3 Tipo de investigación.

Al sumergirse en el universo de las pedagogías críticas, se comprende que el conocimiento no es un reflejo neutro de la realidad, sino que se construye en una trama compleja de relaciones de poder, contextos históricos, expresiones culturales y vivencias subjetivas. En este horizonte, el enfoque interpretativo-explicativo como el más pertinente, ya que posibilita comprender los fenómenos educativos en su riqueza y contradicción, atendiendo tanto a los significados que los actores otorgan a sus experiencias como a las estructuras que los condicionan.

El valor de este enfoque radica en que no se limita a describir situaciones, sino que busca interpretarlas y aplicarlas en toda su complejidad, articulando las perspectivas de los sujetos con los marcos históricos y políticos que los atraviesan. Tal como advierten Denzin y Lincoln (2018), toda investigación se realiza desde una posición situada; por lo tanto, el investigador no puede concebirse como un observador externo, sino como un sujeto comprometido, atravesado por su biografía, sensibilidad y apuestas transformadoras.

Desde esta lógica, la pedagogía crítica no se restringe a un marco teórico, sino que constituye una postura ética, política y epistemológica. En consecuencia, la investigación interpretativa-explicativa no se enfoca únicamente en analizar fenómenos educativos de manera superficial, sino en comprender sus raíces, sentidos y efectos. Merriam (2009) destaca que este tipo de aproximaciones resultan valiosas para generar hipótesis, analizar intervenciones y comprender fenómenos únicos desde una perspectiva holística.

Ejemplos de ello se evidencian al interpretar cómo, en una clase en escenarios rurales, emergen desigualdades estructurales, o en la manera en que comunidades históricamente excluidas generan respuestas pedagógicas desde su cotidianidad. En tales contextos, más que cuantificar, lo fundamental es comprender los significados contruidos por los sujetos y desvelar las dinámicas de poder que los configuran.

El legado de Paulo Freire adquiere aquí relevancia, en la medida en que afirma que “nadie libera a nadie, nadie se libera solo” (Freire, 2005, p. 109). Esta idea sugiere que la investigación debe concebirse también como un diálogo horizontal, en el que los participantes se interrogan y transforman colectivamente. Así, la labor investigativa deja de asumirse como un procedimiento meramente instrumental y se convierte en un proceso dialógico y crítico que articula análisis, reflexión y posibilidad de cambio.

3.1.4 Descripción del contexto y sujetos participantes.

El municipio de Sotaquirá, en el corazón del departamento Boyacá al Norte de Tunja, ha sido considerado como un municipio de la cuna de manifestaciones culturales desde la literatura hasta el cine, la música, el arte y la política . En este se encuentra la Institución Educativa Técnica Pablo VI, establecimiento oficial, de carácter público, que ofrece formación técnica (SENA) y académica en niveles que van desde preescolar hasta la educación media, incluyendo especialidades en áreas académicas, sociales y comerciales.

La Institución Educativa Técnica Pablo VI cuenta con aproximadamente quince sedes distribuidas entre la zona urbana y rural del municipio, siendo la sede principal la ubicada en el casco urbano de Sotaquirá. Las demás sedes se encuentran en diversas veredas, como Amezquitas, Angostura, Avendaños, Bosigas Sur, Catoba, Cedro, Cortadera Chiquita, Cortadera Grande, Llano Grande, Moral, Salitre, Carrizal Alto y Carrizal Bajo, lo que permite una cobertura

amplia y diversa para atender a la población estudiantil del municipio.

Actualmente, la institución cuenta con una matrícula aproximada de 1.200 estudiantes distribuidos en sus diferentes sedes. Ofrece educación mixta, que abarca desde el nivel de preescolar hasta la media técnica. Ofrece educación mixta que abarca desde el nivel de preescolar hasta la media técnica.

Según lo establecido en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2025), al finalizar la educación primaria en las sedes rurales, la mayoría de los estudiantes deben trasladarse a la sede principal de la institución ubicada en el casco urbano del municipio para continuar con la educación secundaria. Este tránsito implica no solo un cambio en el entorno físico, sino también transformaciones significativas en las dinámicas sociales y educativas, lo que hace visible la necesidad de analizar sus experiencias durante este proceso de transición.

Asimismo, el PEI resalta que “la gran mayoría pertenecen al sector rural y no cuentan con los recursos económicos para continuar con los estudios universitarios” (PEI, 2025, p. 3), lo que evidencia las desigualdades estructurales y desafíos que acompañan el recorrido educativo de los niños y niñas desde etapas tempranas.

Criterios de selección de los sujetos participantes.

Los sujetos participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, priorizando su rol clave en la dinámica educativa de la Institución Educativa Técnica Pablo VI. Se incluirán padres de familia, estudiantes y docentes de la institución. Esta selección estratégica de una triada de actores es esencial, ya que permite articular múltiples perspectivas (la familiar, la estudiantil y la pedagógica) necesarias para la triangulación de la información y para obtener una visión integral de las causas y manifestaciones de la deserción en la

institución.

Tabla 1

Tabla de criterios de participación de estudiantes

Criterio	Descripción
Población	Estudiantes de la Institución Educativa Técnica Pablo VI, ubicada en Sotaquirá, Boyacá.
Número de participantes	2 estudiantes
Rango de edad	Entre 10 y 15 años.
Procedencia	Estudiantes provenientes de sedes rurales (grado sexto)
Género	Se procurará una muestra equilibrada entre niños y niñas.
Criterio de selección (6º)	Estudiantes de grado sexto que estén viviendo la transición desde la educación básica rural a la secundaria urbana.
Diversidad representativa	Se considerarán aspectos como género, procedencia y contexto sociofamiliar.
Disposición	Se priorizará a estudiantes que manifiesten interés y disposición para participar.
Consentimiento informado	Participación sujeta a la autorización de padres o acudientes, por tratarse de menores de edad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Tabla de criterios de participación de padres de familia

Criterio	Descripción
Población objetivo	Padres de familia de la Institución Educativa Técnica Pablo VI, ubicada en Sotaquirá, Boyacá.
Número de participantes	2 padres de familia.
Rango de edad	Entre 25 a 45 años.
Procedencia	Padres de familia provenientes de zonas rurales del municipio sedes rurales
Género	Se procurará una muestra equilibrada entre hombres y mujeres
Criterio de selección (6°)	Padres de familia de Estudiantes de grado sexto que estén viviendo la transición desde la educación básica rural a la secundaria urbana.
Diversidad representativa	Se considerarán aspectos como género, procedencia y contexto sociofamiliar.
Disposición	Se priorizará a padres que manifiesten interés y disposición para participar.
Consentimiento informado	Participación sujeta a autorización según consentimiento informado

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Tabla de criterios de participación de docentes en el grupo focal

Criterio	Descripción
Población objetivo	Docentes de la Institución Educativa Técnica Pablo VI, ubicada en Sotaquirá, Boyacá.
Número de participantes	Seis Docentes. 4 de sedes rurales 2 de sedes urbanas
Rango de edad	No aplica
Procedencia	No aplica
Género	No aplica.
Criterio de selección (6º)	Docentes de sedes rurales en metodología escuela nueva y docentes en sede de bachillerato urbano
Criterio de selección (ciclos)	Docentes que han acompañado el proceso formativo de los estudiantes en primaria y/o en bachillerato
Diversidad representativa	No aplica
Disposición	Se priorizará a docentes que hayan tenido más de tres años de experiencia laboral en la I,E Pablo VI, en primaria y en bachillerato.
Consentimiento informado	Participación sujeta a autorización según consentimiento informado

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Técnicas de investigación.

Las técnicas que se trabajarán para la presente investigación son las siguientes:

Se utilizarán la entrevista semiestructurada y grupo focal, ya que ambas permiten recolectar información relevante desde una perspectiva cualitativa y coherente con el enfoque hermenéutico del estudio.

3.2.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada emerge como una apuesta metodológica clave en la investigación cualitativa comprometida con las pedagogías críticas. En esta técnica, el conocimiento no se impone desde una mirada externa, sino que se teje en conjunto con quienes participan, reconociendo sus voces como fundamentales en la construcción de saberes. Su flexibilidad permite abordar temas centrales sin encasillar las experiencias, dejando fluir las narrativas personales y colectivas.

Como plantean Kvale y Brinkman (2015), este tipo de encuentro dialógico se organiza alrededor de preguntas orientadoras, pero se mantiene abierto a los giros que propone quien es entrevistado. Esta cualidad es vital para las investigaciones críticas, pues permite que afloren perspectivas tradicionalmente excluidas y se valoren las subjetividades en su diversidad.

