REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN DOCENTE

LA RESILIENCIA DEL DOCENTE MULTIGRADO: UNA SUSTENTACIÓN TEÓRICA PARA FORTALECER LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ZONAS RURALES

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

Autora: Keli Johana Lancheros Orduz
Tutor: Freddy Cisneros

Caracas, 21 de mayo del 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 2026053457019

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 21 de mayo de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada ***La resiliencia del docente multigrado: una sustentación teórica para fortalecer la práctica pedagógica en zonas rurales*** *presentada por el ciudadana:* ***Keli Johana Lancheros Orduz,*** *titular del pasaporte* ***Nº BD370587*** *del* ***Doctorado de Educación****, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***APROBADO.***

OBSERVACIONES*:*

Esta investigación es un reconocimiento a los docentes multigrado de Colombia. Además, ofrece una episteme o teoría nueva, situada, organizada y creativa sobre el fenómeno de la resiliencia en docentes multigrado del contexto educativo rural, enriquecida por el uso adecuado del método comparativo constante, representando un faro pedagógico inquebrantable en la educación rural colombiana. Por tanto, se recomienda su divulgación en escenarios académicos.

Dr. Freddy Cisneros
C.I. N.- V.-12.918.274
(Tutor)

Dra. Marina Martus
C.I. N-. V.- 4.278.422

Dra. Marta De Sousa
C.I. N.- V.-12.911.573

Dra. Yudika Jarque
C.C.-1.127.622.585

Dr. Josefina Palacios
C.I. N.- V.-9.428.476

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457019

DEDICATORIA

“Porque de Él, y por Él, y para Él, son todas las cosas. A Él sea la Gloria por los siglos de los siglos. Amén” Romanos 11:36

A Dios Padre, por sobre todas las cosas.
A Ti, fuente de sabiduría y amor infinito, entrego este trabajo como testimonio de fe, gratitud, esperanza y Resiliencia.
Siempre me sorprendes con tus formas perfectas de obrar: me diste la capacidad de soñar y, con tu gracia, la fortaleza para hacer realidad este sueño.
Hoy comprendo que este logro fue un anhelo profundo en mi corazón, y que, en tu infinita bondad, me has concedido mucho más de lo que alguna vez imaginé y más de lo que siento merecer.
A mis padres,
por ser mi ejemplo de amor, esfuerzo y perseverancia.
Gracias por creer en mí incluso cuando dudé, por acompañarme con paciencia y por enseñarme que los sueños se alcanzan con trabajo, fe y corazón.
Cada página de este trabajo lleva impreso su apoyo incondicional, sus oraciones, sus consejos y el amor infinito que me ha sostenido en cada paso del camino.
A mis hermanos, hermanas, cuñados y cuñadas,
por ser compañeros de vida, cómplices de mis alegrías y apoyo en los momentos difíciles.
Este logro también es de ustedes, porque cada gesto, cada risa y cada consejo me dieron la fuerza para continuar y llegar hasta aquí.
Familia, algo muy bueno tuve que haber hecho en mi vida para tenerlos aquí conmigo, ustedes siempre serán mis admiradores más fieles y yo, su eterna agradecida.
Y finalmente, a mí.
A la que soñó sin descanso, a la que dudó, cayó y se levantó con más fuerza.
A la que transformó el cansancio en impulso y las lágrimas en esperanza. A la que aprendió que los procesos duelen, pero también enseñan, sanan y revelan lo que somos capaces de lograr.
Me abrazo con gratitud por no rendirme, por seguir creyendo, por permitir que la fe guiara cada paso.
Hoy me reconozco, me celebro y me agradezco… porque también merezco este logro. Todo sacrificio vale la pena cuando se camina con fe, propósito y corazón.

Con Afecto Keli Johana

AGRADECIMIENTOS

Las palabras en ocasiones son pocas para expresar la magnitud de mi gratitud; sin embargo, el sentimiento que las acompaña es profundo y sincero. Por ello, agradezco:
A Dios Padre, creador de todas las cosas, por ser mi guía constante, darme fortaleza en los momentos difíciles y permitirme culminar con éxito este camino.

A mis padres, por haber sembrado desde mi infancia los valores que me formaron y fortalecieron como persona y como profesional, por enseñarme que con paciencia, fe y constancia todo sueño puede alcanzarse.

A mis hermanos y hermanas, por ser compañeros de vida, refugio en los momentos difíciles y alegría constante en el camino. Gracias por su amor, sus palabras de aliento y por recordarme siempre el valor de la unión familiar. Este logro también les pertenece, porque en cada paso sentí su apoyo, su fe y su cariño incondicional.

A mi querida amiga Maribel, mujer de fe y corazón generoso, cuya luz y fortaleza espiritual fueron un regalo en este camino. Gracias por tus oraciones, por tu palabra sabia en los momentos de duda y por recordarme que todo es posible cuando se confía plenamente en Dios.

A mis tutores, doctores y docentes, quienes han marcado mi proceso formativo a lo largo de cada etapa, y de manera especial a los de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por compartir con generosidad sus conocimientos y orientaciones, y por sembrar en mí la pasión por la investigación comprometida con la transformación educativa.

A mi director de tesis, Dr. Freddy Cisneros, por su acompañamiento constante, su orientación oportuna y sus valiosas asesorías a lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral. Gracias por guiar con sabiduría, compromiso y paciencia cada uno de mis pasos investigativos, dejando en mí una huella de rigor, disciplina y pasión por la investigación.
A los informantes clave, por abrirme las puertas de su experiencia, compartir con generosidad sus saberes y permitir que sus voces dieran vida a esta investigación. Gracias por su tiempo, por su sinceridad y por contribuir con sus relatos a la construcción de un conocimiento más humano y transformador.

A las voces amigas y sinceras que, con palabras de aliento y gestos de cercanía, me animaron a no desfallecer. Su apoyo emocional, su presencia y su fe en mí han sido un bálsamo en los momentos difíciles y una inspiración constante para seguir adelante.

A mis compañeros y compañeras de estudio, quienes, con su entusiasmo, compromiso y espíritu colaborativo, contribuyeron al logro y cristalización de esta meta. Gracias por compartir esfuerzos, aprendizajes y momentos que hicieron de este proceso una experiencia enriquecedora y memorable.

Mil Gracias a todos.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 16
MOMENTO I 19
Aproximación a la realidad 19
Contexto de estudio 19
Interrogantes 27
Propósitos de la investigación 27
Propósito General 27
Propósitos Específicos 28
Justificación 28
MOMENTO II 33
MARCO REFERENCIAL 33
Antecedentes de la investigación 33
Antecedentes Internacionales 34
Antecedentes Nacionales 37
Bases teóricas: teorías a priori como referentes sensibilizadores del estudio. 44
Teoría sociocultural de Vygotsky: aprendizaje, mediación e interacción en el aula . 45
Pedagogía crítica y educación liberadora: Freire y Fals Borda 47
Enfoque territorial y educación rural 49
Teoría de la resiliencia como proceso ecológico: Ungar y Luthar 51
Resiliencia narrativa y biopsicosocial: Cyrulnik 53
Resiliencia en América Latina: enfoque comunitario, situado y relacional 54
Resiliencia docente y desarrollo profesional: Day, Gu, Mansfield y Beltman 56
Marco conceptual: constructos orientadores de la investigación 58

Resiliencia docente 58
Práctica pedagógica multigrado 60
Motivación y desempeño laboral en contextos de adversidad 62
Fundamentación legal 64
Dimensión política: UNESCO, Agenda 2030 y ODS 4 64
Dimensión pedagógica: IIPE-UNESCO, Porticus y educación rural multigrado 66
Dimensión social: UNICEF, CEPAL y Banco Mundial frente a equidad, pobreza y brechas rurales 68
Anclaje normativo colombiano 69
MOMENTO III 74
SENDERO METODOLÓGICO 74
Concepción Paradigmática 74
Dimensiones de la investigación 76
Tipo y diseño de la investigación 79
Método de investigación 81
Procedimiento de la investigación 86
El escenario 89
Informantes clave 90
Técnicas e instrumentos de recolección de información 94
Análisis de los hallazgos 97
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación 99
MOMENTO IV 104
ANÁLISIS Y SIGNIFICADOS DE LA INFORMACIÓN 104
Fundamentos del análisis según Strauss y Corbin (2002) 106
Análisis de Información- Codificación 114

Codificación Abierta 178
Codificación Axial 265
Resistencia ante la adversidad 274
Vocación y compromiso docente 275
Estrategias emocionales y pedagógicas 276
Comunidad y redes de apoyo 277
Innovación y prácticas pedagógicas 278
Formación y desarrollo profesional 279
Logros y satisfacciones 280
Codificación Selectiva 281
Matriz de contrastación analítica de categorías emergentes 288
Categoría Resistencia ante la adversidad 290
Categoría Vocación y compromiso 293
Categoría Estrategias emocionales y pedagógicas 296
Categoría Comunidad y redes de apoyo 299
Categoría Innovación pedagógica 303
Categoría Formación y desarrollo profesional 306
Categoría Logros y satisfacciones 309
Saturación teórica y aplicación del Método Comparativo Constante 312
Socialización de la experiencia. 314
MOMENTO V 317
APROXIMACIONES TEÓRICAS 317
Introducción a las aproximaciones teóricas 317
Fundamentación teórica y pedagógica del análisis 318
Aproximaciones teóricas emergentes 319

Resiliencia Pedagógica Situada 319
Resiliencia Comunitaria y Relacional 323
Resiliencia Identitaria Docente 327
Integración Teórica de las Aproximaciones 330
MOMENTO VI 339
REFLEXIONES FINALES 339
REFERENCIAS 345
ANEXOS 352

Lista de Tablas

Tabla 1. Sistematización analítica de los antecedentes revisados 41
Tabla 2. Postura paradigmática asumida en la construcción del conocimiento sobre la resiliencia del docente multigrado 76
Tabla 3. Procedimiento de la investigación..... 87
Tabla 4. Informantes clave..... 92
Tabla 5. Nomenclatura utilizada para la organización y codificación de la información 107
Tabla 6. Transcripción de la Entrevista DR-SAN-01..... 109
Tabla 7. Rotulación de la información Interrogante 1- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10) 116
Tabla 8. Rotulación de la información Interrogante2- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10) 121
Tabla 9. Rotulación de la información Interrogante 3- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10) 126
Tabla 10. Rotulación de la información Interrogante 4- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10..... 130
Tabla 11. Rotulación de la información Interrogante 5- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10..... 135
Tabla 12. Rotulación de la información Interrogante 6- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-06, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10..... 140
Tabla 13. Rotulación de la información Interrogante 7- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10..... 144

Tabla 14. Rotulación de la información Interrogante 8- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10 151
Tabla 15. Rotulación de la información Interrogante 9- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10 156
Tabla 16. Rotulación de la información Interrogante 10- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10 161
Tabla 17. Rotulación de la información Interrogante 11- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10 168
Tabla 18. Rotulación de la información Interrogante 12- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10 173
Tabla 19. Codificación abierta de testimonios asociados a la creatividad pedagógica y el compromiso resiliente (color rojo) 179
Tabla 20. Codificación abierta de testimonios asociados al crecimiento y transformación resiliente del docente multigrado (color verde). 197
Tabla 21. Codificación abierta de testimonios asociados a la dimensión vocacional y espiritual de la resiliencia docente (color púrpura). 210
Tabla 22. Codificación abierta de testimonios asociados a la resiliencia comunitaria y colaborativa del docente multigrado (color naranja). 223
Tabla 23. Codificación abierta de testimonios asociados a la Innovación y estrategias pedagógicas significativas del docente multigrado (color azul). 240
Tabla 24. Codificación abierta de testimonios asociados a la autoformación y Colaboración docente multigrado (color fucsia). 254
Tabla 25. Codificación abierta de testimonios asociados a logros y desarrollo integral del estudiante (color marrón). 259
Tabla 26. Ruta procedimental de la codificación axial 266
Tabla 27. Síntesis axial: dimensiones y núcleos conceptuales de la resiliencia docente

multigrado. 267
Tabla 28. Codificación Selectiva: Integración de categorías axiales en torno a la resiliencia docente..... 282
Tabla 29. Matriz de contrastación analítica..... 289
Tabla 30. Detalle analítico de los núcleos conceptuales que sustentan las aproximaciones teóricas emergentes..... 331

