

La Nueva Escuela en el Contexto de la Pedagogía Rural

Monografía – Opción de grado

Presentado por:

Geraldine Patricia Mojica Conde ID: 774776

María De Los Ángeles Lázaro ID: 774816

Docente:

Derly Moreno

Docente:

Martha Tarazona

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Facultad de Educación

Cúcuta, Colombia

2025

Página de Aceptación

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

Dedico y agradezco este trabajo a:

A Dios, por darme la fuerza y la sabiduría para culminar este proceso.

A mi esposo, por ser mi compañero incondicional, mi apoyo en los momentos difíciles. Gracias por tu paciencia, tu comprensión y por creer en mí incluso cuando el camino se hizo difícil siempre estuviste y estas ahí para impulsarme.

A mis hijos, mi mayor tesoro, por llenarme de amor, sonrisas y razones para seguir adelante; por ser mi mayor motivación, cada logro mío también es de ustedes.

A mi familia, por su amor incondicional, apoyo constante y por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

Geraldine Mojica.

Dedico y agradezco este trabajo a:

A Dios, por siempre guiarme y concederme la sabiduría en cada paso que he dado, a mi padre por ser mi mayor fuente de inspiración y orgullo, eres un hombre grandioso y ejemplar.

A mi esposo por ser y estar en cada logro, por brindarme cada día tu amor incondicional, siendo mi impulso latente, aquel que me lleva a no desfallecer y confiar en mis capacidades cada día.

Por último a mi hijo, quien me ha acompañado en esta última etapa de mi pregrado, quien me ha llenado de amor, sonrisas, ternura y se ha convertido en mi mayor motivación como madre, pero también siendo el mayor lazo en mi bonito hogar.

María Lázaro.

Resumen

Esta monografía analiza la pertinencia y los desafíos del modelo Escuela Nueva en contextos de pedagogía rural. Parte del problema es que aunque este modelo ha sido reconocido por su enfoque participativo y centrado en el estudiante, su implementación en zonas rurales enfrenta barreras estructurales, pedagógicas y culturales que limitan su alcance.

El objetivo principal fue comprender cómo ha influido la Escuela Nueva en la educación del campo y qué tensiones emergen en su aplicación, considerando tanto los fundamentos teóricos como las prácticas observadas en experiencias reales.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo-documental, basada en la revisión de más de 50 fuentes académicas recientes, incluyendo artículos científicos, tesis y documentos oficiales. A través del análisis de categorías deductivas e inductivas, se identificaron elementos clave del modelo, como la flexibilidad curricular, el aprendizaje activo, la participación comunitaria y el papel del docente como mediador.

Entre los resultados se destaca que la Escuela Nueva ofrece herramientas valiosas para la educación rural, pero su éxito depende de factores como la formación docente, la infraestructura, el vínculo con la comunidad y el reconocimiento de los saberes locales. Las conclusiones señalan que, si bien el modelo es teóricamente sólido, requiere adaptaciones constantes y apoyo institucional para responder verdaderamente a las realidades del campo.

Palabras clave: “Escuela Nueva”, educación rural, pedagogía activa, contexto multigrado, saberes comunitarios.

Abstract

This monograph analyzes the relevance and challenges of the “Escuela Nueva” model in rural pedagogy. It starts from the problem that, although this model has been recognized for its participatory and student-centered approach, its implementation in rural areas faces structural, pedagogical, and cultural barriers that limit its reach. The main objective was to understand how Escuela Nueva has influenced education in rural areas and what tensions emerge in its application, considering both its theoretical foundations and the practices observed in real experiences. The methodology used was qualitative-documentary, based on the review of more than 50 recent academic sources, including scientific articles, theses, and official documents. Through the analysis of deductive and inductive categories, key elements of the model were identified, such as curriculum flexibility, active learning, community participation, and the teacher's role as mediator. Among the results, it is highlighted that Escuela Nueva offers valuable tools for rural education, but its success depends on factors such as teacher training, infrastructure, community involvement, and the recognition of local knowledge. The conclusions indicate that, although the model is theoretically sound, it requires constant adaptations and institutional support to truly respond to the realities of the countryside.

Keywords: “*Escuela Nueva*” rural education, active pedagogy, multigrade context, community knowledge.

Tabla de Contenido

	Pág.
Página de Aceptación.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Resumen.....	iv
Abstract.....	v
Tabla de Contenido.....	vi
La Nueva Escuela en el Contexto de la Pedagogía Rural.....	9
Características del Área de la Disciplina que se Abordó: Aportaciones	122
Características del Modelo Nueva Escuela en la ruralidad.....	144
Problema o Problemas que se Abordan, Priorizándolos.....	166
Problemas Específicos Abordados.....	177
Estrategias Pedagógicas de la Nueva Escuela para la Educación Rural	199
Fundamento Teórico.....	211
Fundamentos Epistemológicos de la Pedagogía Activa en Contextos Rurales	211
El constructivismo como base del modelo Escuela Nueva.....	211
El rol del docente como mediador del aprendizaje	222
Educación situada y vínculo con el territorio.....	233
Conceptos Fundamentales y Principios en la Escolaridad Rural.....	233
La ruralidad como categoría educativa y cultural	233
Pedagogía del contexto: educación situada y pertinencia territorial	255
Multigrado y heterogeneidad en el aula rural.....	266
El rol de la comunidad en la construcción del proceso educativo.....	288
Fundamentación Teórica del Modelo Nueva Escuela.....	299
El Constructivismo como base del aprendizaje activo	299
El Enfoque Sociocultural de Vygotsky: aprendizaje mediado y zona de desarrollo próximo.....	31
La Educación Popular de Paulo Freire: diálogo, conciencia crítica y transformación social.....	333
Estrategias Pedagógicas Basadas en el Modelo Nueva Escuela para la Enseñanza Rural	355

Aprendizaje autónomo y colaborativo con guías estructuradas	355
Evaluación formativa y cualitativa.....	377
Gobierno escolar participativo	388
Procedimiento y Descripción de las Actividades Realizadas	41
Diseño del Procedimiento y Descripción de las Actividades Realizadas	41
Fase de selección del tema y búsqueda bibliográfica.....	41
Fase de construcción del marco teórico y estado del arte	42
Fase de análisis y categorización de información	43
Fase de redacción, revisión y consolidación	43
Interpretación de la Información.....	44
Categorías Deductivas.....	44
Categorías Inductivas	45
Resultados del Análisis Documental	49
Factores de riesgo identificados.....	54
Teorías Aplicadas.....	55
Propuestas de intervención identificadas en la literatura	55
Conclusiones.....	57
Recomendaciones.....	58
Aportes del trabajo a la temática.....	59
Referencias.....	61

Índice de Tabla

	Pág.
Tabla 1. Categorías deductivas	46
Tabla 2. Categorías inductivas	47

La Nueva Escuela en el Contexto de la Pedagogía Rural

La educación rural ha sido a través del tiempo uno de los mayores retos para los sistemas educativos, ya que se ha destacado por la desigualdad en el acceso, la calidad y la pertinencia pedagógica. Siendo este uno de los mayores desafíos del contexto educativo, los niños de las comunidades rurales carecen de medios para trasladarse, poco o ningún acceso a tecnologías, dificultades económicas, y en muchos casos falta de tiempo para dedicarle a los estudios, tal como señalan autores como Malpica y García (2021); Salaroli (2018) y Rojas (2022), entre otras investigaciones destacadas que se han realizado en la última década y que han profundizado en cuanto a los factores de riesgo, como la desigualdad en la formación docente, la distancia existente entre currículo y realidad, y la falta de recursos.

Por lo tanto, es de resaltar que la educación en áreas rurales de Colombia enfrenta serios desafíos, entre las que destacan: instituciones que no se ajustan a las necesidades, maestros sin la capacitación necesaria y una completa desconexión con las experiencias de los estudiantes en el entorno rural. Por esta razón, el modelo de Escuela Nueva no se limita a ser un discurso atractivo; es una propuesta que busca abordar esta situación de manera directa.

Al mencionar, por ejemplo, la flexibilidad del currículo o el aprendizaje independiente, no se trata de conceptos aislados, autores como Cadavid (2021) y Llanos et al. (2023) evidencian cómo estas tácticas permiten que un único docente atienda múltiples niveles sin comprometer la calidad. Además, la noción de gobierno escolar, según Fuentes et al. (2024), facilita que la escuela se conecte con la comunidad y no actúe como un ente aislado. Así, este estudio no solo examina el modelo, sino que también lo relaciona con problemas concretos y demuestra que, si se aplica correctamente, puede hacer una diferencia significativa.

Es decir, la propuesta de la Nueva Escuela nace como una respuesta innovadora que busca transformar la realidad educativa de las comunidades campesinas, reconociendo sus características culturales, sociales y económicas. Esta pedagogía propone abordar la enseñanza desde un aprendizaje activo, participativo y adaptado a los entornos rurales, promoviendo no solo un conocimiento académico, sino también la formación de sujetos críticos y comprometidos con su territorio. La relación entre pedagogía y ruralidad permite reflexionar sobre las prácticas docentes, los contenidos escolares y el papel de la comunidad en la construcción del conocimiento.

Por lo tanto, en esta monografía se aborda el tema de la Nueva Escuela en el contexto de la pedagogía rural, con el objetivo de analizar cómo esta propuesta ha influido en la educación del campo y qué desafíos enfrenta en su implementación. A partir de una revisión exhaustiva de literatura académica, documentos oficiales y experiencias pedagógicas, se busca comprender el alcance de este modelo educativo en distintos territorios rurales. Se presta especial atención a los enfoques metodológicos, a los principios filosóficos que sustentan la Nueva Escuela y a su adaptación a contextos de diversidad cultural siguiendo los señalamientos hechos por Malpica y García (2021). Asimismo, se examinan estudios y experiencias documentadas que ilustren tanto los logros como las tensiones que surgen en la práctica educativa rural.

La investigación se apoya en una revisión de teorías pedagógicas y educativas que sustenten la propuesta de la Nueva Escuela, tales como el constructivismo, el enfoque crítico de Paulo Freire, y los planteamientos de la educación popular. También se consideran aportes de la pedagogía del territorio y la interculturalidad, fundamentales para una comprensión más profunda de la educación en contextos rurales. Estas corrientes permiten analizar cómo el conocimiento se construye desde la experiencia del estudiante, reconociendo su identidad

cultural y social como punto de partida del aprendizaje (Villena, 2019). La revisión teórica permitirá fundamentar las estrategias pedagógicas que se aplican en la Nueva Escuela y reflexionar sobre su pertinencia en escenarios rurales concretos.

Se espera con este estudio contribuir a una comprensión más clara y crítica sobre el impacto real de la Nueva Escuela en la pedagogía rural y que sirva como insumo para futuras propuestas educativas en zonas rurales. Se anticipa que la revisión teórica y documental revele tanto los avances como las limitaciones de este modelo, así como las condiciones necesarias para su sostenibilidad. Además, se espera que el estudio permita identificar prácticas pedagógicas exitosas y enfoques que puedan ser replicados o adaptados en diferentes regiones rurales. Finalmente, esta investigación aspira a resaltar la importancia de reconocer la educación rural no como una educación “de segunda”, sino como un espacio de innovación, resistencia y transformación social. En la siguiente sección de este documento se ampliará de manera consistente la importancia y teorías que existen alrededor y de la problemática planteada.

Características del Área de la Disciplina que se Abordó: Aportaciones

La pedagogía rural se caracteriza por su estrecha vinculación con la identidad territorial, los saberes ancestrales y las prácticas socioculturales de las comunidades campesinas. Desde esta perspectiva, el área de la educación rural no puede reducirse a una aplicación periférica del sistema educativo urbano, sino que exige un enfoque pedagógico propio, situado y con un sentido profundamente ético. Al respecto, Arias (2021) y Luna (2024) señalan que la pedagogía de lo rural debe construir un modelo educativo en el que se reconozca al campesinado como sujeto de derechos y portador de conocimientos valiosos. Esta característica disciplinar implica una ruptura con visiones homogéneas del currículo, y requiere una escuela capaz de dialogar con el entorno, los ritmos del campo, la vida agrícola, y las formas de organización comunitaria que constituyen la cotidianidad rural (Rodríguez y Marquinez, 2024).

En línea con lo anterior, la disciplina de la pedagogía rural encuentra en el modelo de la Escuela Nueva una propuesta estructuralmente coherente con sus necesidades: un enfoque centrado en el estudiante, con una didáctica activa basada en la experiencia. Fuentes et al. (2024) destacan que esta modalidad responde a la necesidad de adaptar los procesos educativos a las realidades rurales, donde la heterogeneidad de los grupos; es decir la diversidad de los mismos, la multigradualidad y la participación comunitaria son condiciones estructurales.