A diferencia de los cuestionarios cerrados, que homogenizan las respuestas, la entrevista semiestructurada asume la riqueza y contradicción de lo social. Fontana y Frey (2005), destacan que esa práctica se enraíza en una visión positivista, en la que las personas no son reducidas a “datos”, sino que son co-creadoras del proceso investigativo. Así, más que extraer información, se establece un vínculo de reciprocidad y reconocimiento mutuo.

Desde las pedagogías críticas, esta técnica se vincula con la concepción freiriana del diálogo como acto liberador. Freire (1970) insiste en que el verdadero diálogo ocurre en condiciones de horizontalidad, donde todas las voces contribuyen a interpretar y cambiar al mundo. La entrevista semiestructurada materializa este principio al generar un espacio de escucha activa, en la que el que participa no es únicamente informante, sino interlocutor con agencia epistémica, es decir, la capacidad de las personas (en este caso los participantes en la investigación) de ser actores activos en la producción de conocimiento, y no solo objetos de

estudio.

Esta herramienta, entonces, se vuelve un puente para visibilizar saberes opacados por metodologías tradicionales. Madison (2012), advierte que investigar críticamente implica problematizar las relaciones de poder y los contextos que condicionan las narrativas. Por ello, exige una postura ética y autorreflexiva por parte de quien investiga, atendiendo a su propio lugar de enunciación y a las condiciones de diálogo.

Además, esta aproximación permite captar las complejidades de los procesos educativos, especialmente en contextos atravesados por situaciones de injusticia. Como señala Denzin (2010), al privilegiar la narración libre, se posibilita que las experiencias sean contadas con las propias palabras de los sujetos, revelando los significados profundos que las estructuran. Esta técnica se aplicará en la fase de recolección de información, específicamente mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a los estudiantes, quienes serán seleccionados por su vinculación directa con la investigación.

3.2.2 Grupo Focal

En consonancia con el enfoque cualitativo es importante considerar el grupo focal como una de las técnicas para recolectar información, aunada a la entrevista semiestructurada. Estas técnicas ayudan a conectar las experiencias individuales con dinámicas colectivas de significado, donde la comprensión de diferentes actores permite que surjan significados compartidos, tensiones simbólicas, acuerdos y diferencias.

Reconstruir la experiencia social y emocional desde una dimensión intersubjetiva es una de las posibilidades de los grupos focales, en medio de la conversación se pueden explorar elementos que describen la complejidad de la transición escolar de la primaria rural al bachillerato urbano, estrategias pedagógicas compartidas, o desconexiones entre las mismas, exclusiones, redes de apoyo escolar, comunitario y que tienen incidencia en la adaptación,

todos estos elementos son esenciales en la interpretación hermenéutica de los sentidos construidos por los sujetos. Según Morgan (1997) y Krueger y Casey (2015), la metodología del grupo focal posibilita ver lo que expresan los participantes, la forma en que lo comunican, el contexto en el que lo hacen y las reacciones de otros, brindando una riqueza interpretativa.

En contextos educativos, esta técnica se ha mostrado eficaz para visibilizar los conflictos culturales, tensiones, puntos en común o escisiones, en las dinámicas sociales y educativas en torno a lo rural y lo urbano, y las barreras simbólicas que obstaculizan la integración escolar (Gibbs, 1997).

Triangular la experiencia de los estudiantes, los padres de familia y los docentes mediante los distintos instrumentos permiten profundizar en la problemática propuesta desde una perspectiva colectiva, y en este sentido el grupo focal contribuye al recuperar la cotidianidad del docente entendiendo su práctica como una pedagogía situada.

3.3 Instrumentos

Para la comprensión sobre la incidencia de los factores psicoemocionales y sociales durante la transición escolar de estudiantes rurales hacia entornos urbanos, se necesita analizar no solo lo que los sujetos dicen, sino también examinar y considerar sus vivencias y experiencias en los contextos, por ello los instrumentos a considerar deben favorecer un acceso profundo y ético.

3.3.1 Guía de entrevista.

La guía de entrevista es un instrumento fundamental para el desarrollo de la

investigación. Está principalmente “es el listado de preguntas que se prepara el investigador para interrogar al entrevistado” (Tejero, 2021, p. 69). Es una relación de los temas y subtemas que desean tratarse garantizando los objetivos del estudio sin restringir la fluidez de la conversación. En este sentido, la guía orienta el diálogo, pero no lo encasilla, permitiendo que el entrevistado tenga margen para expresar sus vivencias y reflexiones.

Asimismo, Marín Ibáñez (2004) plantea que la guía debe permitir los diálogos, reflexiones y la conversación empática, sirviendo como pauta clave para el desarrollo de la entrevista. Así, el instrumento no sólo estructura la interacción, sino que también propicia el surgimiento de información espontánea que puede enriquecer la comprensión del fenómeno.

Finalmente, la guía de entrevista constituirá un instrumento fundamental para las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y padres de familia , ya que orienta el desarrollo de las conversaciones y asegura la recolección de información relevante para los objetivos de la investigación. Su diseño, estructurado en torno a categorías temáticas previamente definidas, garantiza coherencia, flexibilidad y profundidad en la exploración de las experiencias de los sujetos que participarán en la investigación.

3.3.2 Registro audiovisual.

El registro audiovisual permite complementar los datos verbales con elementos gestuales, corporales y contextuales clave para el análisis de experiencias emocionales y sociales. Este tipo de instrumento es especialmente valioso para captar el lenguaje no verbal, las entonaciones, los silencios cargados de sentido y los escenarios físicos en los que se desenvuelven los estudiantes durante el proceso de transición educativa del contexto rural al urbano.

Además, el material audiovisual constituye un recurso rico y multidimensional para el análisis posterior, ya que facilita detenerse en momentos significativos, revisar escenas clave y

contrastar las expresiones verbales con las acciones y gestos. Como señala Pink (2007), “la grabación de video no es sólo una forma de registrar datos; es una práctica cultural situada que construye significados en el proceso de grabación y análisis”.

En investigaciones cualitativas centradas en infancia o juventud, el uso de la imagen cobra una relevancia particular, ya que las emociones, los vínculos y las tensiones suelen manifestarse más en los gestos y en la interacción corporal que en discursos plenamente articulados. En este sentido, el registro audiovisual no es accesorio, sino un medio legítimo y potente para representar el mundo vivido desde una perspectiva sensible y situada.

3.4 Línea de investigación

La presente investigación se articula con la línea de Pedagogías Críticas de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, esta línea busca una reflexión profunda sobre los procesos educativos desde una perspectiva reflexiva, dialógica y contextualizada.

Capítulo 4. Análisis de resultados y discusión.

4.1 Introducción

Los resultados que se presentan a continuación emergen del análisis cualitativo realizado a partir de entrevistas semiestructuradas con estudiantes, padres de familia y de un grupo focal con docentes.

El proceso analítico se fundamentó en los principios de la teoría fundamentada, aplicando una codificación abierta inicial que permitió identificar conceptos y patrones significativos en los testimonios, seguida de una codificación axial que integró estos elementos

en categorías centrales. De este proceso se desprenden tres categorías axiales que condensan las dimensiones más relevantes del tránsito de la escuela rural al bachillerato urbano:

Exigencias y adaptaciones académicas, vínculos psicoemocionales en la transición y desigualdades y construcción de identidad.

Para garantizar la confidencialidad de los participantes, los testimonios se presentan de manera anónima y referenciados por anexos. En el Anexo 1 se incluyen las entrevistas realizadas a estudiantes y padres de familia, mientras que el Anexo 2 contiene el grupo focal desarrollado con los docentes de la institución. Los hallazgos se exponen de forma narrativa, recuperando la voz de los participantes y ofreciendo una lectura interpretativa que permite comprender las tensiones, desafíos y potencialidades que configuran la transición educativa entre la escuela rural y la secundaria urbana.

4.2 Exigencias y adaptaciones académicas

Comprender la transición rural–urbana exige mirar y reconocer las transformaciones que viven los estudiantes en sus modos de aprender, relacionarse y comprender la escuela. Este apartado reflexiona sobre las tensiones que surgen cuando las prácticas pedagógicas, forjadas en contextos de cercanía y acompañamiento, se enfrentan a la rigidez de un sistema urbano que privilegia la homogeneidad y la productividad estudiantil. En este encuentro desigual, los jóvenes no solo deben adaptarse a nuevas metodologías, sino también reconstruir su confianza y su lugar en el aula, revelando que la adaptación académica es, ante todo, un proceso emocional y simbólico que interpela el sentido mismo de la educación.