Lista de Figuras

Figura 1. Metáfora Evolutiva de la Resiliencia en la Docencia Multigrado 79
Figura 2. Categorización abierta, axial y selectiva 86
Figura 3. Proceso de Investigación en Teoría Fundamentada 88
Figura 4. Localización demográfica de las instituciones focalizadas 90
Figura 5. Codificación abierta color rojo 196
Figura 6. Codificación abierta color verde 209
Figura 7. Codificación abierta color púrpura 222
Figura 8. Codificación abierta color naranja 239
Figura 9. Codificación abierta color azul 252
Figura 10. Codificación abierta color fucsia 257
Figura 11. Codificación abierta color marrón 264
Figura 12. Núcleos conceptuales 272
Figura 13. Organización axial de los núcleos conceptuales: continuo cromático de la práctica docente rural 272
Figura 14. Fortaleciendo la Resiliencia Docente 273
Figura 15. Estructura relacional de los núcleos conceptuales identificados 285
Figura 16. Proceso de codificación en el momento IV 287
Figura 17. Triangulación Categoría Resistencia ante la adversidad 291
Figura 18. Categoría: Resistencia ante la adversidad – Hallazgos 292
Figura 19. Triangulación Categoría Vocación y compromiso 293
Figura 20. Categoría Vocación y compromiso. Hallazgos 295
Figura 21. Triangulación Categoría Estrategias emocionales y pedagógicas 296
Figura 22. Categoría Estrategias emocionales y pedagógicas Hallazgos 298
Figura 23. Triangulación. Categoría Redes de apoyo 300
Figura 24. Categoría Comunidad y Redes de apoyo. Hallazgos 302
Figura 25. Triangulación Categoría Innovación pedagógica 303
Figura 26. Categoría Innovación pedagógica. Hallazgos 305
Figura 27. Triangulación Categoría Formación y desarrollo profesional 307
Figura 28. Categoría Formación y desarrollo profesional. Hallazgos 308

Figura 29. Triangulación Categoría Logros y satisfacciones 310
Figura 30. Categoría Logros y satisfacciones. Hallazgos 310
Figura 31. Resiliencia Pedagógica Situada 322
Figura 32. Resiliencia Comunitaria y Relacional 326
Figura 33. Resiliencia Identitaria Docente 329
Figura 34. Práctica Docente Rural 333
Figura 35. Práctica docente rural multigrado 335
Figura 36. Representación ecológica de la resiliencia docente multigrado 335
Figura 37. Aproximaciones Teóricas de la Resiliencia Docente 337

Lista de Anexos

Anexo A. Cronograma de aplicación de entrevistas 352
Anexo B. Proceso de Validación de la Información con la Red de Informantes 353
Anexo C. Consentimiento informado 357
Anexo D. Carta de validación de instrumentos 359
Anexo E. Guion de entrevista a profundidad 361
Anexo F. Codificación Abierta 363
Anexo G. Currículum del tutor. FREDDY A. CISNEROS B. C.I: 12.918.274 367
Anexo H. Curriculum del autor. Keli Johana Lancheros Orduz 367

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA RESILIENCIA DEL DOCENTE MULTIGRADO: UNA SUSTENTACIÓN TEÓRICA PARA FORTALECER LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ZONAS RURALES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN DOCENTE

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para obtener el grado de doctora

Autora: Keli Johana Lancheros Orduz
Tutor: Freddy Cisneros.
Mayo del 2026

RESUMEN

La presente investigación doctoral tuvo como propósito configurar aproximaciones teóricas que explicaran la resiliencia del docente multigrado como fundamento para el fortalecimiento de la práctica pedagógica en contextos rurales, considerando las condiciones de precariedad, aislamiento, dispersión territorial y alta exigencia emocional que caracterizan la educación rural colombiana. Desde una perspectiva comprensiva, el estudio interpretó los significados que los docentes atribuyen a su experiencia pedagógica a partir de sus relatos y vivencias situadas. La resiliencia fue asumida como un proceso dinámico, relacional y contextual, apoyado en los aportes de Cyrulnik, Ungar, Luthar y Masten, quienes permiten comprenderla desde la reconstrucción de sentido, los recursos comunitarios, la adaptación positiva y la interacción con entornos protectores. Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, inscrito en el paradigma interpretativo, y adoptó la Teoría Fundamentada en la versión sistemática de Strauss y Corbin (2002), mediante el Método Comparativo Constante. La información se recolectó a través de entrevistas en profundidad y observación participante. El análisis se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva, hasta alcanzar la saturación teórica. Como referentes sensibilizadores también se consideraron Vygotsky, Freire, Fals Borda y Flórez. Del análisis emergieron tres aproximaciones teóricas: resiliencia pedagógica situada, resiliencia comunitaria y relacional, y resiliencia identitaria docente. Se concluye que la resiliencia docente multigrado constituye un proceso pedagógico, relacional, ético y territorial, mediante el cual los docentes resignifican la adversidad y se consolidan como agentes de transformación educativa y social en la ruralidad.

Descriptores: resiliencia docente, docente multigrado, práctica pedagógica, educación rural.

INTRODUCCIÓN

Comprender la práctica pedagógica del docente multigrado en contextos rurales exige acercarse a una realidad atravesada por tensiones, carencias, vínculos comunitarios y una profunda vocación educativa. La ruralidad colombiana constituye un escenario donde confluyen desafíos asociados con la infraestructura limitada, los trayectos extensos, la conectividad insuficiente, el aislamiento institucional, la escasez de recursos didácticos y unas exigencias laborales que suelen desbordar las condiciones habituales del aula. En medio de este panorama, la labor docente se convierte en una práctica cotidiana de resistencia, creatividad, cuidado y compromiso ético, mediante la cual la escuela permanece activa, se sostiene la continuidad educativa y se fortalece el tejido social de las comunidades campesinas.

En estas geografías, el docente multigrado asume la compleja tarea de atender varios grados en un mismo espacio pedagógico, organizar tiempos diversos, adaptar contenidos, reconocer las dinámicas culturales del territorio y responder a las necesidades afectivas, sociales y espirituales de los estudiantes y sus familias. Esta experiencia situada permite advertir formas de resiliencia y pensamiento esperanzador que ayudan a comprender cómo los maestros rurales convierten la adversidad en posibilidad pedagógica, el aislamiento en búsqueda de apoyo comunitario y la precariedad en oportunidad para crear alternativas educativas pertinentes.

La realidad descrita plantea la necesidad de generar conocimiento situado que visibilice las voces de los docentes rurales, reconozca la complejidad de su trabajo y aporte a la construcción de aproximaciones teóricas orientadas a acompañar y dignificar su quehacer. En correspondencia con ello, el interés investigativo se orientó a analizar la manera como la resiliencia docente se manifiesta en las prácticas pedagógicas multigrado, cómo se fortalecen las capacidades emocionales y comunitarias de los maestros, y de qué forma estos elementos dinamizan la construcción de sentido en el ejercicio educativo rural. La relevancia del estudio se ubica en su potencial para iluminar la relación entre resiliencia, disposición transformadora y práctica pedagógica situada en territorios rurales, comprendiendo la resiliencia docente como una construcción personal, pedagógica, comunitaria e identitaria.

El trabajo se sustentó en referentes teóricos desarrollados previamente, particularmente en los aportes de Strauss y Corbin sobre la Teoría Fundamentada, perspectiva metodológica que orientó el análisis mediante los procesos de codificación abierta, axial y selectiva. En el plano conceptual, se retomaron contribuciones sobre la resiliencia como proceso dinámico, relacional y situado, especialmente desde los planteamientos de Ungar, Luthar, Cicchetti y Becker,

Cyrulnik, Melillo y Suárez Ojeda, así como desde los aportes de Day, Gu, Mansfield y Beltman en torno a la resiliencia docente y el desarrollo profesional en contextos de exigencia.

Estos referentes permitieron comprender la resiliencia más allá de una disposición individual, vinculándola con las condiciones del entorno, los apoyos comunitarios, las trayectorias personales, la construcción de sentido y las posibilidades de sostener la práctica pedagógica en escenarios rurales. También se consideraron contribuciones asociadas con la emocionalidad docente, la formación situada y la práctica educativa en contextos multigrado. Desde esta orientación, se asumió el paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, privilegiando las voces de diez docentes rurales de Santander, quienes compartieron testimonios significativos sobre sus vivencias, estrategias de afrontamiento y sentidos atribuidos a la labor educativa en escenarios marcados por la adversidad.

El estudio se desarrolló mediante el Método Comparativo Constante, lo cual permitió contrastar incidentes, categorizar unidades de significado y construir aproximaciones teóricas derivadas de los datos. La triangulación entre testimonios, referentes conceptuales y lectura reflexiva de la investigadora fortaleció la credibilidad del análisis, mientras que la saturación teórica permitió delimitar categorías densas, coherentes y explicativas del fenómeno estudiado. De esta manera, el proceso investigativo avanzó desde las voces de los participantes hacia una comprensión teórica situada de la resiliencia docente multigrado.

El documento se organiza en seis momentos. El primero presenta la aproximación inicial al fenómeno, la formulación del problema, los propósitos y la justificación del estudio. El segundo desarrolla los horizontes referenciales, integrando antecedentes, fundamentos teóricos, referentes conceptuales, bases legales y consideraciones éticas. El tercero expone el sendero metodológico sustentado en la Teoría Fundamentada y en el Método Comparativo Constante. El cuarto muestra el proceso de análisis, codificación e interpretación de los hallazgos. El quinto presenta las aproximaciones teóricas construidas a partir de las categorías emergentes. Finalmente, el sexto recoge las reflexiones finales, proyecciones y aportes derivados de la investigación.

Desde esta perspectiva, el presente estudio busca contribuir a la construcción de conocimiento contextualizado, al reconocimiento social y profesional del docente rural y a la consolidación de miradas teóricas que fortalezcan la práctica pedagógica en territorios históricamente relegados. Al visibilizar las experiencias, discursos y significados de los maestros rurales, la investigación procura aportar elementos comprensivos que acompañen la transformación de la escuela campesina y promuevan la dignificación de quienes sostienen la educación en las zonas más apartadas del país.

MOMENTO I

Aproximación a la realidad

“Un suelo es resiliente cuando tras un incendio la flora y la fauna se recuperan, vuelven a la vida, aunque no del mismo modo que antes. Aparecen una nueva flora y fauna, a veces muy bellas, pero distintas. Ésta es la más bella imagen de la resiliencia”
Boris Cyrulnik

En este primer momento se plantea el problema que orientó la presente investigación, se describe el contexto en el cual se desarrolló el estudio y se presentan los propósitos que guiaron el proceso investigativo. Asimismo, se expone la relevancia del estudio y los aportes que ofrece a la comprensión de la resiliencia docente en escuelas rurales multigrado. Este acercamiento inicial retoma la realidad educativa de dichos escenarios y reconoce cómo las condiciones del territorio inciden en el trabajo cotidiano de los docentes. A partir de sus experiencias, se identifican los retos que enfrentan, las estrategias que construyen y la manera como sus prácticas configuran formas particulares de afrontamiento, adaptación y construcción pedagógica. De igual modo, se ubica la discusión sobre resiliencia docente y educación rural en un panorama nacional y local, con el fin de ofrecer el marco necesario para avanzar hacia la comprensión del fenómeno y sustentar las aproximaciones teóricas que se desarrollan posteriormente.

Contexto de estudio

La construcción de un sistema educativo articulado, participativo y descentralizado, con mecanismos que faciliten el acceso y la permanencia en una educación de calidad, sustentado en lineamientos curriculares pertinentes y flexibles, acordes con las necesidades de cada estudiante y con los cambios presentes en los contextos globales, ha sido un tema ampliamente discutido por organismos internacionales, ministerios públicos, foros nacionales e internacionales, cumbres de líderes por la educación y encuentros pedagógicos. En este escenario, la educación se reconoce como un eje fundamental para comprender las dinámicas formativas, institucionales y comunitarias que atraviesan la vida escolar.

En el caso colombiano, por más de cinco décadas el conflicto armado incidió en las condiciones de vida de muchas comunidades y afectó de manera particular a las zonas rurales

más alejadas. Actualmente, el sector educativo recibe el mayor porcentaje de inversión presupuestal; sin embargo, este incremento financiero convive con desafíos persistentes asociados a la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, procesos que diversos actores relacionan con las expectativas de movilidad social y mejora de la calidad de vida.

En este contexto, se evidencian desigualdades territoriales que limitan el alcance de dichas inversiones, especialmente en términos de equidad, pertinencia y sostenibilidad de las políticas educativas. La articulación insuficiente entre recursos, capacidades institucionales y realidades territoriales continúa incidiendo en la calidad de los procesos formativos. Asimismo, las condiciones socioeconómicas de las comunidades y la heterogeneidad de los contextos escolares demandan respuestas pedagógicas diferenciadas.

Este panorama permite reconocer el eje problemático que atraviesa la investigación: la distancia entre el deber ser normativo de la educación rural y las condiciones reales en que se desarrolla la práctica pedagógica multigrado. Mientras el discurso público plantea una educación con criterios de equidad, calidad, pertinencia territorial y permanencia, en la vida cotidiana de las escuelas rurales dichos propósitos se enfrentan a limitaciones materiales, institucionales y pedagógicas que dificultan su concreción. Esta brecha no se expresa únicamente en la falta de recursos; también se manifiesta en la distancia entre las orientaciones que demandan inclusión, formación integral y atención diferenciada, y las posibilidades reales que tiene el docente para responder, en una misma aula, a estudiantes de distintos grados, ritmos, edades y necesidades.