Así, la Escuela Nueva se configura como una innovación pedagógica desde el campo mismo, y no solo como una metodología aplicada (Rojas, 2022). Sus características, como la promoción flexible; es decir adaptada y no fija a las necesidades, la integración de la vida cotidiana al currículo y la interacción escuela-comunidad, fortalecen la identidad disciplinar de la pedagogía rural como un campo que busca equidad, inclusión y transformación social desde las aulas del campo.

Una característica esencial del área de la pedagogía rural es su énfasis en la formación docente situada, sensible y reflexiva. Herrera et al. (2022) aportan desde la experiencia de práctica pedagógica en escuelas rurales, resaltando que los futuros docentes deben comprender la escuela rural como un escenario no solo educativo, sino también cultural y comunitario. Esta visión implica reconocer la complejidad del contexto rural, con sus limitaciones materiales, pero también con su riqueza simbólica y desarrollar un saber pedagógico que articule conocimiento académico con experiencias de vida (Pulgarín et al., 2024). La pedagogía rural, en este sentido, se presenta como un campo que demanda profesionales con capacidad crítica, conciencia del territorio y habilidades para la innovación social desde la escuela.

A juicio de Ramírez y Bastidas (2023), la pedagogía rural como área en desarrollo constante, incorpora nuevas dimensiones teóricas que amplían su alcance y capacidad transformadora. Entre ellas, la educomunicación representa una tendencia emergente que conecta la educación rural con el pensamiento crítico, la apropiación tecnológica y la transformación cultural.

Por ejemplo, autores como Roa y Cárdenas (2023) proponen un modelo de educación rural basado en la integración de TIC como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico, considerando a los estudiantes rurales como sujetos activos, creativos y capaces de liderar cambios en sus contextos. Esta propuesta refuerza el carácter interdisciplinar del área, articulando pedagogía, comunicación y cultura para construir una educación rural de calidad, con pertinencia territorial y visión de futuro. Para ello, se profundizará a continuación en cuales son las características de este modelo.

Características del Modelo Nueva Escuela en la ruralidad

La Escuela Nueva, a juicio de Caiceo (2021) se distingue por ser una propuesta pedagógica activa que rompe con los modelos tradicionales, al colocar al estudiante como protagonista de su aprendizaje. En lugar de centrarse en la transmisión de contenidos, promueve la experiencia, el descubrimiento, el aprendizaje colaborativo y la construcción de saberes desde la realidad del niño. Ocaña (2021) señala que este modelo se inscribe en una tradición crítica que cuestiona la verticalidad de la escuela tradicional, proponiendo una educación basada en la vivencia, la autonomía y la reflexión crítica. Desde una perspectiva epistemológica, se vincula con el paradigma sociocognitivo, al considerar el conocimiento como una construcción contextual e histórica del sujeto. Esta concepción permite adaptar los procesos educativos a los cambios del entorno, fortaleciendo la formación integral y ética del estudiante (Hernández y Esparza, 2022).

Una de las características distintivas de la Escuela Nueva es su estructura metodológica flexible y adaptativa, especialmente diseñada para contextos rurales. Tal como señala Cadavid (2021), este modelo combina componentes pedagógicos, didácticos, comunitarios y de formación docente, permitiendo el trabajo en aulas multigrado mediante guías de aprendizaje, autoevaluación y promoción flexible a las condiciones reales del entorno. Según Echeverry (2023), esta metodología ha sido especialmente útil en Colombia para responder a las condiciones de dispersión geográfica y cultural de las zonas rurales. La figura del maestro se transforma: ya no es un transmisor de saber, sino un mediador del aprendizaje, capaz de acompañar y motivar procesos formativos autónomos (Hernández et al.2021). Esta estructura permite desarrollar competencias fundamentales en ambientes donde el acceso a recursos y tecnología puede ser limitado, sin renunciar a la calidad educativa.

En coherencia con lo señalado por Cadavid (2021), en el contexto de la pedagogía rural, la Escuela Nueva se ha consolidado como un modelo pertinente y transformador, al integrar de manera coherente la escuela con la comunidad. Su aplicación ha facilitado una mayor cobertura educativa en territorios de baja densidad poblacional, y ha impulsado procesos de formación docente orientados al trabajo en entornos desafiantes.

En relación con lo anterior el Ministerio de Educación Nacional predice que los modelos educativos flexibles son propuestas educativas que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, las cuales se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico, metodológico y didáctico, coherente entre sí, y que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que está dirigido; cuentan con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que responden a las posturas teóricas que los orientan.

Como afirma Arias (2021), este modelo contribuye a visibilizar las dinámicas del campesinado dentro del currículo escolar, abriendo espacio para una educación con enfoque territorial. A través de estrategias como el gobierno escolar, los proyectos comunitarios y el uso de materiales contextualizados, la Escuela Nueva no solo responde a las necesidades educativas del campo, sino que fortalece el tejido social y promueve el desarrollo local desde la educación (Hernández y Ruíz, 2024). Esta articulación convierte a la Escuela Nueva en un componente clave de la pedagogía rural contemporánea, sin embargo, es necesaria profundizar en los problemas que se atienden desde este enfoque, como se señala a continuación.

Problema o Problemas que se Abordan, Priorizándolos

Uno de los problemas centrales que se evidencian en el ámbito de la pedagogía rural es la persistente desigualdad en el acceso a una educación de calidad para las poblaciones que habitan en contextos rurales. A nivel global, siguiendo los señalamientos hechos por Arguello et al. (2024) las brechas entre la educación urbana y rural se manifiestan en condiciones materiales precarias, baja cobertura institucional, escasa formación docente específica y limitada disponibilidad de recursos pedagógicos adaptados. Esta situación perpetúa un modelo educativo excluyente que reproduce las desigualdades sociales, limitando las oportunidades de desarrollo personal y comunitario (Labrada, 2025). La Escuela Nueva surge como respuesta a esta problemática, proponiendo un modelo flexible al aprendizaje de cada estudiante, centrado en el estudiante y adaptado a las realidades del entorno, aunque su implementación también enfrenta desafíos significativos en cuanto a sostenibilidad, escalabilidad y apropiación por parte de los actores educativos.

Otro problema general es la rigidez del modelo escolar tradicional, el cual, a juicio de Echeverry (2023) continúa siendo dominante en muchas instituciones rurales, caracterizado por la centralización del maestro, la enseñanza verticalista, la memorización de contenidos y la escasa participación del estudiante. Esta forma de educación, más enfocada en la transmisión que en la construcción de conocimiento, se muestra ineficaz frente a las realidades complejas, multigrado y culturalmente diversas de la ruralidad. Según el estudio de Ocaña (2021), esta desconexión entre el modelo pedagógico y el contexto produce desmotivación estudiantil, altos índices de deserción y una educación que poco dialoga con las condiciones de vida del estudiante. De allí la necesidad urgente de promover modelos pedagógicos más abiertos, activos y contextualizados, como el que propone la Escuela Nueva.

Un problema transversal identificado en múltiples estudios como los de Arguello et al. (2024) y Cadavid (2021) es la insuficiente formación de los docentes para afrontar los retos de la educación rural, especialmente en aulas multigrado. Muchos maestros llegan a estos espacios sin herramientas pedagógicas para gestionar las diferencias de los grupos ni para adaptar el currículo a realidades diversas. La carencia de formación continua, la rotación constante del personal y la falta de incentivos institucionales profundizan esta dificultad, generando prácticas improvisadas o replicando modelos urbanos en territorios con otras dinámicas (Acosta, 2022). Este desfase entre la formación docente y las necesidades del campo educativo rural limita la efectividad de modelos como la Escuela Nueva, que requieren una transformación del rol docente hacia una figura mediadora, innovadora y comprometida con la comunidad.

Asimismo, se identifica como problema prioritario la débil vinculación entre las escuelas rurales y su entorno social, económico y cultural. Según Herrera et al. (2022) a menudo, los proyectos escolares se desarrollan al margen de las dinámicas comunitarias, desconociendo los saberes locales, la historia del territorio y las necesidades colectivas. Esta falta de integración impide que la escuela rural se convierta en un agente de transformación y desarrollo local (Fandiño, 2025). Modelos como la Escuela Nueva promueven una interacción más fuerte entre escuela y comunidad, fomentando proyectos participativos, el gobierno escolar y metodologías que parten del contexto. Sin embargo, para que este principio se concrete, se requiere una cultura institucional que valore el territorio como fuente legítima de conocimiento y que promueva el aprendizaje situado y transformador.

Problemas Específicos Abordados

Uno de los problemas más persistentes en el contexto educativo colombiano es la desconexión entre la escuela y la realidad de los estudiantes rurales. A pesar de los avances en

políticas educativas, muchas instituciones continúan operando bajo lógicas urbanas, con contenidos descontextualizados, estructuras rígidas y metodologías que no consideran las condiciones socioculturales ni económicas del entorno campesino.

Como lo plantean Arias (2021) y Roa y Cárdenas (2023), esta brecha genera desmotivación, percepción de inutilidad del conocimiento escolar y altas tasas de deserción. La pedagogía rural y modelos como la Escuela Nueva proponen una educación más situada, pero su aplicación aún es limitada debido a la falta de voluntad institucional para reconocer al campesinado como sujeto de conocimiento y agente de transformación educativa (Olaya, 2022).

De igual forma, en muchas zonas rurales de Colombia, según resalta Cadavid (2021), los docentes enfrentan la complejidad del trabajo multigrado sin haber recibido una formación adecuada para ello. Esto genera prácticas improvisadas, carga administrativa excesiva y escasa capacidad de innovación pedagógica. Al respecto, Echeverry (2023) resalta que la Escuela Nueva requiere de un maestro facilitador, reflexivo y adaptativo, pero en la práctica muchos docentes continúan operando con esquemas tradicionalistas por falta de apoyo institucional y formación continua. Además, como destaca Arguello et al. (2024), existe una falta de políticas sostenidas que prioricen la innovación y el desarrollo profesional del magisterio rural, lo cual limita el despliegue real de modelos pedagógicos transformadores como el que propone la Escuela Nueva.

Cabe señalar, que los niños del campo colombiano enfrentan múltiples barreras sociales que afectan su aprendizaje, como la pobreza, el trabajo infantil, el acceso limitado a servicios básicos y la inseguridad alimentaria (Ocaña, 2021). Estos factores impactan directamente en la permanencia escolar, la concentración en clase y la salud física y emocional de los estudiantes. Herrera et al. (2022) documentan cómo la escuela rural se convierte muchas veces en el único

espacio de contención y esperanza para estos niños, pero sus posibilidades se ven reducidas ante la falta de recursos y apoyo. Además, como señala Ocaña (2021), si no se construye una pedagogía afectiva y cercana, como la que plantea la Pedagogía del Amor, el sistema educativo reproduce la exclusión y el abandono histórico del campo como sujeto de derecho.

Estrategias Pedagógicas de la Nueva Escuela para la Educación Rural

Una de las estrategias pedagógicas más representativas de la Escuela Nueva es la organización del aula multigrado a través del aprendizaje autónomo y colaborativo, mediante guías estructuradas que permiten al estudiante avanzar según su propio ritmo. Estas guías incluyen actividades prácticas, preguntas abiertas, experimentos sencillos y reflexiones que invitan a relacionar lo aprendido con la vida cotidiana, resultado en una estrategia sólida para mejorar la calidad educativa a nivel rural y minimizar los problemas evidenciados en ese sector educativo (Cárcamo y Jarpa, 2023). Ya que, como destaca Echeverry (2023), esta estrategia permite que un solo docente atienda a varios grados de manera simultánea (común en la educación rural), sin sacrificar la calidad pedagógica ni el protagonismo del estudiante. Además, el uso del trabajo por rincones, el gobierno escolar y los proyectos comunitarios complementa esta metodología, promoviendo la participación democrática, la corresponsabilidad y el desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas (Pérez, 2023).

Otra estrategia fundamental en el modelo Escuela Nueva es la evaluación formativa y cualitativa, entendida como un proceso continuo, participativo y reflexivo, según resaltan Liébana et al. (2021) y Roa y Cárdenas (2023), quienes apuntan que, a diferencia del enfoque tradicional, centrado en exámenes estandarizados, la evaluación en la Escuela Nueva se enfoca en el proceso de aprendizaje más que en el resultado final, permitiendo identificar avances, dificultades y necesidades individuales.

Según Arguello et al. (2024), esta estrategia fortalece la autonomía del estudiante y lo motiva a asumir un rol activo en su formación, ya que se promueve la autoevaluación y la coevaluación en un ambiente de confianza. Esta forma de evaluar favorece el desarrollo de habilidades blandas y permite una retroalimentación más rica y significativa, alineada con los principios del aprendizaje activo que se requiere aplicar en la educación rural.

Asimismo, una estrategia destacada en el modelo de la Escuela Nueva es el gobierno escolar como herramienta pedagógica para la formación ciudadana. A partir de los señalamientos realizados por Ramírez y Bastidas (2023) esta estrategia consiste en conformar estructuras participativas dentro del aula, como el consejo de estudiantes, los comités de convivencia o los cargos rotativos, donde los propios niños asumen roles de liderazgo, coordinación y resolución de conflictos.