De acuerdo con lo anterior, a lo largo de las entrevistas se evidenció que los jóvenes en este tránsito presentan un verdadero "shock pedagógico". Una estudiante lo expresa de la

siguiente manera: "Es que en la primaria solo lo dictaba una profesora y acá ya no, nos tocan varias, varias profes." (ver Anexo 1). Esta declaración refleja más que una simple dificultad para adaptarse; muestra el contraste entre dos formas de entender la educación. Por una parte, un modelo basado en la cercanía y la continuidad, y por otro, un sistema fragmentado donde el conocimiento se divide y la relación con los educadores se dispersa entre muchos sujetos.

Esta situación se vincula con lo planteado en el apartado del habitus escolar y las desigualdades simbólicas de Bourdieu (1986), quien explica cómo los estudiantes ingresan a un campo educativo que valora ciertos capitales culturales urbanos y deslegitima otros, generando tensiones y desajustes en sus disposiciones previas. En este caso, la fragmentación del sistema urbano confronta el habitus rural, más relacional y continuo, produciendo un cambio estructural que exige al estudiante reorganizar sus formas de aprender y relacionarse con la escuela.

En el grupo focal y desde la perspectiva de los docentes, este desafío parece ser de carácter estructural, y va más allá de las capacidades individuales de los estudiantes. Como señala uno de los docentes: "Ellos vienen de un sistema de educación cooperativo, de mucho apoyo entre compañeros y con el docente. Cuando llegan al colegio urbano, se encuentran con un aprendizaje más individual, con un profesor que les deja un trabajo, lo recogen a los ocho días con nota, y eso los frustra porque no hay acompañamiento en el proceso" (ver Anexo 2). Esta idea sugiere que el sistema urbano funciona bajo una lógica de "autonomía" que da por sentadas ciertas habilidades, como la capacidad de organizarse por cuenta propia o familiarizarse con evaluaciones a largo plazo, las cuales los estudiantes de instituciones rurales no siempre han desarrollado en el entorno educativo de donde vienen.

Este contraste puede comprenderse desde la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), quien advierte que cuando la educación se centra en la transmisión y evaluación, y no en el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento, se genera una ruptura en la experiencia de

aprendizaje. Lo que en la escuela rural era un espacio de tejidos dialógicos y de acompañamiento, en el bachillerato urbano se transforma en una educación más “bancaria”, en la que los estudiantes se sienten desposeídos de su voz y de su protagonismo.

Por otro lado, en la entrevista del grupo focal, otro docente profundiza en esta idea al señalar: "Pienso que la metodología de Escuela Nueva, aunque tiene muchas fortalezas, hace que los niños se acostumbren a algo que no van a encontrar en bachillerato. Eso puede ser una desventaja frente a los que vienen de primaria urbana" (ver Anexo 2). En sus palabras se evidencia una dualidad entre dos modelos educativos con lógicas distintas: mientras la escuela rural prioriza el aprendizaje colaborativo y los ritmos personalizados, el bachillerato urbano se basa en la estandarización y la competencia individual.

Este hallazgo se relaciona con el apartado sobre educación intercultural crítica desarrollado por Walsh (2009), quien plantea que las instituciones deben reconocer la diversidad de saberes y formas de aprender como expresiones legítimas de conocimiento, en lugar de imponer un único modelo hegemónico. La falta de reconocimiento de las prácticas rurales refuerza la desigualdad simbólica y contribuye al sentimiento de desajuste que manifiestan los estudiantes.

Es por esto que la transición se vuelve aún más compleja al considerar los factores sociales y emocionales que la acompañan. Una madre lo expresa así: "Ellos se levantan más temprano, el colegio queda lejos y llegan cansados, pero uno los anima para que sigan" (ver Anexo 1). Detrás de esta afirmación se oculta lo que podría entenderse como movilidad educativa, que recae de manera desproporcionada sobre las familias rurales, afectando no solo el rendimiento académico de los jóvenes, sino también su bienestar emocional e integral. Este aspecto puede leerse a partir del apartado sobre justicia educativa y territorialidad, donde Nussbaum (2012) enfatiza que las condiciones materiales, el tiempo de desplazamiento y el acceso desigual a recursos impactan directamente en las oportunidades de desarrollo humano.

Así, la distancia y el cansancio no son simples obstáculos logísticos, sino factores estructurales que limitan el derecho efectivo a una educación equitativa.

La interpretación que surge de estos testimonios sugiere que lo que a simple vista parece un problema de adaptación individual, en realidad esconde una falla estructural del sistema educativo. Los estudiantes no están simplemente "atrasados", sino que enfrentan una transición entre dos mundos educativos que funcionan bajo principios pedagógicos, ritmos de aprendizaje y expectativas sociales y culturales profundamente distintas. En términos del habitus escolar (Bourdieu, 1986), esta transición implica una reconfiguración forzada de las disposiciones adquiridas: el estudiante debe aprender nuevas reglas del juego para ser reconocido dentro del nuevo campo educativo. En consecuencia, la "adaptación" es menos una cuestión de esfuerzo personal y más un proceso de ajuste simbólico a un entorno que no siempre los reconoce ni los acoge.

Esta lectura se refuerza con la observación de otra docente: "Uno es la falta de empatía de algunos docentes de bachillerato. En la escuela nosotros conocemos al niño, notamos si llega enfermo, cansado, si caminó mucho. En el bachillerato muchos profesores no lo tienen en cuenta y eso afecta el rendimiento" (Ver Anexo 2). Sus palabras son claves para analizar que la transición no sólo implica un cambio de métodos, sino también una pérdida del reconocimiento pedagógico, donde el estudiante deja de ser visto como una persona integral para convertirse en un número dentro de un sistema voluminado. Este tipo de prácticas, que invisibilizan las particularidades y emociones del estudiante, contradicen el principio freireano de una educación humanizadora, y ponen en evidencia la urgencia de fortalecer una pedagogía del reconocimiento que restituya el vínculo afectivo y la mirada integral sobre el sujeto que aprende.

Por todo ello, la adaptación académica no puede reducirse a una cuestión de esfuerzo individual o capacidad intelectual. Se trata, más bien, de un proceso de aprendizaje social que exige negociar nuevas formas de ser estudiante, construir nuevas estrategias de aprendizaje y

desarrollar nuevas maneras de habitar la institución educativa. Desde esta perspectiva, la transición educativa rural-urbana se revela como un verdadero pasaje institucional que, en lugar de facilitarse, se presenta como una prueba de supervivencia académica.

Esta conclusión coincide con la mirada de la justicia educativa (Nussbaum, 2012; Max-Neef, 1993), en la que la equidad no se reduce al acceso, sino que implica garantizar las condiciones afectivas, culturales y pedagógicas para el florecimiento humano.

Es así, que en esta instancia se reflexiona sobre la necesidad de diseñar estrategias de empalme. No se trata simplemente de nivelar contenidos, sino de crear puentes pedagógicos que permitan una transición gradual entre dos culturas educativas distintas. Es fundamental reconocer y valorar los saberes y formas de aprendizaje construidos en la ruralidad, al mismo tiempo que se prepara a los estudiantes para navegar con éxito las exigencias del sistema urbano. En consonancia con Walsh (2009), este reconocimiento supone un acto político y pedagógico que rompe con la mirada deficitaria sobre lo rural y promueve una educación intercultural crítica, capaz de articular saberes diversos en un diálogo horizontal que enriquezca la experiencia educativa de todos los actores.

4.3 Vínculos socioemocionales en la transición

Toda transición educativa implica una transformación en la identidad de los estudiantes, una travesía donde los afectos, los miedos y las esperanzas se entrelazan con el aprendizaje. Este apartado aborda la dimensión psicoemocional del tránsito rural al urbano, reconociendo que detrás de cada logro o dificultad escolar habita una historia de vínculos que se transforman. La distancia del territorio, la pérdida de redes comunitarias y la búsqueda de nuevos espacios de reconocimiento evidencian que aprender también significa reconstruir la pertenencia. Analizar estas experiencias permite situar la emoción como núcleo pedagógico y como

condición para que el conocimiento florezca en contextos de cambio.