Esta orientación se refleja en la Constitución Política de Colombia, que consagra la educación como un derecho fundamental. Asimismo, el gobierno (2022–2026) formuló la Política Pública de Recursos Educativos, cuyo propósito es aportar al mejoramiento de la calidad educativa en niveles nacionales, regionales y locales. Según el documento oficial, esta política busca “coordinar, armonizar y cohesionar la política educativa en torno a las condiciones de acceso y disponibilidad, y a la pertinencia y calidad de los recursos utilizados para fortalecer la enseñanza y enriquecer los aprendizajes (…), además de capacitar a los docentes y ofrecerles condiciones dignas” (Mineducacion, 2023).

En los últimos años se han desarrollado acciones orientadas a garantizar el derecho a la educación para niños y jóvenes. En este sentido, el artículo 67 de la Carta Magna señala: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (p.13). Paralelamente, el Plan Nacional Decenal de Educación (2016–2026) indica que “la calidad en educación es una construcción multidimensional. Ésta solo es posible si desarrollamos simultánea e integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica”

(p.15). Con base en ello, diversos discursos institucionales sitúan la formación integral como un eje que articula la escuela, los vínculos interpersonales y el desarrollo emocional.

La Ley 115 de 1994 retoma esta visión al definir la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social” basado en una concepción integral del ser humano (p.2). El Estado colombiano, en consecuencia, asume la responsabilidad de garantizar el acceso y la calidad educativa tanto en zonas urbanas como rurales.

En este marco, los sistemas educativos rurales en Colombia y en América Latina constituyen escenarios donde convergen condiciones de vida particulares, recursos limitados, necesidades específicas y perspectivas culturales diversas. Estas configuraciones generan la necesidad de comprender las identidades, intereses, demandas y prácticas de las comunidades rurales para reconocer de qué manera estas influyen en las experiencias educativas. Según la Comisión Económica para América Latina (2024), “el 40% de la población mundial reside en zonas rurales”, donde la producción agropecuaria constituye el sustento económico principal.

Dichas condiciones se relacionan con brechas significativas de acceso a servicios esenciales y con ciclos intergeneracionales de pobreza. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2021), reporta que el 32,1% de la población rural en América Latina vive en pobreza y el 13,1% en pobreza extrema. Estas cifras contextualizan la experiencia educativa rural como un proceso influido por condiciones estructurales que inciden en las trayectorias escolares, las prácticas docentes y las oportunidades de permanencia educativa. En Colombia, factores como la geografía, la infraestructura y las desigualdades socioeconómicas inciden directamente en la educación rural. En el plano internacional, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023), en su informe correspondiente a la gestión 2022, advierte que las condiciones de vulnerabilidad infantil afectan el acceso a la educación, la nutrición, la protección y el bienestar integral de niños, niñas y adolescentes. A ello se suma que el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) reportó que, para el año 2021, la pobreza multidimensional en los centros poblados y rural disperso alcanzó el 31,1%, dato que evidencia la persistencia de desigualdades territoriales y condiciones institucionales limitadas. En este escenario, el rol del maestro rural multigrado permite observar cómo se configuran prácticas y significados educativos en condiciones de dispersión territorial, recursos limitados y multiplicidad de funciones.

Diversos informes y estudios evidencian que, pese a las iniciativas gubernamentales, persisten limitaciones asociadas a recursos, carga laboral y presencia estatal. Esta situación amplía la brecha entre las expectativas de calidad educativa y las posibilidades reales de implementación en los territorios rurales. El Laboratorio de Economía de la Educación,

identificado con su sigla LEE (2024), muestra que estas zonas presentan menores niveles de escolaridad, infraestructura insuficiente, escasez de docentes y problemáticas asociadas a convivencia y construcción de paz.

La problemática se hace más visible cuando estas condiciones estructurales se trasladan al plano de la práctica pedagógica. En el deber ser, las políticas educativas proponen recursos suficientes, acompañamiento institucional, formación docente permanente y ambientes de aprendizaje adecuados; sin embargo, en el escenario empírico rural el maestro multigrado suele asumir simultáneamente funciones de enseñanza, orientación, gestión, mediación comunitaria y sostenimiento emocional de los estudiantes. Esta acumulación de responsabilidades muestra con mayor claridad el desfase entre las exigencias institucionales y las condiciones reales de la práctica docente rural donde la calidad educativa deja de depender solo de lineamientos institucionales y pasa a sostenerse, en gran medida, en la capacidad del docente para reorganizar su práctica ante la escasez, la distancia geográfica, la discontinuidad del apoyo estatal y la diversidad del aula.

En muchas escuelas rurales, la modalidad multigrado constituye la estructura predominante. Esta organización implica que un solo docente atienda simultáneamente a estudiantes de distintos niveles y edades. González y Martínez (2022), señalan que existe una brecha significativa entre los servicios educativos rurales y urbanos, especialmente en infraestructura, recursos didácticos y acceso a tecnologías. Por su parte, Gómez et al. (2019), documentan la presencia de modelos pedagógicos flexibles utilizados en el ámbito rural, como programas radiofónicos, Escuela Nueva y el Sistema de Aprendizaje Tutorial. Carrero y González (2016), describen iniciativas como la Aceleración del Aprendizaje, Postprimaria, Telesecundaria y el Servicio de Educación Rural, caracterizadas por la adaptación curricular a contextos agrícolas, pecuarios y forestales.

Estas propuestas evidencian esfuerzos sistemáticos por responder a las particularidades del entorno rural, reconociendo la diversidad de trayectorias educativas y las condiciones socioculturales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo Escuela Nueva ha sido ampliamente documentado. Zamora y Mendoza (2018), destacan su metodología flexible, orientada al aprendizaje activo y autónomo, donde el docente actúa como guía. Esta característica muestra cómo los docentes rurales articulan sus prácticas con el entorno sociocultural, configurando estrategias que se ajustan a las dinámicas comunitarias.

Dicha articulación permite comprender que la práctica pedagógica en contextos rurales trasciende el aula tradicional y se vincula estrechamente con la vida cotidiana de los estudiantes

y sus comunidades. En este marco, las escuelas rurales y sus aulas multigrado se presentan como espacios donde emergen prácticas pedagógicas diversificadas, influenciadas por las particularidades del entorno. Lancheros y Villegas (2026), afirman:

> En la escuela multigrado el proceso pedagógico persigue el mismo objetivo que en la escuela de posgrado, pero es más complejo porque un solo docente debe atender a estudiantes de diferentes grados y momentos de desarrollo en un mismo acto de clase, lo que requiere de la creatividad del maestro para desarrollar un proceso con calidad" (p.4).

Estas descripciones permiten observar cómo los docentes articulan el currículo, las metodologías y la organización del aula para atender la diversidad. León (2007) relaciona la educación con la visión del mundo, las concepciones sobre la mente y las expectativas de futuro, lo cual sugiere que la experiencia docente está atravesada por significaciones construidas en interacción con el contexto. Bajo esta comprensión, la práctica pedagógica se entiende como un espacio de producción de sentidos, donde las decisiones didácticas se vinculan con creencias, valores y experiencias previas.

El problema, entonces, no se limita a describir la existencia de aulas multigrado ni a reconocer su complejidad organizativa. El hecho identificador de la situación problemática radica en que las prácticas pedagógicas observadas se construyen en medio de una contradicción persistente: la escuela rural es llamada a garantizar procesos formativos integrales, flexibles e inclusivos, pero opera bajo condiciones que obligan al docente a improvisar, priorizar, adaptar contenidos, distribuir tiempos de atención y sostener vínculos pedagógicos con recursos limitados. En ese desfase entre política educativa y realidad escolar emerge la pregunta por las concepciones resilientes del docente, pues su actuación cotidiana revela formas de afrontamiento que no siempre son reconocidas por la política educativa, aunque resultan decisivas para la continuidad del proceso escolar.

A la luz de lo anterior, la docencia rural puede comprenderse como una experiencia profesional situada, atravesada por las condiciones laborales, los fines educativos y las prácticas que configuran la identidad del maestro. Montoya de la Cruz et al. (2022) señalan que "La relación entre identidad profesional y el ejercicio de la docencia del maestro rural es fundamental para encontrar respuestas frente al ser, el hacer —las condiciones en que se hace— y el deber ser del maestro en contextos rurales" (p. 1). Esta mirada permite interpretar que la identidad del docente rural se construye en relación con las vivencias, exigencias y desafíos propios del territorio escolar.

En el contexto multigrado, Molina (2019) afirma que “Los maestros rurales son sujetos significativos al interior de sus comunidades, son líderes de sus escuelas y poseedores de un saber pedagógico, construido arduamente, cada día, con las situaciones que vivencian en su labor” (p. 174). Esta afirmación refuerza la comprensión de la práctica pedagógica como una construcción del quehacer docente vinculada con la experiencia cotidiana, los saberes territoriales y las condiciones concretas de la escuela rural.

En esta línea, Nina (2023), sostiene que la capacidad de afrontar circunstancias complejas “se manifiesta en una agrupación de cualidades personales del ser humano enfocadas a surgir o avanzar en medio de circunstancias complejas y agobiantes” (p.482). Esta perspectiva ha llevado a que, en el ámbito educativo latinoamericano, la resiliencia sea considerada un concepto útil para describir cómo los docentes enfrentan condiciones adversas. En el caso rural colombiano, las experiencias derivadas del conflicto armado y las dinámicas comunitarias permiten identificar prácticas, estrategias y significados mediante los cuales los docentes configuran formas de afrontamiento y continuidad laboral. En relación con ello, Domínguez Castillo (2011), afirma que “aunque el docente ha sido considerado un actor fundamental (…), el estudio y comprensión de su persona (…), han sido soslayados (…), a pesar de que la docencia es una profesión fuertemente matizada por los aspectos personales y subjetivos” (p.27).

Este señalamiento refuerza la necesidad de aproximaciones investigativas que prioricen la voz, la experiencia y la subjetividad docente. Vergel (2018), sostiene que:

> En el caso específico de Colombia, donde los escenarios adversos para la educación están marcados por las secuelas del conflicto armado, generando en el país un número considerable de familias vulnerables, víctimas desplazadas en la geografía colombiana; en estos escenarios el docente debe poner en práctica su ejercicio docente, donde cada vez se agudizan los problemas causados por el conflicto prolongados al cual fue sometido el pueblo de Colombia; en los diferentes departamentos, municipios, corregimientos y veredas que en la actualidad siguen padeciendo de los síntomas propios de un ambiente de incertidumbre y de adversidades al cual se somete el docente en su día a día (p. 18).

Es decir que, en contextos afectados por el conflicto armado, los docentes rurales afrontan escenarios donde la incertidumbre y las adversidades constituyen parte del entorno cotidiano, lo que permite observar cómo se configuran prácticas para sostener la continuidad educativa. Estas condiciones inciden directamente en la forma como el docente organiza su trabajo, establece vínculos y toma decisiones pedagógicas.

Las experiencias docentes ofrecen elementos para comprender procesos de adaptación,

significación y organización del trabajo. Limonero et al. (2012) señalan que la resiliencia implica que el docente pueda “fortalecerse (…), continuando proyectándose en su profesión y en su vida privada” (p. 184). A su vez, Castro et al. (2010) describen la resiliencia docente como una “capacidad de recuperación o del uso de la energía” para alcanzar objetivos educativos en condiciones adversas. Ambas aproximaciones coinciden en destacar la dimensión procesual y dinámica de la resiliencia.

En continuidad con estos aportes, Coello (2019) amplía esta concepción al afirmar que la resiliencia constituye una capacidad emocional, cognitiva y sociocultural que permite “reconocer, enfrentar y transformar” situaciones inciertas (p. 25). En este estudio, la resiliencia se analiza como un proceso que emerge de experiencias vividas y se expresa en acciones pedagógicas, significados personales y decisiones tomadas en el contexto multigrado. Esta lectura resulta pertinente para interpretar las prácticas docentes en escenarios de alta complejidad.

Asimismo, Gomero et al. (2023) destacan la relevancia de la motivación docente y señalan que promoverla demanda “tener un liderazgo con capacidad resiliente para afrontar los múltiples desafíos del día a día” (p. 555). Estos aportes permiten comprender la resiliencia como un proceso relacional que se manifiesta en prácticas, interacciones y significaciones construidas en la escuela, estrechamente vinculadas con la dinámica institucional y comunitaria.

Por otra parte, Molina (2019), identifica a los docentes multigrado como “sujetos significativos al interior de sus comunidades (…), poseedores de un saber pedagógico, construido arduamente, cada día” (p.174). Este enfoque resulta coherente con la Teoría Fundamentada, en tanto permite situar al docente como actor social cuyo conocimiento se construye en la experiencia y cuyas concepciones pueden emerger como categorías analíticas. Dicha perspectiva legitima el valor del conocimiento práctico y situado del docente rural.

La Organización de Estados Iberoamericanos, citada por Lagar y Perrotta (2022), sostiene que los docentes son “actores centrales para la construcción de nuevas estrategias educativas”. Esta perspectiva permite comprender cómo los significados construidos por los docentes multigrado configuran sentidos sobre su rol, sus decisiones y su manera de afrontar los desafíos del contexto. En este sentido, el docente se reconoce como actor que construye respuestas pedagógicas situadas frente a los desafíos del contexto.