Según Fuentes et al. (2024), esta práctica promueve la toma de decisiones colectivas, la autorregulación y el sentido de pertenencia, elementos clave en la formación de sujetos democráticos. En contextos rurales, esta estrategia adquiere mayor relevancia, ya que permite fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad, desarrollar habilidades sociales y empoderar a los estudiantes como agentes activos en su proceso educativo. Además, favorece una cultura de paz, diálogo y cooperación, indispensable para construir ciudadanía desde la infancia. Por lo que, en la siguiente sección, se da a conocer de manera detallada cuales son los componentes teóricos que subyacen a la nueva escuela como modelo de mediación en la enseñanza.

Fundamento Teórico

La fundamentación teórica de esta monografía parte de los principios pedagógicos que sustentan el modelo de la Escuela Nueva, en estrecha relación con la pedagogía rural. Esta sección busca establecer los enfoques conceptuales y teóricos que respaldan la propuesta de una educación activa, centrada en el estudiante y contextualizada al territorio. Para ello, se abordan tres ejes principales: el constructivismo, el nuevo rol del docente y la educación situada, todos ellos pertinentes al desarrollo de una práctica pedagógica transformadora en contextos rurales.

Fundamentos Epistemológicos de la Pedagogía Activa en Contextos Rurales

El constructivismo como base del modelo Escuela Nueva

La Escuela Nueva se apoya en corrientes pedagógicas que colocan al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Una de las más relevantes es el constructivismo, ya que como plantea Arias (2021) el aprendizaje se genera cuando el individuo reorganiza cognitivamente la información a partir de la interacción con su entorno. Esta postura resulta especialmente significativa para el contexto rural, donde los aprendizajes deben estar estrechamente ligados a la vida cotidiana, los saberes locales y la experiencia directa.

En coherencia con lo anterior, Arguello et al. (2024) afirman que la escuela nueva enfatiza el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la personalización del proceso educativo, lo que se alinea con las ideas de autores como Piaget y Ausubel. Así, se fortalece un modelo pedagógico que promueve la autonomía y la construcción activa del saber.

En numerosas instituciones educativas en zonas rurales, un único maestro se encarga de alumnos de diversas edades y niveles de estudio simultáneamente, en vez, de ofrecer lecciones idénticas para todos, el método constructivista permite que cada pequeño progrese a su propio ritmo, utilizando recursos de aprendizaje que le facilitan el desarrollo del conocimiento a partir

de sus vivencias. Según lo mencionado por Alomá et al. (2022), cuando un estudiante investiga, prueba y relaciona lo que asimila con su entorno, como: cuidar un jardín o comprender los ciclos climáticos, el aprendizaje se transforma en algo tangible y no se reduce únicamente a la memorización.

También, los postulados de Vygotsky (1968) no se queda en los libros cuando se entiende bien en la escuela rural. Por ejemplo, cuando un niño mayor enseña a uno más pequeño a resolver un problema de matemáticas usando semillas o piedras del patio, ahí está ocurriendo la mediación social que él proponía. Algo que Bonhomme (2021) y Alomá et al. (2022) muestran en sus estudios al señalar, que este tipo de colaboración permite que los estudiantes crezcan juntos, y que el aprendizaje no dependa solo del docente. Por lo tanto, en el campo, esa práctica de aprender entre pares es común, y justo por eso encaja tan bien con la zona de desarrollo próximo que propuso Vygotsky.

El rol del docente como mediador del aprendizaje

En contraste con la figura del maestro tradicional que actúa como transmisor de conocimiento, la Escuela Nueva plantea un cambio de paradigma en el rol docente. En este, siguiendo lo señalado por Herrera et al. (2022) el maestro se convierte en un facilitador del aprendizaje, en un mediador que genera las condiciones para que el estudiante construya su conocimiento de manera autónoma.

Este enfoque resulta esencial para los entornos rurales, donde las aulas multigrado, la diversidad cultural y la escasez de recursos requieren de una pedagogía más flexible a los contenidos, tiempos y creatividad. Algo que Echeverry (2023) destaca, sugiriendo que el maestro en la Escuela Nueva no enseña todo, sino que crea las condiciones para que el niño aprenda por sí mismo, favoreciendo la autoexploración y el trabajo colaborativo. Esta visión exige del

docente una profunda formación pedagógica, sensibilidad al contexto y compromiso ético con su labor educativa.

Educación situada y vínculo con el territorio

Un tercer eje fundamental es el de la educación situada, que reconoce la importancia del contexto como factor determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el marco de la pedagogía rural, la escuela no puede ser ajena a su entorno; por el contrario, debe dialogar con las prácticas sociales, los saberes campesinos y las dinámicas territoriales. Sobre esto, Arias (2021) plantea que es urgente reconocer al campesinado como sujeto de derecho, constructor de conocimiento y agente pedagógico.

Esta visión es reforzada por Herrera et al. (2022), quienes sostienen que la escuela rural debe integrarse activamente al tejido comunitario, fortaleciendo el vínculo entre educación y territorio. En este sentido, la Escuela Nueva no es solo una propuesta metodológica, sino una forma de concebir la educación como herramienta de transformación social. Por lo que a continuación, se señalan algunos conceptos puntuales que traen mayor luz sobre la temática hasta el momento.

Conceptos Fundamentales y Principios en la Escolaridad Rural

La ruralidad como categoría educativa y cultural

Entender la ruralidad únicamente como un espacio geográfico es una visión reduccionista que invisibiliza la riqueza cultural, social y pedagógica que habita en estos territorios (Fuentes et al., 2024). Puesto que, en el marco de la pedagogía rural, la ruralidad debe ser reconocida como una categoría educativa y cultural compleja, atravesada por procesos históricos, saberes ancestrales, relaciones comunitarias y una lógica distinta de habitar el territorio.

Tal como lo deja claro Llanos (2023), al plantear que la educación rural, lejos de ser un apéndice del sistema urbano, debe configurarse desde su propia realidad, incorporando prácticas pedagógicas participativas, colectivas y coherentes con el entorno. Esta visión implica repensar la escuela no como un ente externo, sino como parte integral de la vida rural, un espacio donde confluyen cultura, identidad y aprendizaje.

Autores como Arias (2021) y Herrera et al. (2022) coinciden en que el modelo tradicional ha marginado la voz del campesinado dentro de la escuela, reproduciendo un enfoque que desconoce la diversidad territorial. En contraste, modelos como la Escuela Nueva reivindican el territorio y la cultura local como elementos constitutivos del currículo. En este sentido, la ruralidad se convierte en una fuente de conocimiento y en un espacio legítimo para la producción pedagógica, en lugar de ser vista como una carencia o una zona de atraso. Cattaneo (2021) complementa esta idea al destacar cómo incluso la arquitectura escolar en experiencias del Cono Sur respondió a una resignificación del espacio educativo para adecuarse a las nuevas infancias, rompiendo con la rigidez del modelo urbano-industrial.

Asimismo, la inclusión del arte, el juego y las metodologías vivenciales en el aula rural, como plantea Alonso (2021), fortalece una educación integral que articula lo cognitivo con lo emocional y lo corporal. En esa misma línea, Liébana et al. (2021) señalan que una pedagogía crítica situada en la ruralidad debe reconocer las identidades culturales de los estudiantes, promoviendo una educación emancipadora y contextualizada. Reconocer la ruralidad como categoría educativa permite, entonces, superar la mirada asistencialista hacia una concepción transformadora de la educación, que valore los saberes propios y promueva el desarrollo con equidad.

Pedagogía del contexto: educación situada y pertinencia territorial

Según Marín et al. (2021) la pedagogía del contexto parte del principio fundamental de que el aprendizaje solo cobra verdadero sentido cuando se construye en diálogo con la realidad social, cultural, económica y geográfica del estudiante. En el ámbito de la pedagogía rural, esta idea se traduce en una educación situada, que reconoce el territorio no solo como escenario, sino como fuente viva de conocimiento. Según Llanos (2023), para que el modelo Escuela Nueva logre un impacto transformador en la educación rural, debe adoptar estrategias pedagógicas que surjan de la observación participativa, del reconocimiento del entorno y de la integración de los saberes comunitarios. Esta perspectiva rompe con los enfoques estandarizados que pretenden aplicar un currículo urbano en contextos profundamente distintos, y abre paso a prácticas pedagógicas sensibles a las particularidades del lugar.

De acuerdo con Arguello et al. (2024) la escuela rural tradicionalmente ha sido ajena a la vida campesina, perpetuando lógicas colonizadoras que invisibilizan los saberes locales. Frente a ello, la pedagogía situada propone una educación que se adapta a las dinámicas del territorio, donde los contenidos curriculares se construyen a partir de las prácticas agrícolas, los ciclos naturales, las costumbres culturales y los desafíos concretos de cada comunidad. En este sentido, Caiceo (2021) señala que la Escuela Nueva, con su enfoque flexible a las metodologías y participativo, se presenta como una herramienta potente para implementar dicha visión. Su estructura metodológica basada en el aprendizaje activo, el trabajo por proyectos y la participación comunitaria permite conectar el aula con el entorno de manera efectiva.

Además, Cattaneo (2021) aporta una dimensión innovadora al señalar cómo incluso la arquitectura escolar puede expresar una pedagogía del territorio, al configurar espacios abiertos, integradores y adaptados a las infancias rurales. Esta idea refuerza el principio de pertinencia territorial, no solo en lo curricular y metodológico, sino también en lo material y simbólico. De

igual modo, Liebana et al. (2021) y Marín et al. (2021) afirman que una educación crítica y contextualizada debe reconocer la identidad de los estudiantes, lo que implica adaptar la enseñanza a sus realidades específicas y no forzarlas a encajar en estructuras normativas ajenas. Sobre ello, Moreira et al. (2023) advierten que, cuando los modelos pedagógicos ignoran el contexto, se generan prácticas ineficientes y poco significativas, por lo que resulta urgente aplicar enfoques que partan de lo local para construir lo universal.

Multigrado y heterogeneidad en el aula rural

A partir de lo señalado por Arias (2021) se puede afirmar que la organización escolar en zonas rurales presenta desafíos particulares que distan de la lógica urbana tradicional. Uno de los más significativos es la existencia de aulas multigrado, donde un solo docente atiende simultáneamente a estudiantes de diferentes niveles escolares, edades y ritmos de aprendizaje. Esta configuración exige una reestructuración del modelo pedagógico convencional, ya que no resulta eficaz replicar esquemas homogéneos en contextos con alta diversidad. Al respecto, Echeverry (2023) destaca que el modelo Escuela Nueva fue diseñado justamente para responder a esta realidad, proponiendo estrategias metodológicas flexibles al ritmo y tiempo de los estudiantes, como el uso de guías de autoaprendizaje, trabajo colaborativo y proyectos integrados. A su vez, Ocaña (2021) y Llanos (2023) coinciden en que la diversidad del aula rural no debe entenderse como una dificultad, sino como una oportunidad para desarrollar pedagogías personalizadas, inclusivas y contextualizadas que potencien la autonomía del estudiante y valoren la diversidad como riqueza pedagógica.

Más allá de la organización escolar, la diversidad en el aula rural también se expresa en términos socioculturales, lingüísticos y económicos. En muchas comunidades, los niños provienen de familias campesinas, indígenas o migrantes, lo que implica la convivencia de

múltiples cosmovisiones, lenguas y experiencias vitales en un mismo espacio escolar. Según Arias (2021), reconocer esa diversidad es clave para superar el enfoque deficitario con el que históricamente se ha tratado la educación rural.

De igual forma, Moreira et al. (2023) argumentan que el fracaso de muchos modelos pedagógicos se debe a su incapacidad para adaptarse a estas realidades, ya que aplican enfoques conductistas y descontextualizados. En contraste, autores como Liebana et al. (2021) proponen un giro hacia una pedagogía crítica que, además de atender los contenidos escolares, incorpore las voces, saberes e identidades de los estudiantes, fomentando el diálogo intercultural y el respeto por las diferencias.

Frente a este panorama, el rol del docente multigrado cobra una importancia estratégica, ya que no se trata únicamente de manejar distintos niveles curriculares, sino de diseñar experiencias de aprendizaje que articulen los intereses, capacidades y contextos de todos los estudiantes. Roa y Cárdenas (2023) subrayan que el maestro rural debe ser un mediador sensible, creativo y comprometido, capaz de transformar las diferencias en una ventaja educativa. En esta línea, Arguello et al. (2024) señalan que la formación docente debe incorporar herramientas específicas para el trabajo en aulas multigrado, así como competencias para gestionar la diversidad.