En cuanto a los vínculos socioemocionales para los estudiantes que migran de la escuela rural al bachillerato urbano, la transición no es solo un cambio de entorno académico, sino una profunda reconfiguración de sus redes de apoyo, sus afectos y su sentido de pertenencia. Este proceso, marcado por la ruptura de vínculos previos y la necesidad de construir nuevos, revela la dimensión emocional y social de un tránsito que redefine su experiencia educativa y su identidad en correspondencia con la dimensión psicoemocional del marco teórico, que subraya la importancia de la inteligencia emocional como base del aprendizaje significativo; Goleman, 1995; Bar-On, 2006.

Los testimonios de los estudiantes reflejan un sentimiento de desarraigo y soledad inicial. Una estudiante expresa con esta experiencia: "No conocí a nadie, nadie, conocí a nadie. Yo comencé a llorar mucho, no, no tenía amigos" (ver Anexo 1). Esta declaración va más allá de la simple timidez; evidencia un duelo por la pérdida de un entorno familiar y seguro, donde las relaciones eran estables y cercanas. La escuela rural, con su estructura de grupos reducidos y profesor único, funcionaba como un espacio de contención afectiva que desaparece abruptamente en el entorno urbano voluminado, lo cual se relaciona con el análisis del capital social y las fracturas simbólicas descritas por Bourdieu, 1986, en el marco teórico, donde la pérdida de redes de apoyo afecta la adaptación y la permanencia escolar.

Desde la perspectiva docente, esta ruptura es identificada como un factor crítico. Otra profesora señala: "Otro aspecto es la parte familiar. Algunos padres esperan que los niños terminen quinto y se queden en la casa a ayudar, entonces se desmotivan y ya no quieren seguir estudiando. Pero también están los que tienen hermanos en bachillerato y se sienten motivados porque los acompañarán. Entonces vemos de todo: unos con miedo y ansiedad, otros con entusiasmo" (Ver anexo 2). En sus palabras se nota cómo el apoyo o la falta de él en el hogar se convierte en un determinante emocional clave, marcando la diferencia entre la

deserción y la persistencia en concordancia con la dimensión social del marco teórico, que plantea la influencia del entorno familiar y las condiciones materiales en las trayectorias escolares.

La ansiedad por la aceptación social emerge como una preocupación central. Otra docente profundiza en este punto: "Este año tengo un solo niño de quinto. Él tiene angustia porque no sabe si hará amigos, porque no es bueno en matemáticas y cree que no va a poder. Entonces trabajamos en fortalecer la autoestima y sus capacidades sociales, porque eso es lo que más les preocupa: hacer amigos y ser aceptados" (ver Anexo 2). Esta observación revela que el éxito académico está íntimamente ligado al bienestar socioemocional; el miedo al rechazo puede disminuir la confianza del estudiante y entorpecer su adaptación integral relacionado con los factores psicoemocionales del marco teórico, que vinculan la gestión emocional con la motivación y la resiliencia; Bar-On, 2006.

El papel de la familia como red de apoyo se manifiesta en varios testimonios. Un estudiante relata: "Mi mamá, ella me preguntó cómo te fue, qué tal los profes" (ver Anexo 1). Este fragmento ilustra cómo el diálogo familiar se convierte en un espacio de procesamiento emocional, donde las experiencias del nuevo entorno son compartidas y significadas. Sin embargo, no todos los estudiantes cuentan con este respaldo. Otro profesor contrasta esta realidad: "En algunos casos van alegres y motivados porque tienen apoyo familiar, pero en otros sienten tristeza porque no tienen respaldo en la casa. Algunos lloran porque no quieren ir" (ver Anexo 2). Esta doble realidad expone las desigualdades en los capitales emocionales con que los estudiantes enfrentan la transición en relación con la noción de capital cultural y social desigual planteada en el marco teórico, según Bourdieu, 1986.

La construcción de nuevos vínculos se presenta como una estrategia de supervivencia emocional. Un estudiante lo expresa así: "Que se apoye con los amigos, que lo ayuden, y no más lo ayuden a otro, que busque nuevas amistades" (ver Anexo 1). Este consejo, dirigido a un

compañero hipotético, detalla la necesidad de tejer redes de solidaridad entre pares como mecanismo de adaptación. No se trata solo de socializar, sino de generar alianzas que permitan navegar colectivamente las dificultades del nuevo entorno vinculado a la categoría de transición socioemocional analizada en el marco teórico, que destaca la reconfiguración de las redes afectivas y simbólicas en el tránsito rural-urbano.

Desde la mirada de los padres, también se reconoce la importancia del acompañamiento. Un padre reflexiona: "La verdad, pues, tener tener mucha paciencia, porque igual bueno, entra al colegio y va a ser muy diferente... tenerles mucha paciencia y tener confianza con ellos. Y darles muchos consejos para que ellos no vayan a conseguir amistades, que no tengan que conseguir, sino que lleguen con una amistad, que más les colaboren" (ver Anexo 1). Sus palabras destacan el rol de la familia como guía en la construcción de vínculos saludables, advirtiendo sobre los riesgos de la mala influencia de los externos, en un contexto menos controlado coherente con la dimensión cultural del marco teórico, que subraya las tensiones entre los códigos comunicativos y los valores rurales frente a los urbanos.

La interpretación que surge de estos testimonios sugiere que los vínculos socio emocionales funcionan como un termómetro de la adaptación educativa. La capacidad de construir nuevas relaciones de confianza, tanto con pares como con docentes, determina en gran medida si el estudiante logra adaptarse afectivamente en la nueva institución o si, por el contrario, permanece en un estado de desapego emocional que compromete su rendimiento y permanencia relacionado con la dimensión psicoemocional y con el análisis de la exclusión simbólica y emocional planteado por Bourdieu, 1986, y Goleman, 1995.

Esta lectura se refuerza con la observación de otra profesora: "Académicamente se nota que se vuelven más responsables porque ya no tienen al maestro detrás de ellos recordándoles todo. En lo familiar, los que tienen hermanos se adaptan mejor; los que no, les cuesta más" (ver Anexo 2). Sus palabras subrayan la interdependencia entre lo académico y lo emocional: la

autonomía en el estudio se construye sobre una base de seguridad afectiva que, para muchos, proviene de la presencia de hermanos o familiares en el mismo contexto en línea con el planteamiento del marco teórico que considera el aprendizaje como un proceso social y afectivo integral.

Por eso, la transición socioemocional no puede entenderse como un proceso secundario o complementario. Se trata, más bien, de la base de lo afectivo sobre el cual se construye o se acaba la experiencia educativa en el bachillerato. Desde esta perspectiva, la soledad, el miedo al rechazo y la nostalgia no son debilidades individuales, sino respuestas comprensibles a un cambio estructural que desestabiliza la red de pertenencias previas en coherencia con el enfoque de la transición rural-urbana del marco teórico, que la interpreta como una transformación simbólica y relacional, no solo geográfica.

La necesidad de diseñar estrategias de acogida y acompañamiento socioemocional adquiere una urgencia pedagógica. No se trata solo de facilitar la socialización, sino de reconocer que el aprendizaje significativo requiere de un entorno emocionalmente seguro donde el estudiante se sienta visto, escuchado y valorado como persona completa. Solo desde ese reconocimiento podrán construirse puentes afectivos que permitan a los jóvenes rurales transitar del duelo por lo perdido a la construcción de nuevos lazos de pertenencia en el mundo urbano articulado con la propuesta del marco teórico sobre el rol docente como facilitador emocional y ético del aprendizaje integral; Goleman, 1995; Bar-On, 2006.

4.4 Desigualdades y construcción de identidad

La escuela, más que un espacio neutro de enseñanza, es un escenario donde las desigualdades sociales se hacen visibles y las identidades se ponen a prueba. Este apartado analiza cómo, al ingresar al sistema urbano, los estudiantes rurales se enfrentan a jerarquías

simbólicas que los interpelan por su origen, su forma de hablar o sus condiciones materiales. En ese tránsito, la identidad se vuelve una negociación constante entre el deseo de pertenecer y la necesidad de preservar la raíz. Explorar estas tensiones permite comprender que la educación no solo reproduce diferencias, sino que también puede convertirse en un espacio para resignificarlas y transformarlas desde la conciencia crítica.

La transición de la escuela rural al bachillerato urbano no es solo un cambio geográfico o académico, sino un verdadero cruce de fronteras sociales que pone en evidencia y redefine las identidades de los estudiantes. Este paso activa un proceso consciente e inconsciente de confrontación con marcadores de diferencia (recursos económicos, capital cultural y social) que hasta entonces podían permanecer latentes en el entorno familiar de la vereda, sectorizado.