En este mismo sentido, el Plan de Desarrollo Departamental “Es tiempo de Santander 2024–2027” enfatiza la formación docente como estrategia para fortalecer capacidades pedagógicas. Estas descripciones permiten ubicar la docencia rural como un espacio donde convergen experiencias personales, saberes construidos y prácticas adaptativas vinculadas con el contexto. Ello refuerza la pertinencia de analizar la formación y el desarrollo profesional desde

una perspectiva situada.

Desde la teoría de Castoriadis (2013), estas prácticas pueden comprenderse como procesos de creación de significaciones, en tanto el docente elabora sentidos propios para responder a las condiciones del entorno. En esta investigación esta perspectiva resultó pertinente para comprender cómo los docentes rurales multigrado elaboran sentidos sobre su labor y configuran concepciones que orientan sus prácticas. Estas significaciones influyen directamente en la manera como se organiza y sostiene la acción pedagógica.

La trayectoria de la investigadora como docente de aula multigrado ha permitido reconocer procesos en los cuales los maestros elaboran estrategias pedagógicas y significaciones vinculadas con las condiciones concretas del territorio escolar. Bolio (2012), al analizar la fenomenología trascendental, señala que el sujeto debe observarse como actor y objeto de estudio, planteamiento que resulta coherente con el análisis reflexivo propio de la Teoría Fundamentada. Esta doble condición favorece una comprensión profunda de la realidad educativa, al articular la vivencia directa con un proceso sistemático de interpretación. Desde ese lugar de observación, el desfase entre las exigencias formales del sistema educativo y las condiciones reales de la escuela rural se hizo visible en situaciones como la reorganización de una misma actividad para varios grados, la atención diferenciada de estudiantes en un único espacio de clase, las limitaciones de acceso a materiales actualizados, las dificultades de conectividad, los trayectos extensos entre veredas y la estrecha relación entre la escuela y las necesidades comunitarias. Tales hechos permiten comprender la realidad rural multigrado como núcleo de la problemática, y no solo como escenario contextual del estudio.

Desde esta perspectiva, el estudio de las prácticas y concepciones docentes se orienta a comprender cómo la experiencia acumulada se transforma en significados, códigos de acción y procesos de afrontamiento. Esta investigación reconoce que los docentes multigrado, al interactuar con situaciones de precariedad e incertidumbre, generan interpretaciones, estrategias y sentidos que conforman una doctrina práctica sobre su oficio. Dicha doctrina se construye de manera progresiva en el ejercicio cotidiano de la docencia.

La revisión de literatura evidencia un vacío respecto a cómo se construyen las concepciones resilientes del docente multigrado colombiano, desde qué experiencias emergen, qué factores las influyen y cómo estas concepciones inciden en sus prácticas. Por lo anterior, la presente investigación doctoral se orientó a desarrollar, interpretar y resignificar las concepciones resilientes que poseen docentes multigrado en zonas rurales, reconociendo sus experiencias y prácticas como expresiones de significación y construcción de sentido. Se buscó fortalecer la comprensión de la resiliencia como competencia personal y profesional que emerge de las

condiciones del contexto rural, contribuyendo a comprender las dinámicas educativas y los procesos de permanencia estudiantil en instituciones multigrado del departamento de Santander.

Las experiencias recopiladas en estos contextos constituyen un escenario privilegiado para comprender cómo los docentes multigrado construyen procesos de resiliencia desde acciones, significados y prácticas que emergen en interacción con su historia de vida, su comunidad y las circunstancias propias de la ruralidad. Desde esta profunda motivación, surgen los siguientes interrogantes que orientan el camino investigativo:

Interrogantes

1. ¿Qué condiciones del contexto rural multigrado inciden en la construcción de las concepciones y disposiciones resilientes de los docentes en el desarrollo de su práctica pedagógica?

2. ¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes rurales multigrado sobre la resiliencia y las disposiciones que sostienen su quehacer pedagógico cotidiano?

3. ¿Cómo se expresan las concepciones y disposiciones resilientes de los docentes rurales multigrado en sus prácticas pedagógicas?

4. ¿Qué aproximaciones teóricas pueden generarse para potenciar la práctica pedagógica en zonas rurales desde la comprensión de las concepciones y disposiciones resilientes del docente multigrado?

En tal sentido surgen los siguientes propósitos que darán lugar a la operatividad de la presente investigación:

Propósitos de la investigación

Propósito General

Generar aproximaciones teóricas que potencien la práctica pedagógica en zonas rurales mediante la comprensión de las concepciones y disposiciones resilientes del docente multigrado como dinamizadoras de su práctica.

Propósitos Específicos

1. Develar las condiciones del contexto rural multigrado que inciden en la construcción de las concepciones y disposiciones resilientes de los docentes en el desarrollo de su práctica pedagógica.
2. Interpretar las concepciones que poseen los docentes rurales multigrado sobre la resiliencia y las disposiciones que sostienen su quehacer pedagógico cotidiano.
3. Comprender cómo se expresan las concepciones y disposiciones resilientes de los docentes rurales multigrado en sus prácticas pedagógicas.
4. Construir aproximaciones teóricas que potencien la práctica pedagógica en zonas rurales desde la comprensión de las concepciones y disposiciones resilientes del docente multigrado.

Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad de comprender la resiliencia del docente rural multigrado como una construcción profesional y situada, vinculada con las condiciones estructurales de la educación rural colombiana. Su relevancia radica en interpretar cómo los docentes, en contextos marcados por desigualdades territoriales, elaboran concepciones, decisiones y prácticas que les permiten sostener la continuidad educativa, atender la diversidad de grados y responder a las demandas formativas de sus comunidades.

La comprensión de la resiliencia en docentes multigrado constituye un campo de estudio particularmente relevante en la educación rural colombiana, dado que los procesos formativos en estos territorios se estructuran en medio de condiciones sociohistóricas que han configurado profundas desigualdades. En estas zonas confluyen realidades asociadas a la dispersión geográfica, el aislamiento institucional, la precariedad económica, las limitaciones infraestructurales y, en muchos casos, las secuelas del conflicto armado. Dichos elementos repercuten en el acceso, la permanencia escolar y las experiencias cotidianas de los docentes, quienes deben gestionar simultáneamente la enseñanza, el acompañamiento emocional y la dinámica comunitaria.

Desde esta perspectiva, el estudio dialoga con marcos orientadores internacionales y

nacionales que reconocen la educación como derecho, bien público y responsabilidad social compartida. La UNESCO (2021) plantea la necesidad de reimaginar la educación desde principios de justicia social, solidaridad, dignidad humana, cuidado y reconocimiento de la diversidad. De igual manera, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 sitúa la calidad y la equidad como horizontes de transformación del sistema educativo colombiano. Al contrastar estos principios con la realidad de las aulas rurales multigrado, emerge una tensión central entre el deber ser normativo y las condiciones reales en que muchos docentes desarrollan su práctica pedagógica.

Desde este escenario, comprender cómo los maestros multigrado enfrentan, interpretan y elaboran sentidos sobre estas dificultades adquiere una importancia fundamental. Antezana (2021), lo expresa con claridad al señalar que “toda persona recoge información de la realidad objetiva, a través de sensaciones, percepciones e imágenes. Algunos en mayor y otros en menor grado de interpretación y análisis de su realidad” (p. s/n). Esta perspectiva permite observar que los docentes no solo experimentan adversidades, sino que construyen significados que orientan sus acciones y prácticas en el aula. La docencia multigrado se convierte así en un espacio donde emergen concepciones, estrategias y disposiciones resilientes que explican cómo los maestros sostienen la continuidad educativa en medio de escenarios adversos.

En este marco, la resiliencia se configura como un concepto clave para analizar los procesos de adaptación y respuesta de los docentes frente a los desafíos cotidianos de la ruralidad. Uriarte (2005), afirma que “La resiliencia es entendida como el proceso que permite a ciertos individuos desarrollarse con normalidad y en armonía con su medio a pesar de vivir en un contexto desfavorecido y deprivado socioculturalmente” (p. 61). Esta comprensión permite analizar la resiliencia no como una cualidad estática, sino como un proceso que emerge de experiencias vividas, se construye en interacción con el contexto y se expresa en prácticas pedagógicas, emocionales y relacionales.

En el caso particular del docente multigrado, la resiliencia se manifiesta en la capacidad de sostener la acción pedagógica a pesar de la diversidad de niveles en un mismo espacio, la ausencia de materiales, la distancia de los centros urbanos, la multiplicidad de roles institucionales y comunitarios, así como la limitada presencia estatal. Esta investigación reconoció que, en medio de tales condiciones, los docentes elaboran estrategias que permiten mantener su motivación, creatividad y compromiso. Por ello, sustentar teóricamente la resiliencia en este ámbito resulta indispensable para comprender los procesos que subyacen a su labor educativa y para visibilizar los modos en que construyen respuestas adaptativas que inciden en el aprendizaje y bienestar estudiantil.

Esta tensión permite asumir una postura crítica frente al fenómeno estudiado. La resiliencia docente no puede comprenderse únicamente como capacidad individual para sobreponerse a la adversidad, pues también expresa la manera en que el maestro interpreta, resignifica y enfrenta condiciones institucionales, territoriales y pedagógicas que inciden en su quehacer cotidiano. Por ello, el estudio reconoce la resiliencia como una categoría interpretativa que permite comprender la relación entre política educativa, ruralidad y práctica pedagógica multigrado.

Desde una perspectiva práctica, Segovia et al. (2020), explican que:

La noción de resiliencia se entiende como la capacidad de sobreponerse y afrontar situaciones difíciles. Cuando el personal docente atraviesa situaciones adversas por diversas razones que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se requiere de esta capacidad de resiliencia para poder enfrentar las dificultades con serenidad, tolerancia, autonomía, entre otras habilidades que deben ser compartidas con el estudiantado" (p. 3).

Este planteamiento permite identificar que la resiliencia se proyecta en el acompañamiento que los maestros brindan a sus estudiantes, quienes enfrentan también condiciones estructurales complejas. En la escuela multigrado rural, el docente se convierte en una figura clave para fortalecer competencias emocionales, sociales y cognitivas, lo cual incide directamente en la permanencia educativa y en la posibilidad de que los estudiantes consoliden trayectorias escolares más sólidas.

En cuanto al aporte teórico, esta investigación genera conocimiento sobre un aspecto poco explorado en el campo educativo colombiano: las concepciones resilientes del docente multigrado. Si bien existen estudios centrados en la resiliencia de los estudiantes o en los desafíos estructurales de la educación rural, se identificó un vacío respecto a la manera en que los maestros multigrado construyen significados sobre su propia resiliencia, desde qué experiencias emerge y cómo influye en su accionar pedagógico cotidiano. Esta ausencia de desarrollos teóricos específicos limita la comprensión del docente como sujeto activo que interpreta, resignifica y transforma su realidad profesional. En este sentido, el estudio aportó una mirada situada que permitió comprender la resiliencia como una construcción subjetiva y relacional, anclada en la experiencia vivida del docente rural, en coherencia con la metodología de la Teoría Fundamentada.

El aporte teórico del estudio radica, además, en orientar una lectura pedagógica de las concepciones resilientes del docente multigrado. Esto implica reconocer que la resiliencia se expresa en las formas como el maestro organiza la enseñanza, distribuye su atención entre varios grados, adapta recursos, interpreta las necesidades de sus estudiantes y sostiene vínculos

educativos en medio de limitaciones. De esta manera, las aproximaciones teóricas emergentes podrán contribuir a comprender la práctica pedagógica rural desde categorías construidas a partir de la experiencia concreta de sus actores.

Desde la dimensión metodológica, el estudio adquirió valor al posibilitar el uso articulado de entrevistas, observaciones y análisis comparativo constante para comprender los procesos que subyacen al actuar docente. Este enfoque metodológico permitió aproximarse a las experiencias reales de los docentes multigrado desde una lógica inductiva, en la que los significados no se presuponen, sino que emergen progresivamente a partir del contacto directo con los actores y su contexto. De esta manera, la recolección de información se concibió como un proceso dinámico, flexible y cíclico, que favoreció la constante revisión del material empírico, el refinamiento de categorías y la profundización en los sentidos construidos por los participantes a lo largo del proceso investigativo.

Asimismo, la triangulación de técnicas cualitativas permitió una comprensión más amplia y profunda de las prácticas pedagógicas, al analizar el fenómeno desde múltiples ángulos y niveles de interpretación. Este abordaje posibilitó captar tanto las narrativas subjetivas de los docentes como las acciones concretas que desarrollan en el aula multigrado, ofreciendo una visión integrada de pensamiento y práctica. De este modo, se facilitó la reconstrucción de los procesos mediante los cuales los docentes elaboran estrategias de afrontamiento, toman decisiones pedagógicas y configuran significados sobre su labor, elementos esenciales para analizar la resiliencia como un proceso socialmente construido y contextualizado. A través del análisis comparativo constante, la información recolectada se contrastó de manera continua, fortaleciendo la coherencia interna y la solidez explicativa de la construcción teórica emergente.