Por su parte, Llanos (2023) sugiere que el arte y la cartografía social pueden funcionar como metodologías integradoras que favorecen la participación de todos los niños, independientemente de su nivel, al tiempo que se trabaja con contenidos pertinentes al territorio. Estas propuestas muestran que atender la multigradualidad desde una perspectiva pedagógica transformadora es posible y necesario para garantizar el derecho a una educación digna y de calidad en la ruralidad.

El rol de la comunidad en la construcción del proceso educativo

La comunidad cumple un papel fundamental en el fortalecimiento de la educación rural, no solo como contexto, sino como actor educativo activo en la construcción del conocimiento. En el modelo de Escuela Nueva, esta visión se materializa mediante la apertura de la escuela hacia la participación de las familias, los líderes comunitarios y otros agentes locales, transformando el aula en un espacio de diálogo entre saberes institucionales y saberes populares (Herrera et al., 2022).

Y tal como afirma Llanos (2023), cuando se incorpora a la comunidad en el diseño e implementación de las estrategias pedagógicas, se potencia la formación de sujetos integrales, comprometidos con su entorno. Cattaneo (2021) también resalta cómo, incluso desde lo arquitectónico y organizativo, las escuelas rurales pueden estructurarse como centros culturales abiertos, en los que los estudiantes aprenden de la vida misma de su comunidad. Esta perspectiva rompe con el aislamiento de la escuela rural tradicional y permite una educación situada, relacional y transformadora.

Ahora bien, desde el punto de vista pedagógico, la integración de la comunidad en el proceso educativo contribuye a fortalecer la pertinencia y la sostenibilidad de los modelos formativos. El autor Arias (2021) señala que el campesinado ha sido históricamente marginado del sistema educativo como sujeto de saber, cuando en realidad posee una riqueza epistémica indispensable para reconfigurar los contenidos escolares. Por su parte, Marín et al. (2021) indican que una pedagogía crítica debe reconocer a las familias y comunidades como espacios donde también se produce conocimiento, lo cual exige ampliar las fronteras del currículo más allá del aula. Esta visión coincide con lo planteado por Herrera et al. (2022), quienes documentan experiencias rurales donde el trabajo conjunto entre docentes y comunidades ha permitido recuperar prácticas culturales locales y resignificar el aprendizaje como proceso colectivo.

El involucramiento comunitario también tiene un efecto positivo en la gestión educativa, ya que promueve corresponsabilidad, apropiación del proyecto escolar y vigilancia ciudadana sobre la calidad del servicio educativo. Según Llanos (2023), una gestión pedagógica con enfoque comunitario permite que los padres, madres y cuidadores participen activamente en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto contribuye a crear entornos escolares más democráticos, abiertos a la diversidad y conectados con los intereses reales de los niños. Asimismo, Moreira et al. (2023) advierten que cuando las comunidades están excluidas de la vida escolar, los procesos pierden legitimidad, dificultando el acompañamiento a los estudiantes y el desarrollo de proyectos integradores. Por ello, el reconocimiento de la comunidad como coeducadora no es solo un ideal pedagógico, sino una necesidad estratégica para garantizar el derecho a una educación rural de calidad, con identidad y sentido. A continuación, se establecen cuáles son las bases que sustentan el modelo de la nueva escuela.

Fundamentación Teórica del Modelo Nueva Escuela

El Constructivismo como base del aprendizaje activo

El modelo Escuela Nueva se fundamenta en principios constructivistas, los cuales reconocen que el conocimiento no se transmite de forma directa, sino que se construye activamente en la mente del estudiante mediante la interacción con su entorno (Bastidas, 2022). Esta concepción transforma el papel del estudiante en un sujeto activo, autónomo y reflexivo, que aprende mediante la exploración, la resolución de problemas y la experiencia significativa. Alomá et al. (2022) destacan que las teorías de Piaget, Dewey y Vygotsky coinciden en señalar que el aprendizaje activo implica altos niveles de razonamiento, motivación y participación, lo que favorece la construcción de saberes duraderos.

Asimismo, Requena y Aparicio (2023), por su parte, señalan que en el contexto rural este enfoque permite integrar contenidos con la realidad cotidiana de los estudiantes, lo cual potencia aprendizajes con sentido. Además, Meirieu (2022) propone repensar la pedagogía no solo como técnica, sino como creación de situaciones educativas significativas, aspecto coherente con los fundamentos del constructivismo.

Desde el enfoque constructivista, el rol del docente cambia radicalmente: deja de ser transmisor para convertirse en mediador del aprendizaje. Esta mediación, en palabras de Barbosa (2021) implica crear ambientes propicios para que los estudiantes desarrollen sus estructuras cognitivas a través del descubrimiento y la indagación.

Autores como Trujillo et al. (2022) y Londoño y Pérez (2022) plantean que, en el contexto multigrado rural, los docentes implementan estrategias como el juego educativo, la educación corporal y los proyectos interdisciplinarios para promover aprendizajes activos. Este tipo de prácticas pedagógicas permiten no solo aprender contenidos escolares, sino también construir habilidades para la vida. En este sentido, Moreno (2022) refuerza la necesidad de una pedagogía sistémica que conecte sujeto, cultura y territorio como nodos fundamentales del aprendizaje, reafirmando la vigencia del constructivismo como propuesta adaptativa ante los desafíos del siglo XXI.

La importancia del contexto en la construcción del conocimiento es otro principio clave del constructivismo, especialmente relevante en las escuelas rurales, esto lo señala Meirieu (2022), al puntualizar que el entorno sociocultural de los estudiantes se convierte en insumo pedagógico, permitiendo integrar los saberes campesinos, las prácticas comunitarias y los problemas reales del territorio en el currículo. Además, Calle y Ecavarría (2022) evidencian

cómo el uso de textos digitales multimodales en zonas rurales puede potenciar habilidades cognitivas complejas, siempre que se diseñen con enfoque situado y participativo.

Aza (2021), por su parte, subraya que las prácticas de aula que promueven el aprendizaje significativo desde la vida cotidiana responden a un modelo en evolución que se adapta a la diversidad rural. Llanos et al. (2023) complementan este planteamiento al afirmar que la formación docente debe considerar estas dimensiones contextuales para implementar estrategias inclusivas y efectivas que dialoguen con el territorio.

Desde el punto de vista de Alomá et al. (2022), el constructivismo aporta no solo una base teórica, sino una ética pedagógica orientada a la emancipación del sujeto. En lugar de reproducir modelos rígidos y homogéneos, el enfoque constructivista impulsa la personalización del aprendizaje, el respeto por la diversidad de ritmos y estilos cognitivos, y la participación del estudiante en la toma de decisiones. Como lo hace notar, Solís (2022) cuando señala que esta postura se alinea con un desarrollo humano integral, donde el aprendizaje es visto como proceso relacional, social y culturalmente mediado. En consecuencia, la Escuela Nueva no solo adopta técnicas constructivistas, sino que encarna una filosofía educativa que apuesta por formar ciudadanos críticos, autónomos y capaces de transformar su realidad desde el conocimiento que construyen en diálogo constante con su entorno.

El Enfoque Sociocultural de Vygotsky: aprendizaje mediado y zona de desarrollo próximo

El modelo pedagógico de la Escuela Nueva se articula fuertemente con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1968, citado por Moreno, 2022), quien sostiene que el desarrollo cognitivo se construye en la interacción social y a través del uso de herramientas culturales, especialmente el lenguaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso mediado, en el que el entorno, los otros significativos (como el docente o los compañeros) y los recursos

culturales desempeñan un papel esencial en la construcción del conocimiento. Según Bonhomme (2021), Vygotsky considera que los procesos psíquicos superiores, incluidos los emocionales, se desarrollan dentro de contextos históricos y sociales, lo cual exige una mirada integral al estudiante. En el marco rural, este enfoque permite valorar las interacciones comunitarias y familiares como fuentes legítimas de mediación pedagógica, ampliando los límites del aula convencional.

Uno de los conceptos más influyentes del enfoque sociocultural es la zona de desarrollo próximo (ZDP), definida por Vygotsky (1968) como la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de otro más competente. Este principio es clave en entornos multigrado y rurales, donde la colaboración entre pares y la mediación del docente son fundamentales para avanzar en los aprendizajes. Según Alomá et al. (2022), trabajar desde la ZDP permite generar actividades que desafíen al estudiante sin desbordarlo, promoviendo la motivación y el aprendizaje significativo. En las aulas de la Escuela Nueva, esta teoría se traduce en estrategias como el trabajo en pareja, las tutorías entre estudiantes y el uso de guías que permiten avanzar de manera autónoma con acompañamiento puntual del docente.

Desde la perspectiva de Calle y Ecavarría (2022) la noción de aprendizaje como proceso social no solo redefine la relación docente-estudiante, sino también la naturaleza del conocimiento. Para Vygotsky (1968) el saber no es algo fijo que se transmite, sino algo que se construye en la interacción y se transforma en función de las herramientas culturales disponibles. Para Solís (2022) esta postura rompe con las pedagogías centradas en la repetición mecánica y abre paso a modelos educativos más democráticos, donde el diálogo, el juego y la actividad compartida adquieren un valor central. Trujillo et al. (2022) refuerzan esta idea al mostrar cómo, en escuelas rurales, las actividades lúdicas, los proyectos colectivos y las conversaciones

cotidianas se convierten en espacios pedagógicos donde el conocimiento fluye en múltiples direcciones, y no solo del docente hacia el estudiante.

Además, el enfoque sociocultural vygotskyano tiene un profundo compromiso ético y político con la transformación de las condiciones sociales de aprendizaje. Por ejemplo, Moreno (2022) y Requena y Aparicio (2023) coinciden en que una pedagogía inspirada en Vygotsky debe favorecer la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la justicia cognitiva. En este sentido, el modelo de la Escuela Nueva encuentra en la teoría sociocultural de Vygotsky no solo una base teórica, sino una inspiración metodológica para crear escuelas abiertas, dialógicas y profundamente humanas. Estas escuelas se convierten en comunidades de aprendizaje donde todos enseñan y aprenden, y donde la enseñanza es vista como un acto de mediación, cuidado y construcción colectiva del saber.

La Educación Popular de Paulo Freire: diálogo, conciencia crítica y transformación social

La Educación Popular, según Paulo Freire (1970), se basa en el diálogo como herramienta esencial para el proceso educativo. El referido autor criticó el modelo tradicional de enseñanza, al que denominó "educación bancaria", donde el docente deposita conocimientos en estudiantes pasivos. En contraste, propuso una educación dialógica que reconoce a los educandos como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Este enfoque promueve una relación horizontal entre educador y educando, facilitando un aprendizaje significativo y contextualizado.

Un componente central en la propuesta freireana es la conciencia crítica o "concientización". Este concepto se refiere al proceso mediante el cual los individuos toman conciencia de las realidades sociopolíticas que los rodean, identifican las estructuras de opresión y desarrollan la capacidad de actuar para transformarlas (Muraro, 2022). La educación, en este

sentido, no es neutra; debe fomentar la reflexión crítica y empoderar a los estudiantes para cuestionar y cambiar su realidad (Marandino et al., 2022).

La transformación social es el objetivo último de la educación según Freire (1970), él sostenía que la educación debe estar al servicio de la liberación de los oprimidos, capacitándolos para convertirse en protagonistas de su propia historia y agentes de cambio en sus comunidades. Este enfoque educativo buscaba, según Trujillo et al. (2022) no solo transmitir conocimientos, sino también promover la justicia social y la equidad, desafiando las estructuras de poder existentes y construyendo una sociedad más humana y solidaria. Una en la que no hay distinción entre clases ni mucho menos geográficas, sino que el modelo sea integrador y que la educación que recibe un infante en el centro urbano sea similar y de igual calidad que la que recibe el niño en el sector rural, solo que adaptada a sus exigencias y necesidades particulares del entorno (Calle y Ecavarría, 2022).

Unido a lo anterior, es conveniente puntualizar la percepción de Freire (1970) quien mencionaba la importancia del diálogo y la conciencia crítica, lo cual puede parecer muy teórico hasta que es evidente en la práctica. En ciertas comunidades, por ejemplo, los maestros llevan a cabo asambleas escolares donde los niños sugieren formas de mejorar la escuela o de participar en actividades del pueblo. En esos espacios no se imparten clases tradicionales, sino que se fomenta la conversación, algo que como afirman Marandino et al. (2022), son vivencias que refuerza la noción de que los alumnos no solo repiten lo que escuchan, sino que reflexionan sobre su entorno y tienen la capacidad de cambiarlo. De esta manera, la educación no se trata de algo que se impone, sino de un proceso que se construye junto al otro. En la siguiente sección se presentan las propuestas pedagógicas que surgen a partir del modelo de la nueva escuela.

Estrategias Pedagógicas Basadas en el Modelo Nueva Escuela para la Enseñanza Rural

Aprendizaje autónomo y colaborativo con guías estructuradas

Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: Una de las principales fortalezas del modelo Escuela Nueva es su apuesta por el desarrollo de la autonomía del estudiante como eje central del proceso educativo. Tal como señala Requena y Saraid (2023), a diferencia de modelos tradicionales, donde el estudiante depende exclusivamente de las explicaciones del docente, este enfoque propone que cada niño aprenda a tomar decisiones, autorregular su ritmo y construir su propio conocimiento.