Los testimonios revelan cómo la convivencia forzada en el espacio urbano expone a los jóvenes a un espejo social que refleja su posición dentro de un sin número de desigualdades. Un padre observa con agudeza este fenómeno: "A veces hay experiencias fáciles porque bueno, son cheveres los amigos, nos abarcamos bien. A veces no es tan fácil porque no, estos chicos tienen estas actitudes de pronto que no ayudan a la convivencia. O hay unos chicos que se sienten por ser del centro, se sienten como más inteligentes, como mejores" (ver Anexo 1).

Este fragmento anterior, evidencia cómo, en el tránsito de la escuela rural al bachillerato urbano, emergen formas de jerarquización simbólica que configuran las relaciones entre los estudiantes. La frase "ser del centro" adquiere el valor de un capital simbólico que, siguiendo a Bourdieu (1986), otorga reconocimiento y legitimidad dentro del nuevo campo educativo, mientras que "venir de lo rural" se asocia con una posición subordinada. Esta distinción reproduce en el espacio escolar la lógica de dominación social que jerarquiza los saberes y las identidades rurales, generando tensiones en la convivencia y afectando la autoestima de los jóvenes.

Esta dinámica de diferenciación no es meramente interpersonal, sino que está dada en

desigualdades materiales. El mismo padre lo reconoce al señalar: "Entonces, la situación económica siempre ha sido un factor determinante en las familias. Si hay buenas facilidades, buenas comodidades, de pronto sí, se facilita más tener unos buenos cuadernos. El uniforme bien, bien nuevito. De pronto en algunas familias no se presenta tanto esa situación y entonces uno dice ah, pero ese niño tiene los zapatos no están tan buenos, el uniforme pues ya está viejito, pero todavía no lo pueden cambiar. Hay cosas así" (ver Anexo 1). La materialidad del uniforme y los útiles se convierte en un signo visible de la posición social.

Otra profesora identifica un patrón claro: "Sí. Ellos quieren adoptar comportamientos de los de la ciudad: arreglarse, usar redes sociales, vestirse bonito. Es una incertidumbre grande" (ver Anexo 2). Este deseo de parecerse no es frivolidad adolescente, sino una táctica de supervivencia social un intento por disminuir los marcadores que los delatan como "diferentes" para reducir el riesgo de exclusión.

Sin embargo, esta negociación identitaria no es una. Otro padre describe una experiencia de privilegio dentro de la desigualdad: "digamos, en el caso de él, pues gracias a Dios, pues sí, él ha podido ir a la ciudad, comunicarse con más personas, conocer algo, algo de viajar. Entonces, digamos, digamos, no es un cambio drástico" (ver Anexo 1). Su testimonio revela que las transiciones no se viven de igual manera: los capitales culturales Bourdieu (1986) previos como haber viajado, tener experiencia urbana, de alguna forma amortiguan el "shock" identitario y proporcionan recursos para navegar el nuevo entorno.

La construcción de la identidad en este contexto se convierte en un campo de batalla. Por un lado, está la presión por sumarse a la cultura urbana dominante; por otro, la resistencia para no renunciar por completo al origen. Un estudiante, al representar su escuela rural, parece aferrarse a un sentimiento de pertenencia que el nuevo entorno no le ofrece: " Mi escuela era grande, mis compañeros buena gente, la profe también. Y la pasamos chévere" (ver Anexo 1). Esta nostalgia no es un simple recuerdo agradable, sino un acto de resistencia simbólica que

afirma el valor de un mundo que el discurso generalizado suele invisibilizar, sobre todo por aquello de: “debe poder”, “debe lograr crecer”, “debe adaptarse y encontrar herramientas en sí mismo para lograrlo”.

La interpretación que surge de estos relatos sugiere que el bachillerato urbano funciona como una gran institución que alberga gran cantidad de estudiantes. Lejos de ser un espacio neutro, la escuela central activa las diferencias de clase y origen, obligando a los estudiantes rurales a una dolorosa conciencia de su lugar en la estructura social.

Esta lectura se refuerza con la observación de otro padre, quien describe la diversidad de orígenes que confluyen: "pues relativamente no, pues no, no, pues no, no está uno queda cambiado tanto, sí, ya están creciendo, ya, ya tienen otros pensamientos, ya, al convivir con con tantos niños, con más altos niños, con bastantes niñas y todo pues ya van aprendiendo más más cosas van comunicándose de otra manera digamos digamos que traen más recogen de cada de cada persona, digamos unos datos y no, estos niños viven en tal parte, ya vienen también de la ciudad, otros vienen también del campo, los vienen más del centro, del municipio" (ver Anexo 2).

La descripción del padre que observa la convivencia entre niños de distintos orígenes complementa la lectura: la escuela urbana se configura como un campo heterogéneo de socialización, donde las identidades se definen en relación con “los otros” y donde las diferencias de clase, lugar de procedencia y acceso cultural se hacen más visibles. En este sentido, la transición escolar no es solo un paso educativo, sino un pasaje social que consagra desigualdades preexistentes y exige de los sujetos una reconstrucción constante de sí mismos.

Frente a esta realidad, la pedagogía crítica, propuesta por Freire (1997) no puede limitarse a la enseñanza de contenidos, sino que debe abrir espacios de diálogo donde las diferencias puedan ser nombradas, comprendidas y valoradas como parte de la riqueza de la comunidad educativa. Solo una educación consciente de estas tensiones podrá evitar que la

escuela siga reproduciendo las jerarquías simbólicas entre lo rural y lo urbano, y en cambio se convierta en un espacio para su cuestionamiento y transformación emancipadora.

Capítulo 5. Estrategias pedagógicas

En el presente capítulo se desarrolla un conjunto de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer los procesos de adaptación de los estudiantes que transitan de la escuela rural al bachillerato urbano; es fundamental ajustar el planteamiento y aplicación de las siguientes estrategias a los lineamientos de la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (De la autoevaluación al plan de mejoramiento) pues esto no solo fortalece los procesos en los que se pretende incidir, sino que también garantiza el sostenimiento en el tiempo al integrarse a las políticas educativas de la Institución Educativa Técnica Pablo Vi de Sotaquirá.

Estas estrategias se estructuran en torno a las tres categorías trabajadas en la investigación y en el análisis previo de las entrevistas y grupo focal, en los que se evidenció la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que articulen el acompañamiento emocional con la equidad educativa y el reconocimiento de los saberes rurales.

Lo anterior busca la participación activa de estudiantes, docentes y familias, bajo principios de dialogicidad, contextualización, horizontalidad y reciprocidad,, como dice Bourdieu (1986 p. 247) el capital cultural se transmite en gran parte a través de la familia, pero la escuela puede reproducir o contrarrestar sus desigualdades, es en este sentido que el capítulo propone una ruta pedagógica que busca orientar prácticas educativas más inclusivas y sensibles a las particularidades culturales y territoriales de la población estudiantil en proceso de transición rural-urbana.

5.1 Exigencias y Adaptaciones Académicas

Fundamentación: Cada nueva etapa en la vida escolar de los estudiantes, cada nuevo escenario, demanda ajustes para asumir los retos que generan estas transiciones, en este sentido es esencial plantear estrategias que favorezcan el empoderamiento y la concienciación del estudiante finalizando el grado quinto para que pueda asumir su ya inminente “autonomía ampliada” en el bachillerato, en efecto “el objetivo central de la educación debe ser cultivar las capacidades humanas necesarias para la libertad y la autorrealización” (Nussbaum, 2012, p. 32). Desde la perspectiva freireana, la educación debe permitir que cada estudiante se reconozca como protagonista de su proceso formativo, desarrollando la conciencia crítica necesaria para comprender y transformar su realidad. En el mismo sentido concienciar a los padres de familia para fortalecer el acompañamiento de sus hijos del cual los docentes del bachillerato son más distantes en relación con los de primaria y finalmente sensibilizar a los docentes del bachillerato respecto a la singularidad de los estudiantes que reciben.

La adaptación académica, por tanto, no se reduce a un ajuste técnico o cognitivo, sino que requiere una mirada humanizadora que contemple los factores emocionales y sociales que inciden en el aprendizaje. En este punto, la propuesta de Nussbaum (2012) sobre la educación de las capacidades resulta clave, al situar el desarrollo humano en la posibilidad de ejercer la libertad a través de la ampliación de las oportunidades reales de cada individuo. La escuela, en este sentido, tiene la responsabilidad de garantizar que los estudiantes rurales no solo accedan al sistema urbano, sino que también cuenten con los recursos pedagógicos y emocionales necesarios para permanecer y prosperar en él.