La viabilidad del estudio se sustentó, además, en la disposición y accesibilidad de docentes, directivos y otros actores educativos que aportaron información relevante sobre su experiencia en contextos rurales. Este acceso permitió aproximarse a diversas realidades multigrado, ampliando la variabilidad de experiencias analizadas y enriqueciendo la diversidad de perspectivas. En consecuencia, se fortaleció la capacidad interpretativa y explicativa de la teoría emergente, al integrar voces, prácticas y contextos que reflejan la complejidad de la docencia multigrado en el ámbito rural.

De igual forma, esta investigación se articuló con la Línea de Formación Docente del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), al reconocer la importancia de comprender los factores que intervienen en el desarrollo profesional de los maestros rurales. En este sentido, Aguaded y Almeida (2016), afirman que:

La forma en que cada persona responde a las adversidades de la vida y a las experiencias

que son parte de su marco contextual contribuye a su desarrollo personal como resultado de una multitud de aspectos, internos y externos. La resiliencia puede ser vista como un conjunto de sistemas intrapsíquicos que permiten al individuo tener un estilo de vida saludable, en un entorno difícil (p. 169).

Esta perspectiva dialoga directamente con los propósitos de la presente investigación, en tanto permitió comprender que las experiencias del docente, su formación, su historia de vida, su apoyo social y su interacción comunitaria se configuran como elementos determinantes en la construcción de su resiliencia. Desde este enfoque, la docencia multigrado, al situarse en territorios donde confluyen vulnerabilidades, limitaciones materiales y potencias socioculturales, se convirtió en un escenario privilegiado para observar cómo estas dimensiones interactúan y generan procesos de construcción profesional, reconstrucción de identidad docente y elaboración de estrategias de afrontamiento ante las dificultades.

De esta manera, la metodología seleccionada permitió comprender los significados profundos que orientan la acción pedagógica en contextos rurales. La Teoría Fundamentada, por su énfasis en la emergencia conceptual desde los datos, permitió visibilizar los modos en que los docentes otorgan sentido a su experiencia, construyen marcos de interpretación y desarrollan capacidades resilientes que impactan tanto su vida profesional como su trabajo con los estudiantes. Así, la combinación entre la pertinencia metodológica, la coherencia institucional y la riqueza del escenario rural otorgaron a este estudio un fundamento sólido para avanzar hacia una comprensión profunda y situada de la resiliencia docente en aulas multigrado.

En consecuencia, la investigación posee relevancia académica, institucional y social, al visibilizar al docente rural multigrado como sujeto que interpreta, resignifica y produce saber pedagógico en condiciones de complejidad. Desde esta mirada, el estudio puede aportar elementos para pensar procesos de formación, acompañamiento y fortalecimiento docente más contextualizados, en coherencia con los llamados internacionales y nacionales orientados a garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

MOMENTO II
MARCO REFERENCIAL

El Momento II presenta el marco referencial desde el cual se aborda el trabajo investigativo. En este apartado se reúnen los estudios previos vinculados con el fenómeno, los aportes teóricos que ayudan a comprender los constructos centrales de la investigación y las bases legales que respaldan el propósito de la tesis doctoral. Su desarrollo permite situar el estudio dentro de un campo académico, conceptual y normativo relacionado con la resiliencia docente, la práctica pedagógica multigrado y la educación rural.

En coherencia con la Teoría Fundamentada, estos referentes se asumen como insumos sensibilizadores que orientan la comprensión inicial del fenómeno y ofrecen un lenguaje de partida para aproximarse al campo de estudio. Desde esta postura, el análisis se organiza en torno a la revisión de investigaciones sobre resiliencia, la construcción de un referencial teórico acerca del docente multigrado y la identificación de referentes que permiten comprender la práctica pedagógica en contextos rurales. Asimismo, el marco legal aporta el soporte necesario para ubicar las experiencias de los docentes dentro del sistema educativo colombiano y reconocer las responsabilidades institucionales asociadas con la garantía de una educación rural pertinente, equitativa y de calidad.

Antecedentes de la investigación

El hecho de haber generado unas aproximaciones teóricas sobre los aportes de la resiliencia convirtió este objeto de estudio en un fenómeno que requirió ser analizado desde las concepciones personales y contextuales que poseían las docentes multigrado. Dicho análisis se vinculó, además, con las teorías y disciplinas educativas relacionadas con la educación multigrado en zonas rurales, presentes en las orientaciones del diseño curricular y, por tanto, intrínsecas a toda indagación relacionada con la educación multigrado, como lo fue la presente investigación.

En consecuencia, se realizó una revisión de estudios internacionales, nacionales y locales sobre los aportes de la resiliencia y las concepciones de los docentes multigrado, los cuales sirven de soporte investigativo y se articulan con esta disertación. Tal como lo expresa Arias (2012): “Los antecedentes reflejan los avances y el estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de modelo o ejemplo para futuras investigaciones” (p. 106). Desde esta perspectiva, los antecedentes conectaron la introducción con el tema de investigación, asegurando el flujo lógico de las ideas y, en clave de Teoría Fundamentada, fortaleció la sensibilidad teórica de la investigadora frente al fenómeno.

Antecedentes Internacionales

Entre los referentes internacionales que se relacionan con la investigación y guardan correlación con el fenómeno de estudio, se puede mencionar, en primer lugar, el trabajo de Montoro (2021), realizado en España, titulado “Resiliencia emprendedora y crecimiento personal: construcción de un modelo para la educación inclusiva”. Este estudio tuvo como finalidad conocer y comprender los procesos formativos de los fenómenos resilientes y emprendedores en sistemas de carácter formal, no formal e informal, con la intención de construir un modelo de resiliencia emprendedora para la educación inclusiva.

El diseño del estudio es de carácter mixto, en el que se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas. Los instrumentos de recogida de información seleccionados se desglosan en dos dimensiones: por una parte, la dimensión cuantitativa, donde se empleó la Escala de Resiliencia RS-14 y, por otra, la dimensión cualitativa, en la que se utilizó la entrevista en profundidad semiestructurada.

El estudio concluye que la capacidad de resiliencia emprendedora es concebida como una capacidad interna, lo que significa que es fruto de las habilidades personales, las cuales se desarrollan de una manera o de otra en función del entorno social, político y económico. En relación con ello, se destaca la opinión de Cabrera y otros (2016): “La resiliencia surge de los diferentes recursos y procesos que moldean una trayectoria de vida positiva. La resiliencia se fundamenta en la interacción entre la persona y el entorno …” (p. 570).

Asimismo, Montoro hace énfasis en la resiliencia emprendedora dentro del enfoque de desarrollo humano o de las capacidades, indagando sobre dos cuestiones fundamentales: por un lado, cómo piensan, sienten y actúan las personas cuando se encuentran en situaciones graves de inestabilidad y peligro en su crecimiento personal; y, por otro lado, cómo esas mismas personas son capaces de reconstruir sus proyectos vitales a pesar de las graves vivencias

personales sufridas. La autora refiere que las personas resilientes se sienten más autónomas, más creativas, líderes, perseverantes, responsables, con más confianza, con mayor capacidad para adaptarse a las circunstancias y resolver los problemas y, sobre todo, con más iniciativa para emprender cualquier proyecto vital sin rendirse ante los obstáculos que se puedan presentar.

Este antecedente se conjugó con la presente investigación, en tanto muestra la importancia de implementar acciones que fortalezcan la resiliencia en el ámbito educativo, brindando estrategias que permitan a los estudiantes emprender y generar proyectos de vida que favorezcan el crecimiento personal. Ello implica reflexionar acerca de cómo se han superado experiencias adversas, valorar las nuevas situaciones y plantear el rumbo que ha de tomar la vida a partir de ellas.

Otro trabajo que aportó elementos significativos al propósito de estudio fue la investigación de Molina (2022), titulada “Resiliencia y acompañamiento socioeducativo. Análisis de los procesos de exclusión e inclusión en contextos de alta vulnerabilidad social”. Esta tesis doctoral centra su foco en el análisis de la resiliencia no desde una perspectiva individual, sino examinando los elementos presentes en los procesos resilientes. Uno de estos elementos es el acompañamiento socioeducativo y el papel que ejerce en la praxis educativa.

El objetivo del estudio fue indagar en la resiliencia y en cómo se generan los procesos resilientes en barrios de alta vulnerabilidad social, concretamente en el barrio de Los Asperones (Málaga, España), y determinar qué papel adquiere la educación en dichos procesos. La investigación adopta una metodología mixta. La parte cuantitativa incluye un estudio descriptivo con una muestra de 200 personas, utilizando la Escala CDRISC y el cuestionario Duke-UNC-11. La perspectiva cualitativa se desarrolla a partir de un estudio de caso único compuesto por un joven del contexto objetivo de estudio.

Los resultados cuantitativos indican que la resiliencia correlaciona directamente con el apoyo social, de manera que a mayores puntuaciones en apoyo social corresponde un mayor grado de resiliencia. Los informes derivados del estudio de caso concluyen que el contexto donde se desarrolla y educa la persona influye de forma decisiva en la construcción de la identidad. Igualmente, se evidencia que, para que una persona pueda resurgir después de un trauma, se necesita un entramado de apoyo alrededor de ella, en el que el acompañamiento educativo y el apoyo social son imprescindibles para la resiliencia.

La revisión de esta tesis doctoral permitió corroborar que el enfoque propuesto en la presente investigación se caracterizó también como un factor determinante, en tanto los procesos resilientes se construyeron entre las personas y los contextos en los que interactuaron.

De igual modo, la investigación realizada por Martínez Angoa (2020), en la Preparatoria Regional Enrique Cabrera Barroso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), titulada “Resiliencia docente: un estudio de caso en una preparatoria universitaria”, aporta elementos relevantes al estudio. El objetivo de esta investigación fue analizar la presencia de características resilientes y no resilientes en los docentes de dicha institución, con el fin de determinar si cumplen con las características de un docente resiliente según el modelo de resiliencia en la escuela de Henderson y Milstein.

La metodología utilizada fue cualitativa, con enfoque de estudio de caso, para comprender las experiencias singulares de los docentes. Se seleccionaron maestros con distintas trayectorias en la institución para obtener una muestra representativa. Los datos, recopilados a través de entrevistas en profundidad, fueron procesados mediante la generación de matrices y la clasificación de la información con el propósito de identificar expresiones y frases características asociadas a la resiliencia docente.

Los resultados revelaron la presencia de factores de resiliencia docente en la preparatoria estudiada, a pesar de las adversidades sociales y económicas del entorno. Los docentes demostraron habilidades de organización, reflexión, motivación y adaptabilidad en su labor educativa, contribuyendo a la formación integral de los alumnos y fomentando un ambiente propicio para el aprendizaje. Se identificaron factores como la constancia, el esfuerzo por superarse y la capacidad de mitigar factores de no resiliencia en el ambiente escolar, lo cual sugiere que los docentes mostraron evidencia de ser resilientes en su ejercicio profesional.

Las conclusiones resaltan la importancia de la resiliencia docente en contextos educativos desafiantes y subrayan la relevancia de promoverla como factor clave para superar adversidades y favorecer el éxito académico. Este antecedente apoyó la presente investigación, ya que ofreció información sobre los factores que fortalecen la resiliencia y su relación con la satisfacción laboral en contextos complejos, aspectos que, desde el inicio de este trabajo, se consideraron fundamentales para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. En efecto, evidenció la necesidad de fortalecer habilidades resilientes en la labor educativa, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes y al desarrollo de ambientes escolares favorecedores del aprendizaje.

De igual forma, López (2022) desarrolló en la Universidad de Salamanca (España) la tesis doctoral titulada “Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro-Sur de Caldas, Colombia”. Esta investigación buscó comprender las experiencias educativas de los docentes que trabajan en escuelas rurales de dicha subregión. Asimismo, se propuso describir cómo la experiencia educativa de estos docentes se relaciona con el contexto rural específico, identificar las vivencias y perspectivas educativas de la

comunidad rural a partir de las opiniones de los residentes locales y analizar cómo la experiencia educativa de los docentes en las escuelas rurales se vincula con el contexto rural en la subregión mencionada.

La metodología adoptó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico y componente reflexivo. Para recopilar la información, se emplearon técnicas de observación y entrevistas. El estudio se llevó a cabo en diez sedes rurales ubicadas en varios municipios del departamento de Caldas, incluyendo además dos municipios del Valle del Cauca y el municipio de Puerto Leguízamo, en Putumayo (Colombia).

Los resultados de la investigación develaron los aportes de la experiencia educativa del docente rural, no solo como profesional de la educación, sino como sujeto que participa en diversas dinámicas dentro de la comunidad en la que vive. Se destaca la defensa del rol del maestro de la escuela rural como punto de encuentro y consulta para los habitantes de estas zonas, configurando un papel que va más allá de lo técnico y normativo para entrar en el ámbito ético, en tanto sujeto que se compromete con su comunidad. Estos elementos teórico–reflexivos son de especial interés para el presente estudio, pues reconocen que el rol del docente en la educación rural es fundamental y sugieren que la formación docente es un espacio estratégico para desarrollar nuevas prácticas pedagógicas orientadas a una educación de calidad.