En esa línea de pensamiento, Alomá et al. (2022) destacan que el aprendizaje activo requiere de un entorno pedagógico donde el estudiante pueda experimentar, equivocarse y reflexionar, elementos esenciales para una autonomía auténtica. Esta característica cobra especial relevancia en el contexto rural multigrado, donde el docente no puede atender constantemente a cada estudiante de manera directa. Requena y Saraid (2023) refuerzan esta idea al señalar que la Escuela Nueva permite que el estudiante rural avance sin interrupciones en su proceso formativo, gracias a la posibilidad de gestionar sus propias actividades con base en estructuras previamente organizadas.

El papel de las guías estructuradas como herramienta pedagógica: Las guías de aprendizaje son el núcleo metodológico de esta estrategia, ya que permiten a los estudiantes avanzar de forma organizada y autónoma en sus aprendizajes, ya que, a juicio de Llanos et al. (2023), éstas deben estar diseñadas con secuencias didácticas claras, actividades graduales y espacios para la autoevaluación. Según, Echeverry (2023) las guías ofrecen no solo contenidos curriculares, sino también orientaciones sobre cómo trabajar, cuándo pedir ayuda y cómo verificar el propio aprendizaje.

También, Trujillo et al. (2022) añaden que, en el aula rural multigrado, estas guías permiten que un solo docente atienda a diferentes niveles de manera simultánea, sin sacrificar la calidad pedagógica. Además, Calle y Ecavarría (2022) proponen que estas guías pueden incorporar recursos digitales y visuales, lo que amplía las posibilidades de aprendizaje autónomo incluso en contextos de baja conectividad, si están bien adaptadas al entorno. En este sentido, las guías son más que un instrumento: son una mediación estructural que guía la experiencia de aprender con sentido.

El trabajo colaborativo como complemento de la autonomía: El desarrollo de la autonomía no implica aislamiento, sino que se complementa con el trabajo colaborativo, una dimensión fundamental en la Escuela Nueva. Para Trujillo et al. (2022), es a través de actividades en grupo, que los estudiantes comparten saberes, se apoyan mutuamente y desarrollan habilidades socioemocionales claves como la empatía, el liderazgo y la comunicación. Similar a la opinión de Llanos et al. (2023), quienes destacan que las dinámicas grupales fomentan la solidaridad y el aprendizaje horizontal, donde los estudiantes con mayor dominio ayudan a sus compañeros.

Este tipo de interacción se alinea con la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1968), donde el aprendizaje se potencia a través de la colaboración. Sobre esto, Bonhomme (2021) también resalta el valor del diálogo como mediación pedagógica para construir conciencia crítica en comunidad. En el modelo Escuela Nueva, el aula se convierte en un espacio vivo donde aprender significa también convivir, discutir y crear colectivamente, fortaleciendo no solo el conocimiento individual, sino también el tejido social del grupo.

Evaluación formativa y cualitativa

Como lo subraya Bastidas (2022), la evaluación en el modelo Escuela Nueva se aleja del paradigma tradicional centrado en pruebas estandarizadas y cuantificación de resultados, para adoptar un enfoque formativo y cualitativo. Este tipo de evaluación pone el énfasis en el proceso, la reflexión y la mejora continua, más que en el resultado final. Arguello et al. (2024) señalan que este modelo valora la comprensión profunda y la aplicación práctica del conocimiento, incorporando métodos como proyectos, portafolios y registros narrativos que permiten evidenciar los avances del estudiante en contextos reales y significativos. Desde esta lógica, la evaluación no se concibe como un acto punitivo o de control, sino como un mecanismo pedagógico que orienta, retroalimenta y acompaña el aprendizaje.

Desde este punto de vista la evaluación que se realiza de los educandos en el aula debe concentrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos; entre otros; para contribuir a formarlos como seres competentes (MEN, 2009).

En la práctica, este modelo se materializa a través de herramientas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, integradas en las guías de aprendizaje y en la planificación docente (Fabbrocino, 2022). Además, Echeverry (2023) explica que las guías del modelo Escuela Nueva promueven una secuencia didáctica estructurada que permite al estudiante auto observar sus avances y dificultades. A su vez, Fuentes et al. (2024) destacan que este sistema permite cierta autonomía institucional para adaptar los instrumentos evaluativos, lo que representa una oportunidad para contextualizar las estrategias según las necesidades del territorio. Sin embargo, Llanos (2023) advierte que muchos docentes aún no cuentan con una formación sólida para aplicar adecuadamente estas estrategias, lo que limita su impacto real en

los aprendizajes.

No obstante, uno de los retos más señalados por la literatura, según Moreira et al. (2023), es la ausencia de indicadores claros y articulación sistémica entre la evaluación formativa del modelo Escuela Nueva y los mecanismos oficiales de calidad educativa. Según Echeverry (2023), no existe un sistema de evaluación que permita medir con precisión el impacto de estas prácticas cualitativas en el rendimiento escolar rural.

Además, los docentes enfrentan barreras como la falta de recursos, de tiempo y de acompañamiento técnico para fortalecer su labor evaluativa. No obstante, Calle y Ecavarría (2022) proponen alternativas viables, como la incorporación de textos multimodales y estrategias de evaluación basadas en tareas auténticas, que permiten conectar el aprendizaje con el entorno. Esto apunta a que, si se fortalecen los procesos de formación docente y se articulan las políticas educativas con el modelo, la evaluación formativa podría convertirse en un pilar transformador de la calidad educativa rural.

Gobierno escolar participativo

Participación democrática desde la infancia: partiendo de lo señalado por Alonso (2021), el gobierno escolar participativo es una estrategia central del modelo Escuela Nueva que busca formar ciudadanos desde la escuela mediante la experiencia directa de la participación democrática. Este componente permite que los estudiantes ocupen roles como presidentes, secretarios o responsables de comités, tomando decisiones sobre aspectos de la vida escolar.

Según Fuentes et al. (2024), estas dinámicas fomentan en los niños la comprensión de valores como la responsabilidad, el diálogo, la toma de decisiones colectivas y la resolución pacífica de conflictos. En el contexto rural, donde muchas veces el acceso a instancias formales de participación es limitado, esta estrategia tiene un fuerte impacto formativo, al permitir que los

estudiantes se reconozcan como sujetos con voz, derechos y deberes dentro de la comunidad educativa.

Fortalecimiento del sentido de pertenencia y liderazgo estudiantil: El ejercicio del gobierno escolar genera un sentido de pertenencia y liderazgo entre los estudiantes, al reconocerlos como actores relevantes en la vida institucional (Bonhomme, 2021). Por su parte, Llanos et al. (2023) señalan que esta estrategia favorece el empoderamiento de los niños, quienes no solo participan en aspectos simbólicos, sino que proponen, gestionan y evalúan actividades que afectan su cotidianidad escolar.

Esto contribuye al desarrollo de habilidades como la empatía, la organización, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Además, como indica Arias (2021), en contextos rurales esta participación promueve la apropiación cultural del espacio educativo, al integrar también las voces de la comunidad campesina en los procesos de decisión, conectando la escuela con las dinámicas del territorio.

Articulación con la gestión escolar y comunitaria: El gobierno escolar no se limita a los estudiantes: también implica la articulación entre docentes, familias y comunidad, ya que según recalca Moreno (2022), este componente permite que las decisiones tomadas en el seno del aula se relacionen con la planificación institucional y con los proyectos comunitarios, generando una gestión educativa participativa y descentralizada.

Por esta razón, Cattaneo (2021) plantea que esta lógica organizativa, inspirada en principios de la Escuela Nueva, propone un rediseño del poder dentro de la escuela, fomentando el trabajo horizontal y el compromiso colectivo. Bonhomme (2021) también aporta que este tipo de estructuras permiten enfrentar la fragmentación institucional, recuperando la dimensión ética de la educación como construcción de lo común, especialmente en entornos rurales donde la

escuela cumple una función integradora.

Formación en ciudadanía activa y cultura de paz: con base en lo expresado por Aza (2021), el gobierno escolar tiene un claro potencial en la formación ciudadana, ya que permite vivir desde la escuela los principios de convivencia, deliberación y corresponsabilidad. Alomá et al. (2022) indican que estas prácticas permiten desarrollar en los estudiantes no solo conocimientos cívicos, sino actitudes democráticas que se trasladan a otros espacios sociales. Además, esta estrategia funciona como mecanismo de prevención de conflictos, pues brinda canales institucionales para expresar opiniones, debatir ideas y resolver desacuerdos. En un país como Colombia, con una historia marcada por la exclusión y la violencia estructural, el gobierno escolar participativo se convierte en una herramienta pedagógica que promueve una cultura de paz desde la infancia, enseñando a los niños a convivir en la diversidad y a ejercer una ciudadanía activa y transformadora. Por lo tanto, a continuación, y tomando como base la importancia de este modelo para la mejora de la educación en el campo rural nacional, se desglosa como se llevó a cabo el proceso de selección de la información para la realización de este estudio.

Procedimiento y Descripción de las Actividades Realizadas

Esta monografía ofrece un análisis exhaustivo del modelo Escuela Nueva para la educación rural. Mediante métodos cualitativos, documentales y temáticos, el estudio explora sistemáticamente sus principios y eficacia. Cabe señalar, que, a través de cuatro fases cuidadosamente estructuradas, la investigación ofrece perspectivas perspicaces sobre cómo este enfoque innovador mejora las experiencias de aprendizaje en las comunidades rurales.

Diseño del Procedimiento y Descripción de las Actividades Realizadas

Este apartado se lleva a cabo tomando como base las fases necesarias para una investigación exhaustiva, a saber:

- Fase de selección del tema y búsqueda bibliográfica.
- Fase de construcción del marco teórico y estado del arte.
- Fase de análisis y categorización de información.
- Fase de redacción, revisión y consolidación.

Fase de selección del tema y búsqueda bibliográfica

Debido a que el modelo Escuela Nueva ha recibido gran atención por su enfoque innovador en la educación en entornos rurales multigrado. En esta fase, para evaluar su eficacia, se realiza una revisión exhaustiva de literatura, documentos oficiales e investigaciones publicadas entre 2018 y 2024. Esta revisión examinó los fundamentos teóricos del modelo, incluyendo su filosofía centrada en el estudiante y sus estrategias de aprendizaje colaborativo. También exploró los métodos prácticos de implementación, como la participación comunitaria y los currículos flexibles a la acción educativa. Los hallazgos destacan el potencial del modelo para mejorar el acceso y la calidad de la educación en zonas rurales marginadas, demostrando su valor como enfoque educativo sostenible.

Además, para garantizar una búsqueda centrada en el tema de manera apropiada y de acuerdo a los criterios de una investigación científica, se aplicó la revisión documental enfocándose en investigaciones publicadas entre 2018 y 2024, usando bases de datos académicas reconocidas como Scopus, Web of Science y Google Scholar. En ellas, se utilizaron ecuaciones de búsqueda específicas que combinaban descriptores como “Escuela Nueva” AND “educación rural” AND “aula multigrado” AND “Colombia” en inglés y español, aplicando filtros por año, acceso abierto y pertinencia educativa.

También, se priorizaron artículos revisados por pares, tesis de maestría y documentos oficiales que abordaran prácticas concretas en zonas rurales, como una forma de complementariedad y valor investigativo. Los criterios de inclusión se centraron en trabajos que detallaran experiencias pedagógicas aplicadas y teorías vinculadas al constructivismo, la educación popular y el enfoque sociocultural. Con base en esta revisión se fueron agrupando los hallazgos en categorías deductivas predefinidas según el marco teórico, y otras emergieron directamente del análisis de contenido, dando lugar a categorías inductivas que enriquecieron el enfoque del estudio.

Fase de construcción del marco teórico y estado del arte

Para el desarrollo de esta fase se diseñó un marco teórico integral, basado en los principios del constructivismo, la pedagogía contextual y los enfoques socioculturales. Este marco buscó analizar la investigación regional sobre la Escuela Nueva, haciendo hincapié en cómo los estudiantes construyen activamente conocimiento mediante experiencias significativas en sus entornos sociales y culturales específicos. En ese sentido, al integrar estas perspectivas, el estudio buscó profundizar la comprensión de las prácticas educativas innovadoras y su impacto en la participación y el desarrollo estudiantil en diversas comunidades.

Fase de análisis y categorización de información

Para llevar a finalidad esta fase de la investigación, se realiza una matriz de análisis documental, donde se organiza sistemáticamente los datos en categorías específicas, como el modelo pedagógico empleado, las estrategias empleadas durante la instrucción en el contexto rural específico en el que se impartía la enseñanza, además, se analiza el rol del docente en este contexto y los diversos desafíos que enfrentan tanto educadores como estudiantes. Este enfoque estructurado facilita una comprensión integral y una evaluación profunda del tema que se está llevando a cabo.