Finalidad: partiendo de los hallazgos del capítulo 4, donde se evidencio la brecha entre las prácticas escolares, rurales y urbanas, la presente estrategia enfatizará favorecer la adaptación académica de los estudiantes en proceso de transición de la escuela rural al bachillerato urbano, mediante el diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan: en el

estudiante la autogestión, en los padres el acompañamiento y en los docentes la empatía.

Del Estudiante: Es primordial preparar a los estudiantes antes y durante la transición de grado quinto rural a grado sexto en el bachillerato urbano, para ello se debe enfocar e integrar al plan de área y al plan de aula del cuarto periodo de grado quinto y primer periodo de grado sexto, en la asignatura de ética, sociales y tecnología, ejes temáticos como: manejo del tiempo libre, desarrollo y construcción de hábitos, técnicas de estudio, incidencia del uso del celular en el aprendizaje, búsqueda de información en internet, reconocimiento y gestión emocional.

De los Padres de Familia: Entendiendo que la familia constituye un eje esencial de apoyo socioemocional y académico se sugiere fortalecer en los hábitos de acompañamiento, promoviendo espacios de diálogo, no solo entre padre y estudiante, también entre padres para intercambiar experiencias sobre el acompañamiento escolar a sus hijos, fortalecer las escuelas de padres a la par capacitarlos sobre el uso de la plataforma digital COMPUCOL, en donde se van registrando en tiempo real las valoraciones académicas, para que identifiquen a tiempo las fortalezas y oportunidades de mejora y puedan hacerles un acompañamiento oportuno.

Del Cuerpo Docente y Directivo: Es esencial observar y documentar las características de cada estudiante, su entorno familiar, sus condiciones económicas y otras particularidades. Facilitando la disponibilidad y acceso a dicha información al cuerpo docente, permitiendo una sensibilización a los mismos al concientizarlos sobre las singularidad de cada estudiante; Para lograrlo en Consejo Académico se solicitará el uso del observador y la ficha psicosocial del estudiante (de la Plataforma COMPUCOL), esto también agiliza el diagnóstico individual que permite conocer fortalezas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes provenientes de

escuelas rurales, permitiendo desarrollar ajustes a los docentes (materiales de refuerzo contextualizados); integrar el uso del observador a los registros de desempeño académico mediante la plataforma COMPUCOL, facilita emitir alertas tempranas por bajo rendimiento, pudiendo relacionar las posibles causas y favoreciendo una intervención más efectiva de parte de Psico-orientación y Coordinación Académica, . Esta propuesta responde a la necesidad, planteada por Bourdieu (1986), de equilibrar el capital cultural entre los estudiantes y evitar la reproducción de desigualdades. De igual modo, Freire (1970) subraya que la enseñanza debe partir de la realidad del educando, reconociendo sus saberes previos y potenciando su capacidad de comprensión crítica.

Resultados esperados: dada la dificultad para responder a las exigencias curriculares descrita en el análisis de resultados, se espera que la implementación de este eje contribuya al fortalecimiento de las competencias académicas y socioemocionales de los estudiantes en transición, disminuyendo las brechas entre los modelos educativos rurales y urbanos. Asimismo, se proyecta un incremento en la confianza y la autonomía de los jóvenes, quienes podrán asumir su proceso educativo con mayor seguridad y sentido de propósito; A nivel institucional, se prevé la consolidación de una cultura pedagógica basada en la cooperación, la empatía y la responsabilidad compartida, donde los docentes actúen como guías y acompañantes antes que como evaluadores distantes. En términos más amplios, este eje busca avanzar hacia una educación humanizadora y crítica, capaz de responder con sensibilidad a las desigualdades estructurales y de garantizar que cada estudiante no solo ingrese, sino también permanezca y se realice plenamente dentro del sistema educativo urbano enfocándonos en “La educación verdadera que es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” (*Freire, 1970, p. 77*).

Integración a la Política Educativa Institucional mediante la Guía 34 M.E.N.:

Las estrategias propuestas anteriormente permiten mejorar la Gestión Directiva, en el Proceso Estratégico, en el componente Estrategia Pedagógica, así mismo mejora en la Gestión Académica el proceso de Diseño Pedagógico, del componente Plan de Estudios y del componente Apoyo Pedagógico, también contribuye en la Gestión Comunitaria, en el proceso Proyección a la Comunidad cuyo componente es la Escuela de Padres, en este sentido estas estrategias son pertinentes y de interés para la mejora de la Autoevaluación Institucional y altamente viables pues no requieren mayores recursos.

5.2 Estrategias para Vínculos Socioemocionales en la Transición

Fundamentación: Las narrativas recogidas en el análisis de resultados revelaron la necesidad de espacios de contención emocional a sí mismo se evidencio que la transición rural–urbana (un cambio de escenario escolar), también implica la entrada a un nuevo universo simbólico donde se reconfiguran los vínculos, jerarquías y formas de relación. Desde la pedagogía freireana, el encuentro educativo es esencialmente un acto de humanización, en el cual la palabra compartida y la ternura pedagógica se convierten en instrumentos de transformación. A su vez, la perspectiva de las necesidades humanas fundamentales de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1993), permite comprender que, más allá de la instrucción académica, los estudiantes requieren satisfacer necesidades de afecto, identidad y participación para desarrollarse plenamente. Por tanto, la educación no puede limitarse al conocimiento disciplinar, sino que debe garantizar condiciones emocionales que posibiliten aprender, ser y convivir.

De la Institución Educativa como nuevo escenario: Los estudiantes manifestaron expectativas que en algunos casos generan ansiedad, (¿cómo será el nuevo espacio?, ¿tendré que ir solo, Me aceptaran mis compañeros, ¿serán bravos los profesores?, para atender a

dichas inquietudes y favorecer el sentido de apropiación y posteriormente el de pertenencia, según *Nussbaum, (2001, p. 45)* “Las emociones son formas de juicio sobre lo que valoramos; educarlas es parte esencial de formar ciudadanos del mundo.” como respuesta se grabará un video de “Inducción a estudiantes” en donde se enseñe el nuevo espacio escolar, las dinámicas de transición entre clases, las oportunidades de acceso a herramientas tecnológicas, informáticas y maquinaria de las especialidades que no existen en las sedes rurales, el video también incluirá entrevistas a algunos docentes presentándose y también recogerá la experiencia de algunos estudiantes de sedes rurales que ya experimentaron la transición y se han adaptado sin que eso implique desarraigarse de sus veredas. Desde la visión de Max-Neef et al. (1993), esta acción contribuye a satisfacer las necesidades humanas de comprensión y pertenencia, generando un entorno emocionalmente seguro.

De hacer nuevos amigos: Se propone desarrollar dos jornadas de “encuentro y reconocimiento” entre los estudiantes de grado quinto de las trece sedes rurales, para facilitar su reconocimiento y socialización, Según Freire (1970), la educación es un acto de encuentro, de reconocimiento mutuo, donde el diálogo genera comunidad, en este sentido se pueden sembrar las primeras semillas de amistad y solidaridad mediante el juego y el esparcimiento, mientras estas jornadas fortalecen su autoestima.

Resultados esperados: Dado que los hallazgos del Capítulo 4 mostraron que la distancia afectiva con los docentes y los nuevos compañeros intensifica las dificultades de adaptación, las estrategias diseñadas buscan reinstalar la dimensión humana en el aula como condición esencial del aprendizaje; Con estas dos estrategias se espera disipar las expectativas negativas como desarraigo la no pertenencia y la dificultan en la integración, mientras se invita a los estudiantes a disponerse a nuevas amistades, a nuevas posibilidades de aprendizaje en espacios con herramientas especializadas, en un entorno que les valora por sus capacidades y singularidades y del cual pueden apropiarse positivamente.

Integración a la Política Educativa Institucional mediante la Guía 34 M.E.N.: Las estrategias propuestas anteriormente permiten mejorar la Gestión Directiva, en el Proceso Clima Escolar, en el componente Inducción a Nuevos Estudiantes y el componente Pertenencia y Participación, así mismo mejora en la Gestión Comunitaria el proceso Accesibilidad, en el componente Atención a Grupos Poblacionales en Vulnerabilidad, en este sentido estas estrategias son pertinentes y de interés para la mejora de la Autoevaluación Institucional y medianamente viables pues requieren algunos recursos institucionales que pueden gestionarse con la misma comunidad.