En consecuencia, se reconoció la importancia de las reflexiones de los docentes multigrado sobre la escuela como lugar que dota de herramientas a las personas, mediante procesos de enseñanza y aprendizaje, para desarrollarse de manera exitosa y feliz en la vida, estimulando talentos y potencialidades individuales y recursos comunitarios que impactan el desarrollo personal, social y comunitario. Sin embargo, también se evidenció la necesidad de que estas prácticas sean reconocidas y visibilizadas tanto en un contexto global como en la formulación de nuevas políticas educativas coherentes con este entorno: una educación rural pertinente, que preserve la identidad, el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y el autorreconocimiento de las comunidades.

Lo anterior situó el estudio en diálogo con otras investigaciones y creó un contexto propicio para su desarrollo, permitiendo innovar y aportar, desde la arista teórica y metodológica, en torno a los aportes de la resiliencia en el ámbito educativo. De este modo, se identificaron referentes útiles para pensar una educación integral, catalizadora de procesos de mejora de los sistemas educativos, con un enfoque de integración, transversalización e innovación en la práctica pedagógica.

Antecedentes Nacionales

Otro trabajo que aportó elementos significativos al propósito de estudio fue la tesis doctoral nacional desarrollada por González – Viloria (2022), titulada “Prácticas pedagógicas en aulas multigrado”. En esta investigación, el objetivo del autor es proponer un modelo teórico sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado para fortalecer el desempeño docente en las instituciones educativas rurales de Colombia. La investigación se desarrolló bajo la perspectiva de la metodología cualitativa. Se estudiaron las realidades socioculturales y las estructuras dinámicas del entorno, buscando comprender de manera holística la totalidad social.

Se llevó a cabo una investigación de campo en la que la información se obtuvo directamente del contexto de interés, a través de entrevistas con actores socioeducativos como docentes y estudiantes. Esta metodología se enmarca en el paradigma cualitativo–interpretativo, con una fundamentación epistémica en la fenomenología como ciencia.

Es de resaltar que en esta tesis se realiza un interesante aporte mediante la construcción de un modelo teórico cuyo propósito es fortalecer el desempeño docente en instituciones educativas rurales de Colombia. Estos resultados se obtuvieron a partir de la triangulación de opiniones de informantes clave, teorías referenciales y la opinión de la investigadora, lo que proporcionó los elementos necesarios para la creación del modelo propuesto.

Los hallazgos incluyeron la identificación de condiciones comunes en las escuelas multigrado en zonas rurales de América Latina, tales como el aislamiento, la pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, condiciones difíciles para los maestros y bajos logros de aprendizaje. Además, se observó bajo rendimiento de los estudiantes, desmotivación, apatía y poco nivel de concentración en el desarrollo de los contenidos programáticos por parte de los docentes asignados a estas aulas. Estos resultados evidencian la necesidad de mejorar tanto las condiciones físicas como las competencias docentes en este tipo de entornos educativos.

Las conclusiones de la investigación destacaron la importancia de reconocer a los maestros rurales como sujetos significativos dentro de sus comunidades, líderes de sus escuelas y poseedores de un saber pedagógico construido a través de sus experiencias diarias. Se subraya la necesidad de empoderar a estos docentes para fortalecer las escuelas y mejorar el desempeño educativo en entornos multigrado. El modelo teórico propuesto se presenta como una referencia para los docentes comprometidos con el sistema educativo, que hayan internalizado principios éticos y pedagógicos aplicables a cualquier contexto escolar.

Este estudio aportó al propósito de la investigación que aquí se desarrolló, dado que enmarcó la necesidad de hacer especial énfasis en las prácticas pedagógicas y en las voces de

los actores seleccionados, con la finalidad de tomar en cuenta la realidad, el sinnúmero de experiencias que han forjado su ser y su quehacer, y la necesidad de meditar y reflexionar de manera crítica sobre su propia praxis. Ello implicó a partir de la inspección, observación y comprensión de la realidad que deben atender de manera continua, considerando sus acciones como docentes, para así fortalecer sus competencias y, por ende, su perfil de desempeño.

Otro trabajo significativo es el de Parra (2022), titulado “Performance por los saberes otros: Las escuelas rurales como espacios potenciales”, tesis doctoral que planteó como objetivo general contribuir al reconocimiento y fortalecimiento de los saberes otros presentes en las comunidades rurales, especialmente en el contexto de la educación. Se busca resaltar la importancia de las escuelas rurales como espacios potenciales para la generación de experiencias emocionales significativas y la producción de subjetividades que permitan a las comunidades rurales habitar el mundo de manera más auténtica y resistir a las influencias colonizadoras y violentas.

La metodología utilizada en la investigación se basa en un enfoque autoetnográfico y performativo. Se emplea un diseño metodológico autoetnográfico, siguiendo las pautas de autores como Ellis, Adams y Bochner (2019), y performativo, inspirado en Holman Jones (2015). El principal instrumento de investigación utilizado es el diario de campo, apoyado en la fotografía, pero se destaca por ser esencialmente artesanal. Además, se emplean pinturas al óleo y relatos autoetnográficos como herramientas para “corazonar” la escuela rural como espacio potencial, a partir de las experiencias emocionales y las producciones de subjetividad presentes en los saberes campesinos. La metodología analítico–creativa propuesta se denomina “caminos otros para investigar” las escuelas rurales, lo que sugiere un enfoque innovador y creativo para abordar la investigación en este contexto.

Los resultados evidenciaron cómo las experiencias emocionales vividas en las escuelas rurales del Huila, Caquetá y Chocó, en Colombia, contribuyen a la construcción de identidades, a la resistencia cultural y a formas alternativas de habitar el mundo. Se muestra la riqueza y diversidad de las experiencias educativas en contextos rurales, así como la necesidad de valorar y promover estos saberes otros en el ámbito educativo. Además, se destacó la importancia de la interculturalidad y la diversidad educativa en las escuelas rurales, así como la necesidad de reinventar metodologías educativas para promover la emancipación de las comunidades indígenas y campesinas. Así mismo apuntaron a la importancia de reconocer y respetar las diferentes formas de conocimiento presentes en las comunidades rurales para construir una educación más inclusiva y significativa. Los hallazgos resaltan la vitalidad y la importancia de las escuelas rurales como espacios potenciales para la construcción de

identidades y la resistencia cultural. Las escuelas rurales pueden ser entendidas como experiencias rizomáticas, vinculares, sonoras, de movimiento, de juego y creación, lo cual contribuye a la producción de subjetividad y al cuidado de las comunidades rurales.

Las conclusiones señalaron la necesidad de ubicar las escuelas rurales como espacios potenciales para la construcción de una educación más inclusiva, respetuosa y significativa para las comunidades rurales. Asimismo, se evidenció la necesidad de reinventar metodologías educativas que promuevan la emancipación de las comunidades indígenas y campesinas, y de fomentar la inclusión y el respeto hacia las diferentes formas de conocimiento presentes en las escuelas rurales.

El antecedente citado fue relevante para el presente proyecto por varias razones. En primer lugar, porque posicionó la escuela rural como espacio potencial, acudiendo a las experiencias propias de los docentes que, al igual que la investigadora, se han encontrado con innumerables retos y desafíos en la escuela rural. En segundo lugar, porque evocó esas experiencias que aún persisten en los ríos y montañas de Colombia, pero también en los recuerdos de cada docente multigrado. Como plantean Richardson y St. Pierre (2019), “los relatos pueden evocar partes más profundas del ser, curar heridas, mejorar el sentido de sí mismo o incluso alterar el sentido propio de identidad” (p. 57). En tercer lugar, porque destacó la relevancia de conocer las concepciones de los docentes multigrado sobre la producción de subjetividades que permitan a las comunidades rurales habitar el mundo de manera más auténtica y resiliente, lo cual concordó con los propósitos de esta investigación. Por último, sugiere la continuidad de la investigación en este campo, lo que validó la pertinencia del presente estudio.

Tabla 1.

Sistematización analítica de los antecedentes revisados

Autor / año	Objetivo del estudio	Enfoque metodológico	Hallazgos principales	Aportes al presente estudio
Montoro (2021)	Comprender los procesos formativos vinculados con la resiliencia emprendedora y el crecimiento personal, con el propósito de construir un modelo orientado a la educación inclusiva.	Enfoque mixto, con aplicación de la Escala de Resiliencia RS-14 y entrevistas en profundidad semiestructuradas.	La resiliencia se comprende como una capacidad interna asociada con habilidades personales, autonomía, creatividad, liderazgo, perseverancia, responsabilidad, confianza y capacidad de adaptación frente a situaciones adversas. El contexto social, político y económico puede facilitar u obstaculizar su desarrollo.	Aporta una comprensión de la resiliencia como capacidad para afrontar dificultades y reconstruir proyectos de vida, útil para interpretar las concepciones resilientes de los docentes multigrado.

Tabla 1 (Cont)

Autor / año	Objetivo del estudio	Enfoque metodológico	Hallazgos principales	Aportes al presente estudio
Molina (2022)	Analizar la resiliencia y los procesos resilientes en contextos de alta vulnerabilidad social, destacando el papel del acompañamiento socioeducativo y del apoyo social.	Enfoque mixto. Incluyó un estudio cuantitativo descriptivo con 200 participantes mediante las escalas CD-RISC y Duke-UNC-11, y un estudio cualitativo de caso único.	Los resultados muestran una relación directa entre resiliencia y apoyo social. La resiliencia no surge de manera aislada, sino en interacción con el contexto, la educación, el acompañamiento y las redes de apoyo que rodean al sujeto.	Permite comprender la resiliencia docente como proceso relacional y contextual, vinculado con las condiciones comunitarias e institucionales de la escuela rural.

Martínez Angoa (2020)	Analizar la presencia de características resilientes y no resilientes en docentes de una preparatoria universitaria, tomando como referente el modelo de resiliencia escolar de Henderson y Milstein.	Enfoque cualitativo, bajo la modalidad de estudio de caso. Se utilizaron entrevistas en profundidad y matrices de análisis para identificar expresiones asociadas con la resiliencia docente.	Se evidenciaron factores de resiliencia docente relacionados con organización, reflexión, motivación, adaptabilidad, constancia y esfuerzo por superarse. Los docentes mostraron capacidad para afrontar adversidades sociales y económicas del entorno escolar.	Aporta elementos para interpretar la resiliencia docente desde las habilidades que permiten sostener la práctica pedagógica en contextos complejos.
López (2022)	Comprender las experiencias educativas de docentes de escuelas rurales en la subregión Centro-Sur de Caldas, Colombia, y su relación con el contexto rural.	Enfoque cualitativo, diseño etnográfico con componente reflexivo. Se emplearon observaciones y entrevistas en diez sedes rurales de diferentes municipios.	El estudio revela que el docente rural cumple un papel que trasciende lo técnico y normativo, al constituirse en actor comunitario, referente ético y mediador cultural dentro de la vida rural.	Fortalece la comprensión del maestro rural como sujeto pedagógico vinculado con el territorio, la comunidad y el compromiso educativo.

Tabla 1 (Cont)

Autor / año	**Objetivo del estudio**	**Enfoque metodológico**	**Hallazgos principales**	**Aportes al presente estudio**
González-Viloria (2022)	Proponer un modelo teórico sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado para fortalecer el desempeño docente en instituciones educativas rurales de Colombia.	Enfoque cualitativo e interpretativo, con investigación de campo. Se utilizaron entrevistas a actores socioeducativos, especialmente docentes y estudiantes.	Se identificaron condiciones comunes de las aulas multigrado rurales, como aislamiento, pobreza, escasez de materiales, infraestructura limitada, dificultades docentes, bajos logros de aprendizaje, apatía y desmotivación estudiantil. También se destaca el saber pedagógico construido por los docentes desde su experiencia cotidiana.	Aporta referentes directos sobre prácticas pedagógicas en aulas multigrado rurales y sobre la necesidad de atender las voces docentes.

Parra (2022)	Contribuir al reconocimiento y fortalecimiento de los saberes otros presentes en comunidades rurales, resaltando las escuelas rurales como espacios potenciales para la producción de subjetividades y experiencias significativas.	Enfoque autoetnográfico y performativo. Utilizó diario de campo, fotografía, pinturas al óleo y relatos autoetnográficos como recursos metodológicos y expresivos.	Los hallazgos muestran que las escuelas rurales son espacios de identidad, resistencia cultural, creación, vínculo, movimiento y producción de subjetividad. Se resalta la importancia de valorar los saberes campesinos, indígenas y comunitarios en la construcción de una educación más significativa e inclusiva.	Amplía la comprensión de la escuela rural como territorio simbólico, afectivo y cultural, donde la resiliencia también se expresa como arraigo y resistencia pedagógica.