Fase de redacción, revisión y consolidación

En coherencia con las fases anteriores, en ésta, se redactan los distintos apartados de la monografía, asegurando que en la misma se mantenga la coherencia interna, la fidelidad a las fuentes y el cumplimiento de las normas de citación (en este caso APA 7). Cabe señalar, que el proceso incluye una revisión de estilo, precisión conceptual y pertinencia académica, de modo que el documento refleje fielmente tanto una comprensión profunda del tema como propuestas orientadas a la mejora de la educación rural desde una perspectiva transformadora en el contexto educativo moderno, sobre todo si se tiene en cuenta los enfoques innovadores analizados en la literatura actual y revisada. En el apartado siguiente, se presenta como se interpretó la información revisada para el desarrollo de esta investigación.

Interpretación de la Información

Para realizar este análisis se emplea categorías deductivas e inductivas que buscan explorar cómo la Escuela Nueva integra eficazmente las estrategias pedagógicas con las condiciones rurales. Además, se examina cómo el programa aborda las estructuras territoriales y las dinámicas sociales, fomentando un entorno educativo que respeta las realidades locales y promueve el aprendizaje. De este modo se destaca la adaptabilidad y la relevancia del enfoque de la Escuela Nueva en los contextos educativos rurales, lo cual es el objeto final de estudio.

Categorías Deductivas

Modelo Escuela Nueva: surge de la propuesta pedagogía que aboga por un enfoque atractivo y centrado en el estudiante que fomenta la participación, fomenta la autonomía y promueve los valores democráticos a través de experiencias de aprendizaje colaborativo.

Enfoques teóricos de base: se parte en esta categoría, de una cantidad de teorías como: el constructivismo, la educación sociocultural y popular, ya que enfatiza la importancia de experiencias de aprendizaje contextualizadas que sean significativas, culturalmente relevantes y construidas colaborativamente, fomentando una comprensión más profunda y empoderando a los estudiantes dentro de sus entornos sociales.

Contexto educativo rural: aquí se analizan aquellas características conocidas dentro del entorno rural, como la multigradualidad, ya que las comunidades rurales enfrentan numerosos desafíos, como el aislamiento social, el acceso limitado a oportunidades de capacitación y las desvinculaciones culturales. Estos problemas subrayan la urgente necesidad de soluciones que no sean rígidas sino adaptables para que puedan abordar eficazmente sus circunstancias únicas y promover el desarrollo sostenible.

Estrategias pedagógicas: es importante el análisis de estrategias como el autoaprendizaje guiado, la evaluación integral y la gobernanza eficaz, que promueven colectivamente el crecimiento académico, el desarrollo personal y el éxito general de los estudiantes rurales en la superación de los desafíos educativos dentro de sus comunidades. Todo el desglose informativo, llevado a cabo hasta aquí, condujo a establecer las siguientes categorías inductivas y deductivas:

Categorías Inductivas

Participación de la comunidad: esta categoría parte del análisis del éxito de la Nueva Escuela, la cual depende de la participación de las familias y los interesados de la comunidad, fomentando la colaboración, el apoyo y la responsabilidad compartida para crear un entorno vibrante e inclusivo que mejore el rendimiento de los estudiantes y el desarrollo escolar general.

Adaptación curricular contextualizada: esta categoría surge debido a que se evidencia como las estrategias pedagógicas deben adaptarse continuamente a los contextos culturales, lingüísticos y socioeconómicos regionales, garantizando que los métodos de enseñanza sigan siendo pertinentes, inclusivos y eficaces para fomentar la participación de los estudiantes y promover experiencias de aprendizaje significativas.

Resiliencia docente y compromiso institucional: se evidencia que, a pesar de enfrentar numerosos desafíos, muchos maestros rurales dedicados adoptan enfoques innovadores y transformadores inspirados en Escuela Nueva, mostrando una notable capacidad de acción y compromiso para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar un cambio positivo en la comunidad.

Integración de saberes ancestrales y campesinos: Se observa que incorporar conocimientos tradicionales en el aula fortalece el vínculo entre escuela y comunidad. Estos

saberes enriquecen el aprendizaje y permiten que los estudiantes se reconozcan en los contenidos escolares, favoreciendo una educación más significativa.

Innovación pedagógica con recursos limitados: En las escuelas rurales se evidencia una constante reinención de la práctica docente a partir de materiales sencillos o del entorno. Esto, a pesar o motivado por la escasez de tecnología o infraestructura, que obliga a los maestros a tener que desarrollar estrategias creativas que promueven el aprendizaje activo y contextualizado, demostrando que la innovación no depende solo de los recursos disponibles, sino de la voluntad pedagógica.

A raíz de la información analizada se han podido identificar estas categorías, lo que ha permitido clasificarlas dentro del rango deductivo; por los aportes de algunos teórico o estudiosos analizados y las categorías inductivas; como aquellas que han emergido en el curso del análisis realizado de manera exhaustiva y que permiten señalar ciertos factores como emergentes en el contexto de la investigación llevado a cabo. En la siguiente tabla 1 y 2 se presenta de manera detallada este análisis y clasificación llevado a cabo.

Tabla 1. *Categorías deductivas*

Categoría deductiva	Aportes identificados a partir de los documentos	Autor(es)
Modelo Escuela Nueva	Explicar los fundamentos del modelo Escuela Nueva y su enfoque flexible y participativo.	Arguello et al. (2024); Aza (2021)
	Comparar con la escuela tradicional para resaltar sus ventajas en contextos rurales.	Arguello et al. (2024)
	Reforzar la estructura democrática mediante gobierno escolar.	Fuentes et al. (2024)
	Aplicar el modelo en zonas rurales de Colombia.	Pérez (2023)
Enfoques teóricos de base	Sustentar el aprendizaje activo en teorías constructivistas.	Alomá et al. (2022); Acosta (2022)

Categoría deductiva	Aportes identificados a partir de los documentos	Autor(es)
	Integrar el enfoque sociocultural vygotskyano como base para la mediación del aprendizaje.	Bonhomme (2021); Vygotsky (1968)
	Fundamentar la acción educativa en principios de la educación popular.	Freire (1970); Marandino et al. (2022)
	Incorporar el afecto y la ética del cuidado como ejes pedagógicos.	Ocaña (2021)
Contexto educativo rural	Analizar las características de la educación multigrado como parte de la ruralidad.	Rodríguez y Marquinez (2024); Trujillo et al. (2022)
	Evidenciar las debilidades en la formación docente para zonas apartadas.	Hernández y Esparza (2022)
	Describir el aislamiento geográfico y el acceso desigual a servicios.	Rojas (2022); Herrera et al. (2022)
	Reconocer la cultura campesina como base pedagógica.	Arias (2021)
Estrategias pedagógicas del modelo	Implementar guías estructuradas como herramienta de aprendizaje autónomo.	Cadavid (2021)
	Aplicar evaluación cualitativa y formativa centrada en el proceso.	Echeverry (2023); Ramírez y Bastidas (2023)
	Fomentar el gobierno escolar como espacio de participación.	Fuentes et al. (2024)
	Usar el juego como estrategia activa de enseñanza.	Fabbrocino (2022); Alonso (2021)
	Estimular el trabajo colaborativo y la autonomía del estudiante.	Llanos et al. (2023); Bastidas (2022)
	Diseñar un currículo flexible adaptado al entorno rural.	Cattaneo (2021); Caiceo (2021)

Nota. Elaboración propia a partir de la literatura analizada.

Tabla 2. *Categorías inductivas*

N.º	Categoría	Descripción	Implicación en el estudio	Autores
1	Participación de la comunidad	La participación de familias y actores comunitarios mejora el ambiente escolar y fortalece el modelo Escuela Nueva.	Promueve una gestión educativa compartida, donde la comunidad es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.	Fuentes et al. (2024); Llanos (2023); Herrera et al. (2022)
2	Adaptación	Las estrategias	Favorece una educación	Caiceo (2021);

N.º	Categoría	Descripción	Implicación en el estudio	Autores
	curricular contextualizada	pedagógicas se ajustan a las características culturales, lingüísticas y sociales de cada territorio.	más pertinente, inclusiva y cercana a la realidad del estudiante rural.	Cadavid (2021); Trujillo et al. (2022)
3	Resiliencia docente y compromiso institucional	A pesar de las dificultades, los maestros rurales adoptan prácticas innovadoras y comprometidas con el aprendizaje de sus estudiantes.	Requiere políticas de acompañamiento y formación que reconozcan el rol del transformador docente rural.	Hernández y Esparza (2022); Pulgarín et al. (2024); Llanos et al. (2023)
4	Integración de saberes ancestrales y campesinos	La inclusión de conocimientos tradicionales en el aula potencia el aprendizaje y refuerza la identidad cultural de los estudiantes.	Permite consolidar una pedagogía situada, intercultural y conectada con la vida cotidiana de la comunidad.	Arias (2021); Rojas (2022); Herrera et al. (2022)
5	Innovación pedagógica con recursos limitados	Los docentes desarrollan estrategias creativas usando materiales del entorno o de bajo costo para responder a las carencias estructurales.	Demuestra que la innovación no depende del acceso a tecnología, sino del compromiso y la creatividad pedagógica.	Bastidas (2022); Fabbrocino (2022); Llanos et al. (2023)

Nota. Elaboración propia a partir de la literatura analizada.

Las categorías deductivas e inductivas trabajan en conjunto para profundizar la comprensión de fenómenos de investigación complejos. Las categorías deductivas, basadas en teorías consolidadas como el modelo de la Nueva Escuela, ofrecen un marco estructurado para el análisis de datos. Por el contrario, las categorías inductivas surgen orgánicamente del análisis detallado de documentos, captando perspectivas matizadas que podrían no estar predefinidas. Al combinar estos enfoques, se logró una perspectiva más integral, equilibrando los fundamentos teóricos con las observaciones empíricas, siendo vital para mejorar la solidez y la profundidad de la investigación, haciéndola más significativa y completa; tal como se refleja a continuación en los resultados.

Resultados del Análisis Documental

En esta monografía se propuso analizar cómo el modelo Escuela Nueva ha impactado la educación en contextos rurales, así como los desafíos que enfrenta su implementación. Para ello, se partió de una revisión documental exhaustiva, donde se examinaron artículos académicos, tesis de grado y experiencias institucionales que abordan prácticas pedagógicas activas y transformadoras en territorios con diversidad cultural, geográfica y social.

En primer lugar, es necesario caracterizar los textos analizados, los cuales provienen en su mayoría de contextos latinoamericanos, con una importante preponderancia de estudios nacionales realizados en Colombia, aunque también a nivel regional latinoamericano destacan documentos de Perú, Chile y Ecuador. Entre los más representativos se encuentran las contribuciones de autores como Arguello et al. (2024), Fuentes et al. (2024), Pérez (2023) y Aza (2021), quienes presentan una mirada integral del modelo Escuela Nueva desde su aplicación en zonas rurales. Las fuentes incluyen investigaciones cualitativas, análisis comparativos, estudios de caso y revisiones teóricas, lo que permitió una triangulación temática rica y diversa. Es de resaltar que estas producciones comparten un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, una preocupación común por las condiciones estructurales del sistema educativo rural y el reconocimiento del docente como actor clave en la transformación del aula.

La revisión documental permitió evidenciar que el modelo Escuela Nueva ha representado una alternativa pedagógica pertinente para responder a las particularidades del contexto rural, especialmente en aulas multigrado y comunidades con acceso limitado a recursos. Investigaciones como las de Arguello et al. (2024) y Pérez (2023) coinciden en destacar la flexibilidad, el enfoque activo y la participación democrática como fortalezas que han favorecido

la permanencia escolar, el trabajo autónomo y el fortalecimiento del vínculo entre estudiante y territorio. Asimismo, autores como Fuentes et al. (2024) y Aza (2021) señalan que la implementación de guías estructuradas, el gobierno escolar y la evaluación formativa son herramientas clave para promover aprendizajes significativos en zonas rurales, donde las condiciones estructurales suelen ser más limitadas.

Sin embargo, también se identificaron tensiones y desafíos que obstaculizan su plena ejecución. En ese contexto, Hernández y Esparza (2022) advierten que muchos docentes carecen de formación específica para trabajar bajo este modelo, lo que limita su apropiación metodológica. Por otro lado, Rojas (2022) y Herrera et al. (2022) ponen en evidencia la desconexión entre los currículos oficiales y las realidades culturales del campo, situación que reduce la pertinencia de los contenidos.

A pesar de ello, los estudios revisados también muestran experiencias esperanzadoras: es imperativo destacar los estudios de Llanos et al. (2023) y Bastidas (2022) quienes documentan casos donde, a través de prácticas creativas y apoyo comunitario, los docentes rurales logran adaptar la Escuela Nueva a sus contextos, confirmando que su impacto depende tanto del modelo como del compromiso pedagógico y la participación social.