5.3. Estrategias para Desigualdades y Construcción de Identidad

Fundamentación: El análisis de los resultados permitió evidenciar desigualdades simbólicas que afectan la autoestima de los estudiantes rurales; en consecuencia, las estrategias de este apartado promueven el reconocimiento de la diversidad cultural y la revaloración de los saberes locales, en este sentido el presente eje se sustenta en una visión crítica y humanista de la educación, donde el reconocimiento del otro constituye el punto de partida para la transformación social y el ejercicio de la justicia educativa. En consonancia con Freire (1970), la educación debe propiciar la toma de conciencia frente a las estructuras de dominación que reproducen desigualdades, impulsando una praxis liberadora basada en el diálogo y la problematización de la realidad. Desde la perspectiva de Bourdieu (1986), las diferencias culturales y de capital simbólico entre los estudiantes rurales y urbanos son reconfiguradas en el espacio escolar, donde ciertos saberes se legitiman y otros se desvalorizan, perpetuando formas de exclusión simbólica. En este sentido, la escuela tiene el desafío ético de romper con dicha lógica de reproducción y favorecer una pedagogía que dignifique la experiencia rural como fuente legítima de conocimiento y cultura.⁶⁷

Finalidad: Promover la construcción de identidades críticas, empáticas y plurales en los estudiantes provenientes de contextos rurales, mediante el diseño de prácticas pedagógicas que articulen saberes locales, emociones y reflexión ética. Se pretende fortalecer la autoestima, el sentido de pertenencia y la conciencia social, transformando la escuela en un espacio de reconocimiento mutuo y diálogo intercultural.

Los estudiantes de las veredas también sobresalen: Durante el “encuentro y reconocimiento” se abrirán espacios de análisis sobre la importancia del campo para el desarrollo del país, sobre el papel del campesino en la sociedad, se reconocerán y enaltecerá los saberes y las costumbres campesinas, también se invitarán a algunos estudiantes sobresalientes de las veredas (como al Campeón Nacional de tejo quien es un estudiante de grado Décimo), a los representantes del consejo estudiantil que son de las veredas, estudiantes que sobresalen en grupos musicales campesinos y/o representantes del consejo de juventudes, con el objetivo de inspirar a los estudiantes y concienciarles que su origen no es una limitación, sino una oportunidad para enriquecer al mundo desde sus singularidades, es así como se puede generar el chispazo que permita a los estudiantes asumir “La conciencia crítica que no acepta pasivamente la realidad; la enfrenta, la comprende y la transforma.” (*Freire, 1970, p. 81*)

De la Comunidad Educativa: De acuerdo con Max-Neef et al. (1993), comprender las necesidades humanas fundamentales implica reconocer las interacciones entre las dimensiones materiales, afectivas y sociales del individuo. La ficha psicosocial del estudiante en el sistema COMPUCOL, permitirá a los docentes concientizarse de las condiciones específicas de los estudiantes, y flexibilizar sus prácticas adaptándolas a las necesidades de los estudiantes, esto incluirá acciones cotidianas que puedan ser imperceptibles pero que sumadas generan una incidencia notable en el desempeño de los estudiantes, desde facilitarles o prestarles algún

material o herramienta, como de solicitar el apoyo necesario a los padres de familia, en lo económico y/o emocional, el docente compartiendo el espacio del aula es quien puede primeramente direccionar y encaminar las acciones para el beneficio de los estudiantes, por ello crucial que el docente pueda conocer y sensibilizarse de las condiciones de los estudiantes evitando caer en la crítica de *Bourdieu & Passeron, (1977, p. 213)*. donde “La escuela tiende a consagrar las desigualdades preexistentes transformando las diferencias sociales en diferencias escolares.”

Cultura académica como parte de la identidad Institucional: Expuestas las diferencias entre la escuela rural (metodología escuela nueva) y el bachillerato urbano (escuela tradicional) es necesario abrir un espacio de diálogo entre los docentes rurales y los docentes urbanos, orientados a problematizar las desconexiones entre estas dos metodologías y proponer acciones que sincretizan las prácticas pedagógicas de ambos ámbitos escolares, facilitando la transición y la adaptación de los estudiantes, en este sentido el foro educativo municipal es el espacio adecuado para poner sobre la mesa la discusión que evidencia la desconexión entre estas dos realidades.

Resultados esperados: A partir de los hallazgos sobre la fragmentación identitaria, las estrategias formuladas procuran reconstruir la autoestima estudiantil mediante proyectos de vida que integren lo académico con lo cultural y lo emocional, se espera que las implementaciones de estas estrategias promueven la consolidación de identidades estudiantiles más seguras, conscientes, consistentes y reflexivas, capaces de articular su origen rural con las exigencias del contexto urbano sin renunciar a su autenticidad. Asimismo, se proyecta el fortalecimiento del tejido relacional entre estudiantes, docentes y comunidad, y la creación de una cultura escolar que reconozca la pluralidad de saberes y experiencias como fundamento de la educación. A largo plazo, se prevé que estas prácticas pedagógicas contribuyan a reducir la

discriminación por origen, a fomentar la empatía intercultural y a posicionar la escuela como un espacio de justicia social, donde la diversidad se asuma no como obstáculo, sino como potencia transformadora pues “La satisfacción de las necesidades humanas requiere equidad, dignidad y participación; sin ellas, no hay desarrollo auténtico.” (*Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1993, p. 39*).

Integración a la Política Educativa Institucional mediante la Guía 34 M.E.N.: Las estrategias propuestas anteriormente permiten mejorar la Gestión Comunitaria el proceso Accesibilidad, en el componente Atención a Grupos Poblacionales en Vulnerabilidad, en el mismo sentido mejora la Gestión Académica en el proceso Seguimiento Académico y el componente Apoyo Pedagógico en este sentido estas estrategias son pertinentes y de interés para la mejora de la Autoevaluación Institucional y altamente viables pues no requieren recursos económicos.

Conclusión de las propuestas pedagógicas.

Una vez identificadas dimensiones más relevantes del tránsito de la escuela rural al bachillerato urbano como resultado del análisis de la información, se hizo una apuesta por plantear las estrategias pedagógicas, fundamentándose en los procesos de las distintas Gestiones Institucionales propuestas en la Guía 34 de M.E.N.(Directiva, Administrativa, Académica y Comunitaria) para elevarlas de simples actividades y/o talleres, a elementos de mejora continua de las políticas educativas institucionales lo que las hace llamativas a los ojos de las instancias directivas quienes dada su viabilidad muy probablemente ordenen su implementación garantizando el sostenimiento de dichas estrategias en el tiempo.

La investigación permite dar respuesta a la pregunta central orientada a comprender cómo los factores psicoemocionales y sociales inciden en las vivencias de los estudiantes que transitan de la primaria rural a la secundaria urbana. Este propósito se evidencia al reconocer que la transición escolar no representa únicamente un cambio de curso, sino una experiencia vital que atraviesa las dimensiones emocionales, culturales y relacionales de los estudiantes. Los hallazgos muestran una articulación coherente en cada fase del proceso investigativo, aportando una comprensión más profunda de dichos factores y conectando de manera significativa las voces de los estudiantes, las familias y la reflexión docente, en correspondencia con el desarrollo del objetivo general.

Por lo anterior, el primer objetivo específico, que consiste en identificar los principales factores psicoemocionales y sociales que enfrentan los estudiantes durante la transición de primaria rural a secundaria urbana, se revela que los principales factores que inciden en la transición escolar son de orden socioemocional: el desarraigo afectivo, la pérdida de redes de apoyo y la tensión entre los códigos culturales rurales y urbanos. Estos factores influyen en el modo en que los estudiantes se reconocen y se insertan en el nuevo entorno, mostrando que el acompañamiento emocional es una condición estructural del proceso educativo. En consecuencia, fortalecer la transición implica comprender la escuela como un espacio de cuidado, capaz de sostener al estudiante más allá de los aprendizajes académicos.

En cuanto al segundo objetivo, vinculado con el reconocimiento de los factores psicoemocionales y sociales en las vivencias de los actores, las narrativas de los estudiantes permitieron ver que las emociones (miedo, nostalgia, inseguridad, pero también entusiasmo y esperanza) son parte constitutiva del tránsito escolar. Escuchar sus relatos permite transformar la mirada docente al situar la emoción como una categoría pedagógica, que interpela las prácticas educativas y humaniza la enseñanza. Detrás de la timidez, la nostalgia o el silencio, emergen necesidades humanas de reconocimiento y pertenencia. Comprenderlo invita a

repensar el rol de docente como una acción ética y afectiva que acompaña desde el sentipensar y la construcción de vínculos que permitan la permanencia escolar.