Nota: Lancheros (2026)

Los antecedentes revisados permitieron reconocer un campo investigativo en el que confluyen tres ejes de análisis: la resiliencia como capacidad personal y social para afrontar la adversidad, la escuela rural como escenario atravesado por condiciones históricas de desigualdad y el docente multigrado como sujeto pedagógico que resignifica su práctica desde la experiencia cotidiana. En conjunto, los estudios internacionales de Montoro, Molina y Martínez Angoa coinciden en destacar que la resiliencia no puede comprenderse únicamente como una disposición individual, pues su desarrollo se encuentra mediado por el contexto, las redes de apoyo, las experiencias formativas y las condiciones sociales que rodean al sujeto. Esta coincidencia resulta significativa para la presente investigación, porque permite ubicar la resiliencia docente más allá de una cualidad personal aislada y la vincula con las condiciones concretas en las que el maestro rural construye su quehacer.

No obstante, también se advierten diferencias importantes entre los estudios revisados. Montoro orienta la resiliencia hacia el crecimiento personal y la capacidad emprendedora; Molina desplaza el énfasis hacia los procesos de acompañamiento socioeducativo y apoyo social en contextos vulnerables; mientras que Martínez Angoa centra la mirada en los factores de resiliencia presentes en docentes que ejercen su labor en escenarios institucionales complejos. Estas perspectivas aportan elementos valiosos, aunque dejan abierta una tensión teórica relevante: la resiliencia puede ser entendida como capacidad interna, como proceso relacional o como respuesta situada frente a condiciones adversas. Dicha tensión resulta productiva para esta tesis, porque permite asumir la resiliencia docente como una construcción dinámica que emerge entre la subjetividad del maestro, las exigencias de la escuela rural y las prácticas pedagógicas que este desarrolla para sostener el proceso educativo.

Desde el campo de la educación rural y multigrado, los antecedentes de López, González-

Viloria y Parra amplían la comprensión del fenómeno al mostrar que la escuela rural no es únicamente un espacio geográfico distante, sino un territorio pedagógico, comunitario, cultural y simbólico. López resalta la experiencia educativa del docente rural como una práctica vinculada con la comunidad; González-Viloria enfatiza las condiciones materiales, pedagógicas y profesionales que inciden en las aulas multigrado; y Parra sitúa la escuela rural como espacio de saberes otros, subjetividades, identidad y resistencia cultural. Estos estudios coinciden en reconocer al docente rural como actor clave de transformación; sin embargo, también revelan un vacío investigativo: aunque analizan la ruralidad, las prácticas pedagógicas y la experiencia docente, no profundizan de manera específica en las concepciones resilientes de los docentes multigrado como fundamento para generar aproximaciones teóricas orientadas al fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas.

En este sentido, el presente estudio se posiciona dentro del campo científico al articular dimensiones que suelen abordarse de manera separada: la resiliencia docente, la práctica pedagógica rural, la condición multigrado y la experiencia situada del maestro. Su aporte se ubica en la comprensión de cómo los docentes multigrado, desde sus concepciones, trayectorias y vivencias, elaboran respuestas pedagógicas frente a las adversidades del contexto rural. Por ello, la investigación no se limita a tomar los antecedentes como referencias descriptivas, sino que los asume como insumos sensibilizadores para identificar convergencias, tensiones y vacíos que justifican la necesidad de generar aproximaciones teóricas sustentadas en la resiliencia docente, orientadas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en zonas rurales.

Bases teóricas: teorías a priori como referentes sensibilizadores del estudio.

Las teorías a priori que se presentan en este apartado constituyen referentes conceptuales previos que permiten una aproximación inicial al fenómeno de estudio. No se asumen como categorías cerradas ni como estructuras destinadas a comprobarse de manera deductiva, sino como marcos sensibilizadores que orientan la comprensión preliminar de la resiliencia docente, la práctica pedagógica multigrado y la educación rural.

En correspondencia con la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, estos referentes no sustituyen la emergencia categorial derivada del trabajo de campo. Su función es ampliar la sensibilidad teórica de la investigadora, favorecer preguntas analíticas y ofrecer horizontes de comparación durante la codificación abierta, axial y selectiva. Por ello, las teorías aquí desarrolladas deben leerse como una plataforma inicial de comprensión, siempre abierta a ser tensionada, ampliada o resignificada por los datos.

En esta investigación se retomaron tres aportes que representan hitos significativos para comprender una visión integral de cómo los docentes multigrado pueden desarrollar resiliencia en entornos rurales: la combinación de las propuestas de Vygotsky, Freire, Fals Borda y el enfoque territorial planteado por el autor colombiano Flórez.

Otro aspecto que sustentó esta investigación fue el conjunto de conceptos que permitió retomar diversos puntos de vista teóricos, los cuales orientaron la comprensión y explicación del propósito del estudio en relación con las categorías que integraron su título: prácticas pedagógicas en zonas rurales, docentes multigrado, resiliencia y motivación docente. Estas bases referenciales condujeron a la formulación del propósito de generar aproximaciones teórica sustentada en la resiliencia de los docentes multigrado, orientadas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en contextos rurales. Dichas prácticas se configuraron a partir de la reflexión sobre las experiencias vividas, construidas y fortalecidas en la cotidianidad de la labor docente, y respondieron a motivaciones propias del maestro como expresión de resiliencia frente a las marcas e impactos derivados de las adversidades. La definición y articulación de estas perspectivas teóricas constituyeron, además, el fundamento para orientar y comprender las conclusiones del estudio.

Teoría sociocultural de Vygotsky: aprendizaje, mediación e interacción en el aula

La teoría sociocultural de Vygotsky permite comprender el aprendizaje como un proceso mediado por la interacción social, el lenguaje y los instrumentos culturales. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se produce únicamente en la interioridad del sujeto, sino en la relación con otros, en prácticas compartidas y en contextos históricos determinados. Esta comprensión resulta pertinente para analizar el aula multigrado rural, donde la interacción entre estudiantes de diferentes edades, niveles y trayectorias escolares se convierte en una condición cotidiana de aprendizaje.

El aporte de esta teoría al presente estudio consiste en reconocer que la resiliencia docente no se expresa solo como resistencia individual frente a la adversidad, sino como capacidad de mediación pedagógica en contextos complejos. El maestro rural organiza recursos, tiempos, agrupamientos, actividades y relaciones para sostener la experiencia educativa, incluso cuando las condiciones materiales e institucionales no son plenamente favorables. En este sentido, la mediación docente constituye un eje para comprender cómo se construyen respuestas pedagógicas ante la diversidad del aula multigrado.

La teoría sociocultural de Vygotsky constituye un referente fundamental para comprender

el aprendizaje como una construcción social, histórica y culturalmente mediada. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo no puede explicarse únicamente desde las capacidades internas del sujeto, debido a que se configura en la relación con los otros, con el lenguaje, con los instrumentos culturales y con las condiciones concretas del contexto. Vygotski (1979). “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de quienes les rodean”. (p. 136). Esta afirmación permite reconocer que el aprendizaje escolar se produce en escenarios de interacción, donde los estudiantes construyen significados a partir del acompañamiento docente, la cooperación entre pares y la apropiación progresiva de herramientas culturales disponibles en su entorno.

En el contexto del aula multigrado rural colombiana, la teoría sociocultural adquiere especial pertinencia porque permite interpretar la diversidad de edades, grados, ritmos y trayectorias escolares como una condición pedagógica que puede favorecer la interacción y el aprendizaje compartido. La escuela rural multigrado no se reduce a una modalidad organizada por limitaciones de cobertura; también constituye un espacio donde la heterogeneidad puede convertirse en recurso formativo. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021). “El Modelo Educativo Flexible de Escuela Nueva está dirigido a niños y niñas de básica primaria de las zonas rurales de aulas multigrado”. (p. 15). Esta orientación permite comprender que la práctica docente en estos escenarios exige creatividad, flexibilidad y capacidad para articular saberes escolares con experiencias comunitarias, especialmente cuando un mismo docente acompaña procesos de aprendizaje diferenciados en un espacio común.

Uno de los aportes más significativos de Vygotsky al campo educativo es la zona de desarrollo próximo, entendida como el espacio entre lo que el estudiante puede realizar por sí mismo y aquello que logra con la ayuda de otros. Vygotski (1979). “La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo”. (p. 134). Esta noción resulta clave para el aula multigrado rural, pues el docente no trabaja con un grupo homogéneo, sino con estudiantes que presentan distintos niveles de autonomía, comprensión y avance escolar. En consecuencia, la enseñanza requiere organizar apoyos diferenciados, promover la cooperación entre compañeros y generar situaciones donde los estudiantes con mayor dominio puedan acompañar a quienes necesitan más orientación.

La mediación pedagógica, desde esta perspectiva, se convierte en una categoría central para comprender la actuación del docente rural. No se trata solamente de explicar contenidos, sino de crear condiciones para que el estudiante pueda avanzar desde sus posibilidades reales hacia niveles superiores de comprensión. Torres et al. (2024). “La mediación vygotskiana y el

aprendizaje sociocrítico contribuyen a la formación de estudiantes reflexivos, cuestionadores y con profunda conciencia social". (p. 4187). Esta idea permite vincular la teoría sociocultural con el objeto de estudio, ya que la resiliencia docente puede entenderse como una capacidad situada de mediación: el maestro rural reorganiza recursos, tiempos, agrupamientos, actividades y vínculos para sostener la experiencia educativa, aun cuando las condiciones materiales, institucionales o territoriales sean desfavorables.

Asimismo, el lenguaje ocupa un lugar estructurante dentro de la teoría sociocultural, porque permite la comunicación, la orientación del pensamiento y la construcción compartida de significados. En el aula rural multigrado, la palabra del docente opera como guía, apoyo, pregunta, explicación y acompañamiento afectivo. Junco Chávez et al. (2024). "La Teoría Sociocultural de Vygotsky presenta una alternativa a los docentes al momento de implementar una estrategia pedagógica". (p. 90). Desde esta comprensión, el maestro rural no solo transmite saberes escolares; también traduce el currículo a la realidad del territorio, vincula los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes y convierte el diálogo en una herramienta para fortalecer la comprensión, la participación y la confianza en el proceso de aprender.

Por tanto, la teoría sociocultural de Vygotsky aporta al presente estudio una base interpretativa para comprender la resiliencia docente como práctica relacional, mediadora y contextualizada. El docente rural resiliente no actúa únicamente desde una fortaleza individual frente a la adversidad, sino desde su capacidad para activar interacciones, construir apoyos, aprovechar la diversidad del aula y generar condiciones de aprendizaje con los recursos disponibles. Junco Chávez et al. (2024). "La teoría sociocultural de Vygotsky, al enfatizar el papel del entorno social en el aprendizaje, ofrece un marco efectivo". (p. 87). Esta afirmación permite cerrar la articulación con el objeto de estudio, pues la resiliencia docente en el aula multigrado rural se expresa en la posibilidad de transformar la dificultad en mediación pedagógica, la heterogeneidad en cooperación y la escuela rural en un espacio de construcción social del aprendizaje.

Pedagogía crítica y educación liberadora: Freire y Fals Borda

La pedagogía crítica y la educación liberadora constituyen referentes teóricos fundamentales para comprender la práctica educativa como una acción situada, dialógica y transformadora. Desde esta perspectiva, educar implica leer la realidad, interrogar sus condiciones históricas y promover procesos de conciencia que permitan a los sujetos reconocerse como participantes activos en la construcción de su mundo. Freire (2005). "No hay

palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión". (p. 105). Esta comprensión permite asumir la educación como praxis, es decir, como articulación entre pensamiento y acción, donde el aula se convierte en un espacio para comprender críticamente la vida social, las desigualdades y las posibilidades de transformación.

En contextos rurales, el pensamiento freireano adquiere especial relevancia porque la escuela se encuentra vinculada con la vida comunitaria, las condiciones territoriales y las experiencias concretas de los sujetos. La pedagogía crítica ayuda a superar una visión meramente transmisiva de la enseñanza, al reconocer que los contenidos escolares deben dialogar con la realidad del estudiante, sus saberes previos, su cultura y las problemáticas que atraviesan su entorno. Núñez (2023). "La denominada educación crítica pretende explicar, analizar, comprender las prácticas educativas vigentes". (p. 13). Desde esta mirada, el aula multigrado rural no puede entenderse como un espacio deficitario, sino como un escenario pedagógico donde la diversidad, la cooperación y la lectura del contexto pueden fortalecer aprendizajes con sentido.

El aporte de Freire al presente estudio se ubica en la comprensión del docente como sujeto ético, político y pedagógico que media entre el currículo y la realidad vivida por los estudiantes. En la escuela rural, esta mediación exige sensibilidad para reconocer las condiciones materiales, familiares, culturales y comunitarias que inciden en el aprendizaje. Espinoza (2021). "La pedagogía crítica de Paulo Freire ha nutrido el pensamiento pedagógico, no solamente latinoamericano, sino también en diferentes partes del mundo". (p. 85). Esta afirmación permite valorar la vigencia de Freire en investigaciones educativas orientadas a comprender prácticas docentes que, además de enseñar contenidos, procuran sostener vínculos, generar participación y abrir posibilidades de transformación en contextos complejos.