Además, hay una tensión constante entre las sugerencias del modelo y los requerimientos de los sistemas educativos formales. Por ejemplo, aunque la Escuela Nueva impulsa una evaluación cualitativa enfocada en los procesos, los mecanismos oficiales continúan midiendo resultados estandarizados que no tienen en cuenta las condiciones rurales. Esto, de acuerdo con Moreira et al. (2023), crea una especie de "doble presión" sobre los educadores, que deben cumplir con lo que solicita el Ministerio, pero al mismo tiempo intentan mantener un enfoque

pedagógico más adaptativo. Al final, muchas veces las estrategias participativas se ven debilitadas por el temor a no alcanzar las metas establecidas oficialmente. Esto revela que el problema es no solo de carácter pedagógico, sino también político y estructural.

Aunque el enfoque de Escuela Nueva ha mostrado ser una opción educativa fuerte en entornos rurales, su aplicación presenta ciertos desafíos. Uno de los problemas más mencionados en la investigación revisada es la carencia de capacitación específica en los docentes para utilizar métodos activos en clases con varios grados. Hernández y Esparza (2022) señalan que muchos educadores llegan a las instituciones rurales sin estrategias definidas para adaptar el currículo ni para manejar la diversidad del alumnado. Esto los lleva a improvisar o a repetir enfoques tradicionales que, en última instancia, van en contra del principio participativo de la Escuela Nueva. En realidad, esta desconexión entre la teoría y la formación es un obstáculo significativo para que el enfoque logre funcionar como se desea.

Tendencias teóricas comunes: en relación a los marcos teóricos predominantes en la literatura, se identifica una fuerte presencia del enfoque constructivista (Alomá et al., 2022; Acosta, 2022), que sustenta el aprendizaje como un proceso activo y significativo. También se hace énfasis en el pensamiento de Vygotsky, especialmente en lo relativo a la mediación pedagógica y al carácter social del conocimiento, como se expone en Bonhomme (2021).

A esto se suma la influencia de Paulo Freire, cuya pedagogía del oprimido (1970) y el enfoque de educación popular son tratados con una mirada crítica en trabajos como los de Marandino et al. (2022) y Arias (2021), quienes insisten en la necesidad de una educación dialógica, crítica y situada. Adicionalmente, emergen posturas que destacan el valor del afecto, la sensibilidad cultural y el cuidado como dimensiones educativas, como lo plantean Ocaña (2021)

y Llanos et al. (2023).

Coincidencias temáticas entre los documentos: sobre este punto particular, varios autores coinciden en señalar problemáticas estructurales persistentes en la educación rural, como la precariedad en infraestructura, la limitada formación docente especializada y la desconexión entre currículo y territorio. En este tema, autores como Trujillo et al. (2022) y Rodríguez y Marquinez (2024) abordan específicamente las condiciones de las escuelas multigrado y la necesidad de respuestas pedagógicas flexibles a los contenidos educativos.

En esa misma línea, Pulgarín et al. (2024) y Cadavid (2021) exploran cómo la Escuela Nueva ofrece herramientas valiosas para responder a estas condiciones, destacando las guías de aprendizaje, la organización del gobierno escolar y el rol activo del estudiante. Asimismo, autores como Herrera et al. (2022) y Rojas (2022) destacan la importancia de reconocer los saberes locales y campesinos como parte del proceso educativo, lo que refuerza la idea de una pedagogía situada.

Aportes para la comprensión del problema: Los documentos revisados en la literatura permiten comprender que la Escuela Nueva no es simplemente un modelo replicable, sino una propuesta pedagógica viva, que se adapta y se reinventa desde las prácticas concretas de cada comunidad. En coherencia con lo anterior señalado, los aportes de Llanos et al. (2023), Bastidas (2022) y Fabbrocino (2022) muestran experiencias donde los docentes, a pesar de la escasez de recursos, desarrollan metodologías innovadoras con materiales simples o provenientes del entorno, en algunos casos rurales.

De igual manera, la participación comunitaria, siguiendo lo que documentan Fuentes et al. (2024) y Herrera et al. (2022), no solo es un complemento, sino una condición fundamental

para que el proceso educativo sea significativo. Además, el análisis permitió identificar dimensiones emergentes como la resiliencia docente (Hernández y Esparza, 2022) y la necesidad de una formación continua contextualizada, que reconozca las realidades del territorio rural. Siendo estas observaciones, la más resaltantes dentro del eje de categorías inductivas que se ha desarrollado dentro de la investigación.

Otro problema significativo radica en los recursos, ya que, no solo se trata de que falte tecnología, sino también de aspectos tan elementales como la disponibilidad de guías impresas actualizadas, espacios apropiados y apoyo pedagógico. Algo que autores como Rojas (2022) menciona, la referir que hay comunidades en las que las escuelas continúan funcionando con materiales obsoletos o con una única guía que sirve para todos los niveles. En esas condiciones, la autonomía del alumno y el trabajo en equipo se ven afectados, ya que el entorno no facilita estas dinámicas. Incluso enfoques fundamentales como el gobierno escolar o los proyectos comunitarios, que deberían reforzar la conexión con la comunidad, se ven limitados cuando no existe un respaldo institucional constante o cuando los padres tienen que anteponer el trabajo agrícola a la participación en la educación (Herrera et al., 2022).

De esta manera, es posible argumentar que, en conjunto, todos los hallazgos del análisis documental, siguiendo los planteamientos centrales de cada estudio, aportan una visión crítica y esperanzadora sobre el papel de la Escuela Nueva en el campo. Lo anterior, a pesar de las limitaciones estructurales evidenciadas plenamente en la mayoría de los estudios cuidadosamente revisados como parte de esta monografía. Cabe mencionar que, aunque persisten problemas para la implementación cabal del Modelo de la Nueva Escuela, los estudios revisados evidencian que, cuando se articulan teoría, comunidad y voluntad pedagógica, es posible construir experiencias educativas transformadoras en los territorios rurales de manera eficaz y enriquecedora.

Factores de riesgo identificados

Débil formación docente para contextos rurales: varios estudios, como por ejemplo los de Hernández y Esparza (2022) y Villena (2019) señalan que muchos maestros no cuentan con formación específica para enseñar en escuelas multigrado, lo que afecta la calidad de los procesos educativos.

Desconexión entre el currículo oficial y la realidad local: se evidencia según estudios llevados a cabo por Rojas (2022) y Cadavid (2021) que los contenidos escolares muchas veces no están contextualizados con el entorno sociocultural, productivo e inclusive lingüístico de las comunidades rurales.

Escasez de recursos didácticos y tecnológicos: los autores Bastidas (2022) y Pulgarín et al. (2024) exponen cómo la falta de materiales e infraestructura condiciona la implementación de metodologías activas e inclusivas.

Baja participación de las familias en el proceso educativo: aunque se nota que hay algunos avances, autores como Herrera et al. (2022) identifican aún una limitada articulación entre escuela y comunidad en algunos territorios.

Aislamiento geográfico y condiciones de vulnerabilidad: en el documento de Trujillo et al. (2022) se destaca que muchas escuelas están ubicadas en zonas de difícil acceso, lo que limita el acompañamiento institucional y la actualización profesional docente.

Teorías Aplicadas

Constructivismo: autores de la talla de Alomá et al. (2022) y Acosta (2022) utilizan esta teoría para sustentar metodologías donde el estudiante construye su conocimiento activamente, a través de experiencias significativas.

Enfoque sociocultural de Vygotsky: el autor Bonhomme (2021) rescata el rol de la mediación social y la zona de desarrollo próximo como claves para el aprendizaje en ambientes rurales colaborativos.

Educación popular de Freire: se trata de una de las más significativa base teórica abordadas en la literatura, cimentadas en los estudios de Freire (1970) y Marandino et al. (2022). Los cuales son una referencia constante para plantear una pedagogía crítica, dialógica y con arraigo en la realidad de las comunidades campesinas, sin lugar a duda.

Pedagogía del amor y del cuidado: es la pedagogía más innovadora, propuesta por Ocaña (2021) con un enfoque donde el vínculo afectivo entre maestro, estudiante y comunidad se convierte en pilar fundamental para lograr aprendizajes duraderos. De lo anterior surgen las siguientes propuestas de intervención:

Propuestas de intervención identificadas en la literatura

Implementación de guías estructuradas contextualizadas: planteada principalmente por Cadavid (2021), estas guías permiten a los estudiantes trabajar de forma autónoma, especialmente en escuelas multigrado.

Formación docente continua con enfoque territorial: son Hernández y Ruíz (2024) los autores que proponen esta intervención educativa, planteadas como programas de capacitación que respondan a las necesidades específicas de los docentes rurales.

Incorporación de saberes campesinos en el currículo: a partir de los señalamientos llevados a cabo por los autores Arias (2021) y Rojas (2022) se sugiere que integrar conocimientos locales mejora la identidad cultural y el sentido del aprendizaje.

Fomento del gobierno escolar participativo: aunque es mencionada repetidamente en la literatura, es el estudio realizado por Fuentes et al. (2024) donde se muestra cómo esta práctica fortalece el compromiso estudiantil y el liderazgo desde edades tempranas, por lo que es de vital interés dentro de este análisis.

Diseño de proyectos pedagógicos ambientales y comunitarios: algunos referentes como por ejemplo Llanos et al. (2023) llaman la atención hacia este enfoque pedagógico, debido a que en el mismo se promueven estrategias integradas que vinculan el aprendizaje con el cuidado del entorno y la sostenibilidad.

Uso de recursos didácticos accesibles y del entorno: esta propuesta de intervención es señalada álgidamente por Fabbrocino (2022) y Bastidas (2022), ya que en sus respectivos estudios documentan experiencias exitosas donde el juego, la creatividad y los materiales reciclados dinamizan el aprendizaje rural.

Conclusiones

El análisis documental llevado a cabo, permitió comprender que el modelo Escuela Nueva ha logrado transformar ciertas dinámicas educativas en zonas rurales, aunque su impacto depende mucho de quién y cómo lo implementa. Hay evidencia de logros importantes, pero también de barreras que no son del modelo en sí, sino del contexto. Se resalta, que los docentes, cuando tienen acompañamiento y libertad para adaptar, logran experiencias con impacto significativo a nivel pedagógico y didáctico. Sin embargo, no hay una fórmula única; todo depende del compromiso, del territorio y de si hay o no apoyo institucional o solo voluntad del maestro.

Desde las categorías deductivas se entendió que el modelo está fundamentado en teorías sólidas como el constructivismo y principios activos como la colaboración y el aprendizaje significativo que lo sostiene, mientras que desde lo inductivo se mostró que en la práctica emergen cosas que la teoría no dice. Como la creatividad docente, la participación comunitaria o la inclusión de saberes locales. Es decir, se confirma lo que dice la teoría, pero también se expande con lo que los maestros y comunidades construyen día a día. El análisis no permite probar ningún concepto teórico, sino visibilizar todo eso que pasa en la cotidianidad escolar rural alineado a la implementación del modelo Nueva Escuela.

En cuanto a los factores de riesgo, lo más notorio fue la desigualdad en la formación docente, la distancia existente entre currículo y realidad, y la falta de recursos. Pero a pesar de eso, hay metodologías que florecen desde el mismo vacío. Las teorías aplicadas, como el constructivismo o Freire, no son discursos vacíos, las mismas se ven consolidadas en acciones reales cuando se permite. La pedagogía en zonas rurales no es inferior ni menos científica, solo

que parte de otros caminos, y eso también es válido. Por lo que se requiere reconocer eso desde las políticas educativas existentes.

Si bien los hallazgos respaldan que la Escuela Nueva es una propuesta valiosa para cambiar la educación en áreas rurales, es fundamental considerar cómo hacerla realmente útil en lugares donde hay escasez de recursos. No es suficiente afirmar que el modelo es flexible o participativo; hay que ponerlo en práctica. Por ejemplo, se podrían establecer redes educativas entre maestros de zonas rurales para compartir estrategias adaptadas, aprovechar materiales del entorno como herramientas didácticas, tal como menciona Bastidas (2022), o fomentar acuerdos locales que faciliten la impresión de guías.

Además, formar a los docentes en la universidad con un enfoque multigrado, como indican Hernández y Esparza (2022), representaría un avance concreto. La intención es que estas sugerencias no se queden en meras teorías, sino que se conviertan en alternativas viables, incluso en escuelas que cuentan con paredes de bareque y una única pizarra para la enseñanza.

Recomendaciones

Es necesario reconocer la educación rural como un escenario con identidad propia, lo que implica diseñar políticas, currículos y estrategias pedagógicas que respondan a sus particularidades culturales, sociales y geográficas, sin forzar la aplicación de modelos urbanos. Además, el modelo Escuela Nueva debe ser fortalecido con formación docente constante y apoyo institucional real, para que su implementación no dependa solo de la voluntad del maestro, sino de una estructura que acompañe y garantice condiciones dignas para enseñar y aprender en el campo.