En cuanto al tercer objetivo, correspondiente al análisis de estrategias pedagógicas, se evidenció la importancia de integrar elementos propios de la educación rural (la cooperación, la cercanía comunitaria, el aprendizaje situado) dentro de la educación urbana. La escuela rural ofrece formas de relación y saberes que pueden nutrir a la escuela urbana para construir transiciones más armónicas, evitando que el paso entre territorios se viva como ruptura o pérdida. Partiendo de las estrategias desarrolladas en el capítulo 5, esto invita a repensar el diálogo entre pedagogías rurales y urbanas, de modo que la transición se transforme en un espacio de encuentro entre mundos, saberes y sensibilidades.

Por todo lo anterior, es importante realizar las reflexiones desde el nivel institucional, donde la investigación evidencia que las transiciones se fortalecen cuando la escuela asume un compromiso colectivo frente al acompañamiento socioemocional. Las dinámicas centradas en la disciplina o el rendimiento se ven interpeladas por una mirada más humana, que reconoce los ritmos, historias y diferencias de los estudiantes. La articulación entre docentes de primaria y secundaria, así como la participación de las familias, emergen como caminos posibles para sostener vínculos y construir una cultura escolar más empática y cuidadora.

En el ámbito comunitario-educativo, la investigación visibiliza a las familias como actores fundamentales en la permanencia escolar. Su acompañamiento afectivo y emocional actúa como puente entre el territorio de origen y la nueva vida escolar. Este hallazgo refuerza la idea de que las transiciones son procesos colectivos donde el bienestar del estudiante depende de la interacción entre escuela, hogar y comunidad.

De manera transversal, la investigación evidencia que los objetivos se desarrollaron de forma coherente, pues cada uno aportó una comprensión complementaria de la transición rural-urbana como fenómeno educativo, social y humano. Asimismo, reconocer la importancia

de lo emocional en la escuela implica abrir espacios donde los estudiantes puedan habitar el cambio sin perder sus raíces, afirmando su historia, su cultura y su territorio como fuentes legítimas de identidad y aprendizaje.

A partir de estos hallazgos emergen nuevas preguntas: ¿cómo formar docentes en competencias psicoemocionales e interculturales para acompañar las transiciones escolares? ¿De qué manera las políticas educativas podrían reconocer las particularidades rurales sin imponer modelos urbanos homogeneizantes? Estas inquietudes invitan a continuar tejiendo pensamiento y acción pedagógica desde una perspectiva crítica y decolonial, donde la educación se entienda como un acto de encuentro y no de adaptación forzada.

En definitiva, la investigación reafirma que la permanencia escolar no depende solo de la infraestructura o del currículo, sino de la construcción de vínculos que sostienen la vida escolar con afecto, confianza y reconocimiento. Comprender la transición desde una pedagogía crítica es apostar por una escuela que humaniza, que transforma la desigualdad en encuentro y la diferencia en posibilidad. Una escuela donde el tránsito no sea fractura, sino camino compartido entre maestros, familias y estudiantes hacia una educación más justa y sensible con la realidad de los territorios.

Así, este trabajo se configura como una invitación a seguir fortaleciendo el acompañamiento emocional y la articulación entre lo rural y lo urbano, reconociendo que la escuela es, ante todo, un territorio de encuentro humano. Una educación verdaderamente transformadora no se mide por los resultados, sino por su capacidad de cuidar, escuchar y acompañar las trayectorias de quienes la habitan. En esa medida, el desafío no es solo enseñar a transitar, sino aprender a hacerlo juntos: reconociendo el valor de las raíces, abrazando la diversidad de los caminos y comprendiendo que toda transición es, en el fondo, una oportunidad para tejer comunidad, amor y esperanza.

Bibliografía.

- Ávila Francés, M., Sánchez Pérez, M. C., & Bueno Baquero, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147–164. <https://doi.org/10.6018/rie.441441>
- Braslavsky, C. (Org.). (2001). *La educación secundaria: ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. IIPE-UNESCO / Santillana
- Becker, H. S. (1958). Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociological Review*. <https://www.jstor.org/stable/2089053?origin=crossref>
- Berho, M., Daffara, F., Sosa, A. G., Vigo, S., & Wagner, M. (2017). La educación rural como práctica que interpela. En C. Caffarelli & A. Errobidart (Comps.), *La educación como práctica sociopolítica*. Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA. <http://bit.ly/2phQGu1>
- Berge, J. (2019). *Educación rural y pedagogía crítica: Hacia una reconceptualización de la ruralidad*. Editorial Educación y Territorio.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Editorial Síntesis.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*,

18(Supl.), 13–25.

Bourdieu, P. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Volume III: Loss, Sadness and Depression*. Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.

Calvo, G. (2015). *La escuela como territorio de frontera: Subjetividades, identidades y desigualdades*. Siglo del Hombre Editores.

Cañaveral Machado, E., Pareja Isaza, N., & Villa Taborda, L. F. (2022). Experiencia microcurricular sobre la educación rural en la formación docente. *Ciencia y Academia*, (4), 103–122. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4654>

Cifuentes-Garzón, J. (2021). Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 131-150. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10579>

Corzo, Y. A. (2020). *Fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de transición a través de una propuesta pedagógica en una institución pública de la ciudad de Bucaramanga*. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12087>

DANE. (2023). *Boletín técnico: Deserción escolar en educación básica y media*.
Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Denzin, N. K. (2010). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5ta ed.).
SAGE.

Durkheim, É. (1912). *The elementary forms of the religious life*. George Allen & Unwin.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement.
En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 695–727). Sage.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Frigerio, G. (2008). *Tramas de la educación: Configuraciones, experiencias y sujetos*. Del Estante.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.

Galeano, M. E. (2010). *La investigación cualitativa en ciencias sociales*. Editorial Universidad del Rosario.

Gibbs, A. (1997). *Focus groups*. *Social Research Update*, (19).

Giraldo Ríos, C. A., Aguirre Gualdrón, A. Y., & Salazar Cardona, A. M. (2022). La escuela rural y la formación de maestros: una mirada desde la práctica pedagógica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1–21.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.202262306>

Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.

Gobernación de Boyacá. (2022). *Informe de gestión educativa rural*. Tunja: Secretaría de Educación de Boyacá.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

González-Rodríguez, D., Vieira, M., & Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación* (Trad. J. F. Blanco). Paidós.

Hernández Herrera, M. T., & Pérez Martínez, M. G. (2024). Traslados escolares y aspiraciones de jóvenes en territorios rurales mexicanos. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1412>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861.

Hurtado Balaguera, L. (2021). *Transición escolar de primaria rural a secundaria urbana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8919>

ICBF. (2021). *Estado de la niñez y adolescencia en Colombia*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Institución Educativa Pablo VI. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Sotaquirá, Boyacá, Colombia.

Isaza Valencia, L., et al. (2015). Contexto escolar: Escenario de adaptación escolar y desarrollo de habilidades sociales. *Revista de Psicología GEPU*, 6(2).

Itzcovich, H. (2015). El pasaje de la escuela primaria a la secundaria: El desafío de construir continuidad. *Propuesta Educativa*, (44), 41-48.

Izcara Palacios, S. P. (2014). *Etnografía y observación participante en la investigación social*. Trillas.

Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S., & Barlow, W. (2021). Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education*, 6, 540027.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>

Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

León, O. G. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*.

López Álvarez, G. (2019). Filosofía de la Educación y Complejidad en el Aula. *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3401.pdf>

Lozano Rendón, L. (2018). *Convivencia escolar en la transición de primaria a secundaria*. Universidad del Tolima.

Madison, D. S. (2012). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance* (2nd ed.). Sage.

Marín Ibáñez, R. (2004). La entrevista: Una herramienta de investigación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 149–161.

Massey, D. (2005). *For Space*. SAGE.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Muñoz Morán, C. A. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100095>

- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Nordan-Comunidad.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- MEN. (2022). *Informe de permanencia escolar 2021-2022*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Skliar, C. (2012). *Pedagogía de las diferencias: voces, textos, culturas*. Ediciones Novedades Educativas.
- OCDE. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework*. París: OCDE.
- ONU. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas.
- UNICEF. (2020). *Aprender y adaptarse: informe sobre bienestar socioemocional en la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- Werle, F. O. C., Prado, C. A. M., & Soares, L. C. (2019). *Transições escolares e desigualdades educacionais: desafios para a permanência e o sucesso escolar*. Editora U