Por lo tanto, más allá de las actividades en el aula, es fundamental que las políticas públicas valoren genuinamente la Escuela Nueva y la incorporen como un elemento central en los planes de educación de las áreas rurales. No se trata únicamente de permitir su adopción, sino de crear estrategias sostenibles que la refuercen. Una acción específica podría ser impulsar la colaboración entre las comunidades educativas y las autoridades locales, facilitando espacios de trabajo en los que maestros, padres, líderes comunitarios y funcionarios puedan desarrollar conjuntamente proyectos adecuados a las características del lugar, tomando como punto de partida las necesidades observadas en la localidad, así como las oportunidades que ofrezcan las mismas.

Esto tendría mucha validez como recomendación, sobre todo teniendo en cuenta que autores como Fuentes et al. (2024), señalan desde una base más científica, que la participación activa de la comunidad transforma a la escuela en un motor o eje impulsor del desarrollo. Donde, es crucial que las Secretarías de Educación Regional brinden capacitación continua en metodologías dinámicas, financien recursos adaptados al contexto y reconozcan formalmente las iniciativas innovadoras que emergen desde el entorno. Solo de esta manera el modelo podrá evolucionar de ser una alternativa a convertirse en una política educativa efectiva y transformadora.

Aportes del trabajo a la temática

Visibiliza la capacidad de adaptación del modelo Escuela Nueva a las condiciones rurales, resaltando cómo su implementación depende tanto del marco teórico como de la creatividad del docente y el apoyo comunitario.

Identifica categorías inductivas emergentes, mismas que enriquecen el enfoque pedagógico tradicional, como la resiliencia docente, la innovación con pocos recursos y la integración de saberes ancestrales.

Articula teoría y práctica desde una perspectiva situada, mostrando que conceptos como el constructivismo, la educación popular y la pedagogía del contexto son aplicables y observables en experiencias concretas.

Ofrece una sistematización clara y actualizada de los desafíos que enfrenta la educación rural, proporcionando insumos útiles para futuras investigaciones, diseños de política pública o programas de intervención educativa.

Referencias

- Acosta, M. (2022). *El uso de material concreto en actividades de aprendizaje en un contexto de emergencia para la construcción de conocimiento desde la teoría constructivista en infantes del nivel inicial* [Tesis de grado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional UARM.
<https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/09ece657-aa65-4d20-9cab-d6c86e2a0109/content>
- Alomá, M., Crespo, L., González, K., & Estévez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1353–1368.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962022000401353&script=sci_arttext&tlng=pt
- Alonso, N. (2021). *El juego como recurso educativo: Teorías y autores de renovación pedagógica* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arguello, H., Briones, V., Arguello, D., Muñoz, J., & Valdez, J. (2024). Escuela tradicional y escuela nueva: Estudio comparativo. *Código Científico. Revista de Investigación*, 5(1), 838–850. <http://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/410>
- Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: Un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54), 171–185. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942021000100171&script=sci_arttext

- Aza, L. (2021). Escuela Nueva: Una revisión descriptiva de su evolución en la educación rural. *Revista Seres y Saberes*, 9(1), 199–216.
<https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/download/2426/1857>
- Barbosa, K. (2021). *El aprendizaje de la suma de números naturales en el marco de la pedagogía activa en el grado primero de la Institución Educativa Antonio Ricaurte, Sede Florestania* [Tesis de grado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Institucional Unipamplona.
http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/6325/1/Barbosa_2020_TG.pdf
- Bastidas, C. (2022). *Pedagogía activa en la enseñanza de la lengua y la literatura, en la escuela de educación básica “La Granja CEBLAG”, del cantón Ambato* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA.
<https://repositorio.uta.edu.ec/items/c3cf51a9-6dd5-4727-85cd-6af2650c5533>
- Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria*, 38(1), 85–100.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272021000100085&script=sci_arttext
- Cadavid, A. (2021). *Las guías de aprendizaje: El currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia* [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Madrid].
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/bbc64e4b-6a5d-4d71-8d7e-9c4fda53ef12/content>

- Caiceo, J. (2021). La Escuela Nueva en Chile: relación con las organizaciones docentes y con la conformación de un sistema educativo público democrático. *Acta Scientiarum: Education*, 43(2021), 1-9. 10.4025/actascieduc.v43i1.51622
- Calle, G. y Ecavarría, L. (2022). *Las habilidades cognitivas durante la lectura de textos multimodales digitales en la escuela rural*.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/acf7e79f-b75c-4099-8be9-abfff9f675b0>
- Cárcamo, H. y Jarpa, C. (2023). Relación familia-escuela: implementación de una estrategia pedagógica constructivista en la formación inicial docente en Chile. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 33(2), 95-95. <https://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v33n2/1515-9485-eb-33-02-95.pdf>
- Cattaneo, D. (2021). La arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas. Pervivencia y resignificación de la Escuela Nueva en el Cono Sur. *Revista de Arquitectura*, 23(1), 54-65. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-03082021000100054yscript=sci_arttext
- Echeverry, C. (2023). Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia. *Horizontes, Revista de investigación en ciencias de la educación*, 6(25), 1997-1354.
https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/2405/1/Articulo_0_Art_General_Horizontes_N25V6.pdf
- Fabbrocino, M. (2022). *Juego de roles. Un estudio sobre la pedagogía activa en la Escuela infantil en Nápoles. (Aplicaciones a la enseñanza de la fotografía)*. [Tesis Doctoral,

- Universidad de Granada]. Repositorio institucional.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/77674>
- Fandiño, D. (2025). Parámetros pedagógicos con nuevas didácticas desde una visión sistémica de la enseñanza de matemáticas en contextos rurales de Santander Colombia. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 13024-13045.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10118284>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, C., Angarita, Y., Ramírez, E., Meneses, N., Patiño, J. y Maestre, A. (2024). Escuela nueva: Reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas en educación rural. *Revista Boletín Redipe*, 13(2), 49-63. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2078>
- Hernández, B. y Ruíz, A. (2024). La Propuesta Educativa Multigrado en perspectiva: entrevista con Cenobio Popoca. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(4), 105-111.
<https://riber.iberomx.com/index.php/riber/article/view/103/166>
- Hernández, B., Ortiz, y Calvillo, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(5), 174-189. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144043/html/>
- Hernández, M. y Esparza, G. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 1(32), 171-193.
<http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n32/1390-3861-soph-32-00171.pdf>
- Herrera, Y., Zapata, S., Arcila, L., Patiño, V., Arango, E. y Lopera, A. (2022). La escuela rural, un camino lleno de retos y escenario de una educación inmersa en la cultura del olvido. *Cuadernos Pedagógicos*, 24(34), 1-13.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/351563/20809645>

- Labrada, G. (2025). La ruralidad y la educación: una dialéctica multidimensional en la diversidad. *Revista Holón*, 2(8), 117-133.
<https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/7160/5432>
- Liébana, P., Magraner, J. y Nicolás, A. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica. Aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 3-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8049654>
- Llanos, S. (2023). Educación artística y cartografía social: Aporte pedagógico integrador para el modelo escuela nueva. *Revista Boletín Redipe*, 12(6), 110-127.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1977>
- Llanos, S., Martínez, D., Bedoya, D. y Apraez, I. (2023). *Estrategias pedagógicas innovadoras: hacia el fortalecimiento de la calidad educativa en las zonas rurales de Colombia con sostenibilidad socioambiental*. Libro de investigación: Pedagogía y educación Ciped-3 2023, 26. <https://acortar.link/21CB78>
- Londoño, E. y Pérez, J. (2022). Pedagogía por proyectos como estrategia metodológica de motivación para la enseñanza. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(1), 389-409. <https://www.revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1540>
- Luna, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista veracruzana de investigación docente*, 9(9), 1-18.
<https://revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/154/94>

- Malpica, F., y García, Ó. (2021). Cocreando la nueva escuela postpandemia: criterios de calidad para una educación sin distancias. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 2021(39), 1-10. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/389009/482514>
- Marandino, M., Kauano, R. y Martins, L. (2022). Paulo Freire, educação, divulgação e museus de ciências naturais: relações e tensões. *Cadernos de Sociomuseologia*, 63(19), 91-103. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/8294>
- Marín, P., Magraner, J. y Nicolás, A. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica. Aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 3-24. <https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/10016/13361>
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*: 34(2022), 69-81. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5031570>
- Ministerio de Educacion Nacional. (2010). *Manual de implementacion Escuela Nueva, Generalidades y orientaciones pedagogicas para transicion y primer grado.Tomo 1*. Obtenido de https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/rural-adultos/1_Coleccion_Avanzada_Programa_de_Educacion_Rural_PER/4-Modelos_Educativos_Flexibles/1-Escuela_Nueva/Manual_Implementacion.pdf
- Moreira, F., Pita, L., Castro, N., Pacheco, L., Solís, R. y Santos, N. (2023). Modelos Pedagógicos Y Las Teorías Del Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2212-2235. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6343>
- Moreno, M. (2022). 2030: La gran escuela. Principios teóricos para una pedagogía sistémica. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 326-354. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/14919>

- Muraro, D. (2022). John Dewey e Paulo Freire: educação e transformação social. *Revista Lusófona de educação*, 58(58), 1-22.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8757>
- Ocaña, A. (2021). Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 89-106.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1221/1128>
- Olaya, G. (2022). *El uso de material concreto en actividades de aprendizaje en un contexto de emergencia para la construcción de conocimiento desde la teoría constructivista en infantes del nivel inicial*. [Tesis de grado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional UARM.
<https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/09ece657-aa65-4d20-9cab-d6c86e2a0109/content>
- Pérez, J. (2023). *Análisis del modelo pedagógico Escuela Nueva en el sector rural, como respuesta a una educación de calidad desde Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. [Tesis de grado, Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades]. Repositorio Institucional ETFH.
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11417/An%c3%a1lisis%20del%20modelo%20pedag%c3%b3gico%20Escuela%20Nueva%20en%20el%20sector%20rural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pulgarín, M., Gallego, A., Mondéjar, J. y Ríos, A. (2024). Análisis de las prácticas educativas situadas en el contexto rural en el marco del Modelo de Escuela Nueva y didáctica multigrado en Colombia. *Amauta' Todo lo Humano es Nuestro'*, 22(43), 1-13.
<https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagd%3A8%3A6102248/detailv2?sid=ebsco%3Apli>

- nk%3Ascholarid=ebsco%3Agcd%3A179406354ycrl=cylink_origin=scholar.google.com
.br
- Ramírez, Ó. y Bastidas, C. (2023). Beneficios del translingüismo en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el aula de una escuela rural colombiana. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 63-79.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2723>
- Requena, A. y Saraid, E. (2023). Mejoramiento del Proceso Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela Rural. *Revista Científica Cienciaeduc*, 11(1), 1-10.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4804310005/4804310005.pdf>
- Roa, A. y Cardenas, S. (2023). El fomento del pensamiento crítico en la educación rural: una propuesta desde la educomunicación. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 10-23.
<https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/188>
- Rodríguez, S. y Marquinez, O. (2024). Revisión Bibliográfica Sistemática de la Investigación en Educación Multigrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 9333-9355. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10253/15054>
- Rojas, B. (2022). *Proyecto etno didáctico rural enfocado en la educación multigrado en comunidades rurales*. [Tesis de grado, Universidad Iberoamericana de Puebla].
Repositorio Institucional Iberopuebla.
<http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/5448/proyecto%20etno%20did%3%81ctico%20rural%20enfocado%20en%20la%20educaci%3%93n%20multigrado.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Salaroli, T. (2018). *Marcas da religiosidade: práticas observadas em duas escolas de Educação infantil da rede municipal de Maratáizes-ES*. [Tesis de Maestría, Universidad Unida de

- Vitoria]. Repositorio Institucional UUV.
<https://www.proquest.com/openview/33ab80cf39d958dec2d48bd5d77e014e/1?cbl=2026366ydiss=yypq-origsite=gscholar>
- Solís, N. (2022). Teorías de la educación y sus implicancias en el desarrollo humano. *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*, 5(1), 79-86.
<https://camjol.info/index.php/recsp/article/view/15122>
- Trujillo, Á., Zuluaga, Y. y Duque, P. (2022). La práctica pedagógica y el Juego educativo en la escuela rural multigrado-unitaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 187-211. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/7341>
- Villena, M. (2019). *Plan de acción “dilo jugando “basado en estrategias lúdicas para elevar el nivel de expresión oral en los niños de 4 años del JN N° 1861-9 de octubre, Huamachuco Sánchez Carrión en el 2015*. [Tesis de grado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].
Repositorio Institucional UNPRG.
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6479>
- Vygotsky, L. (1968). *Thought and language* (E. Hanfmann y G. Vakar, Trans.). MIT Press.