Por su parte, Orlando Fals Borda aporta una comprensión del conocimiento como construcción situada, colectiva y participativa. Su pensamiento resulta especialmente significativo para estudios desarrollados en territorios rurales, porque reconoce que las comunidades producen saberes válidos desde su experiencia histórica, sus prácticas culturales y sus formas de organización social. Fals Borda (2009). "Hacer investigación participativa es aceptar que toda investigación sea interacción comunicante". (p. 304). Esta idea permite comprender que el conocimiento educativo no se produce únicamente desde categorías externas, pues también emerge del diálogo con los actores, de la vida cotidiana de la escuela y de la interpretación compartida de las condiciones del territorio.

Desde Fals Borda, la ruralidad puede leerse como un espacio de producción social, cultural y pedagógica, y no solo como un escenario marcado por carencias. Esta perspectiva

resulta relevante para el objeto de estudio, porque permite interpretar la resiliencia docente como una práctica que se nutre del saber local, de la participación comunitaria y de la capacidad de crear respuestas pedagógicas desde el territorio. Borja (2024). “Fals Borda va y viene constantemente en sus reflexiones heurísticas alrededor del conocimiento alterno”. (p. 5). Tal planteamiento permite reconocer que el docente rural no actúa de manera aislada; su práctica se configura en relación con la comunidad, con las tradiciones locales, con las necesidades del contexto y con las alternativas que surgen en la experiencia compartida.

En este sentido, la pedagogía crítica de Freire y el pensamiento participativo de Fals Borda ofrecen una base teórica pertinente para comprender la resiliencia docente en el aula multigrado rural. Freire permite interpretar la práctica educativa como praxis dialógica orientada a la conciencia crítica, mientras Fals Borda aporta una mirada situada del conocimiento, vinculada con la participación, el territorio y los saberes comunitarios. En consecuencia, la resiliencia docente puede entenderse como una capacidad pedagógica y social para sostener la enseñanza, reorganizar recursos, fortalecer vínculos y generar alternativas frente a condiciones adversas. Esta resiliencia no se agota en soportar la dificultad; se expresa en la posibilidad de convertir la escuela rural en un espacio de diálogo, participación, reconocimiento cultural y transformación educativa.

Enfoque territorial y educación rural

El enfoque territorial permite comprender la educación rural desde las condiciones sociales, culturales, geográficas, económicas e institucionales que configuran la vida escolar. Esta perspectiva supera la idea de ruralidad como simple ubicación espacial, porque reconoce que el territorio integra relaciones históricas, prácticas comunitarias, formas de producción, vínculos familiares, trayectorias educativas y modos particulares de habitar la escuela. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022) sostiene que “Tener una mirada estratégica de lo rural supone apropiar un enfoque territorial participativo”. (p. 11). Desde esta comprensión, la educación rural requiere ser analizada a partir de las particularidades del contexto donde ocurre, sin reducirla a una comparación deficitaria con la escuela urbana.

En Colombia, hablar de educación rural implica reconocer la existencia de múltiples ruralidades, atravesadas por la dispersión poblacional, las condiciones de movilidad, las desigualdades históricas, las formas de organización comunitaria y la diversidad cultural de los territorios. Por ello, la escuela rural no puede ser interpretada desde criterios homogéneos, pues cada institución se encuentra vinculada con dinámicas locales que inciden en la enseñanza, la

asistencia, la permanencia y la relación familia-escuela. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022) señala que “La educación se fortalece como pilar esencial en el desarrollo integral de las personas y los territorios rurales”. (p. 12). Esta afirmación permite ubicar la escuela rural como una institución estratégica para el desarrollo humano y comunitario, especialmente cuando sus prácticas pedagógicas dialogan con las necesidades reales del territorio.

Desde este enfoque, la escuela rural multigrado se comprende como una respuesta educativa situada ante condiciones de baja densidad poblacional, dispersión geográfica y diversidad de trayectorias escolares. En este tipo de aula, un mismo docente acompaña estudiantes de diferentes edades, grados y niveles de avance, lo cual exige una organización pedagógica flexible y sensible a la heterogeneidad. Según Gómez Montañez (2022) “El aula multigrado, denominada así porque hasta tres docentes se encargan de impartir la enseñanza a educandos de varios grados”. (p. 125), esta condición permite reconocer que la multigraduación no debe asumirse únicamente como una limitación operativa, sino como una modalidad que demanda formas específicas de planificación, mediación, evaluación y acompañamiento pedagógico.

El territorio, además, puede ser comprendido como un recurso pedagógico vivo, porque en él circulan saberes, experiencias, prácticas productivas, memorias familiares y formas de convivencia que inciden en la formación de los estudiantes. De acuerdo a Pulgarín Rodríguez et al. (2024) “El territorio se presenta como una entidad integrada, multifacética y rica en oportunidades pedagógicas”. (p. 107). Esta idea resulta central para el objeto de estudio, porque permite interpretar el aula multigrado rural no solo como un espacio escolar, sino como una experiencia educativa vinculada con la comunidad. En consecuencia, el docente rural no trabaja únicamente con contenidos curriculares; también traduce, contextualiza y resignifica esos contenidos a partir de la vida cotidiana de los estudiantes, sus familias y su entorno.

En este marco, la labor docente rural adquiere una complejidad particular, porque integra funciones pedagógicas, comunitarias, organizativas y afectivas. El maestro no solo enseña áreas académicas; también gestiona tiempos, atiende diferencias de aprendizaje, acompaña procesos familiares, sostiene vínculos comunitarios y adapta el currículo a realidades institucionales que muchas veces presentan limitaciones materiales. Gómez (2022) afirma que “La labor de educar se convierte en un desafío complejo para la comunidad”. (p. 124). Esta comprensión permite vincular el enfoque territorial con la resiliencia docente, pues enseñar en la ruralidad multigrado implica responder creativamente a condiciones cambiantes, sostener la experiencia escolar y construir soluciones pedagógicas con los recursos disponibles.

Por tanto, el enfoque territorial aporta una base interpretativa para comprender la

resiliencia docente como una construcción situada, relacional y comunitaria. El docente rural resiliente no se limita a resistir las dificultades; actúa desde el conocimiento del territorio, reconoce las particularidades de sus estudiantes, incorpora saberes comunitarios y genera mediaciones pedagógicas pertinentes para sostener las trayectorias educativas. Espino y García (2025) opina que “La enseñanza de la resiliencia influye positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes”. (p. 2063). Desde esta perspectiva, la resiliencia docente en el aula multigrado rural se configura como una práctica territorializada, porque emerge en la interacción entre escuela, familia, comunidad, currículo, condiciones institucionales y posibilidades concretas del contexto.

Teoría de la resiliencia como proceso ecológico: Ungar y Luthar

La teoría de la resiliencia como proceso ecológico permite superar las interpretaciones que reducen la capacidad de afrontar la adversidad a rasgos individuales, disposiciones emocionales o fortalezas personales aisladas. Desde esta perspectiva, la resiliencia se configura en la interacción entre el sujeto y los entornos sociales, culturales, institucionales y materiales que favorecen o limitan sus posibilidades de respuesta. Luthar et al. (2000). “La resiliencia se refiere a un proceso dinámico que comprende la adaptación positiva dentro de un contexto de adversidad significativa”. (p. 543, traducción propia). Esta comprensión resulta relevante para el presente estudio, porque permite analizar la resiliencia docente no como una cualidad fija del maestro rural, sino como una construcción situada que emerge en medio de riesgos, apoyos, tensiones y recursos disponibles.

En esta misma línea, Ungar amplía el concepto de resiliencia al ubicarlo en una trama ecológica donde los recursos deben ser accesibles y culturalmente significativos. Según Ungar (2011) “La resiliencia es tanto la capacidad de navegar hacia recursos psicológicos, sociales, culturales y físicos”. (p. 10, traducción propia). Esta idea desplaza el énfasis desde la persona hacia la relación entre sujeto, contexto y condiciones de posibilidad. En el caso del docente rural, no basta con afirmar que es resiliente porque soporta dificultades; es necesario observar si cuenta con apoyos institucionales, materiales pedagógicos, acompañamiento directivo, redes comunitarias, condiciones de infraestructura y reconocimiento profesional para sostener su práctica educativa en aulas multigrado.

Desde esta mirada, la resiliencia docente en contextos rurales no puede interpretarse únicamente como vocación, sacrificio o disposición personal para enfrentar la adversidad.

Aunque estas dimensiones pueden estar presentes en la experiencia del maestro, resultan insuficientes si se desconectan de las condiciones reales en las que se desarrolla la enseñanza. Espino y García (2025). “La salud emocional es clave en el desarrollo de la resiliencia”. (p. 2063). Esta afirmación permite reconocer que el bienestar del docente también forma parte del ecosistema educativo, pues enseñar en condiciones de dispersión territorial, limitación de recursos y diversidad de trayectorias escolares exige sostén emocional, acompañamiento profesional y posibilidades concretas para construir respuestas pedagógicas pertinentes.

La perspectiva ecológica también permite comprender que la resiliencia se produce en relación con factores protectores y factores de riesgo. En el aula multigrado rural, los factores de riesgo pueden expresarse en la sobrecarga docente, la escasez de materiales, las dificultades de conectividad, la distancia entre la escuela y los hogares, la baja disponibilidad de apoyo especializado o la débil presencia institucional. A su vez, los factores protectores pueden encontrarse en la colaboración comunitaria, el conocimiento del territorio, la solidaridad entre estudiantes, la cercanía con las familias y la creatividad pedagógica del maestro. Espino et al. (2022) señala que “La familia, el grupo social y las escuelas son los principales centros de apoyo”. (p. 8796). Esta relación entre riesgo y protección confirma que la resiliencia no se produce en el vacío, sino en redes de interacción que pueden fortalecer o debilitar la práctica docente.

En consecuencia, el aporte de Ungar y Luthar al presente estudio consiste en ofrecer una comprensión dinámica, relacional y multidimensional de la resiliencia. Luthar et al. ayudan a reconocer que toda lectura de la resiliencia debe considerar la presencia de adversidad significativa y, al mismo tiempo, las formas de adaptación que se construyen en ese contexto. Ungar, por su parte, permite ampliar el análisis hacia las ecologías sociales y físicas que hacen posible o dificultan el bienestar. Segovia-Quesada et al. (2020) afirman “La atención a la diversidad de culturas, contextos y estudiantes es complicada”. (p. 411). Esta afirmación dialoga con la realidad del aula multigrado rural, donde el docente debe responder simultáneamente a diferencias de edad, grado, ritmo, cultura, familia y trayectoria educativa.

La resiliencia docente en aulas multigrado rurales se comprende como una construcción ecológica, situada y relacional, porque no surge únicamente de la voluntad individual del maestro ni de una disposición personal para enfrentar la adversidad, sino de la interacción permanente entre sus capacidades, las condiciones del contexto y los apoyos que encuentra en su entorno educativo. El maestro rural configura respuestas resilientes cuando logra articular sus recursos personales, su experiencia pedagógica, su conocimiento del territorio y sus vínculos afectivos con los apoyos disponibles en la escuela, la comunidad, las familias y las condiciones institucionales que atraviesan su práctica cotidiana. En este sentido, la resiliencia se va

construyendo en la manera como el docente interpreta las limitaciones, reorganiza sus posibilidades de acción y encuentra caminos pedagógicos para sostener el aprendizaje de estudiantes con edades, grados, ritmos y trayectorias diversas.

Esta resiliencia no se agota en resistir la adversidad; se expresa en la capacidad de reorganizar tiempos, adaptar el currículo, activar redes de ayuda, sostener vínculos pedagógicos y producir alternativas educativas pertinentes. Desde esta perspectiva, el objeto de estudio se fortalece teóricamente al comprender que la resiliencia docente no depende solo del individuo, sino de un ecosistema educativo que puede favorecer, limitar o tensionar las posibilidades reales de enseñar en la ruralidad multigrado.

Resiliencia narrativa y biopsicosocial: Cyrulnik

La perspectiva de Boris Cyrulnik permite comprender la resiliencia como un proceso de reconstrucción de sentido frente a experiencias adversas. Esta mirada se distancia de las explicaciones que reducen la resiliencia a una capacidad individual, estable o meramente psicológica, porque reconoce la relación entre historia personal, vínculos afectivos, condiciones sociales, lenguaje y posibilidades de resignificación. Ospina (2017), al recuperar la comprensión de Cyrulnik et al., señala que “la resiliencia nunca es absoluta, total, lograda para siempre” (p. 57). Esta afirmación permite asumir que la resiliencia no constituye un estado definitivo, sino una construcción dinámica que se actualiza de acuerdo con las circunstancias, los apoyos disponibles y las formas en que el sujeto logra narrar lo vivido.

Desde el enfoque narrativo, la resiliencia se vincula con la posibilidad de elaborar una historia sobre la adversidad, dotarla de sentido y convertirla en parte de una trayectoria vital que no queda clausurada por el daño. La persona no supera la dificultad por simple voluntad, sino mediante mediaciones afectivas, sociales y simbólicas que le permiten reinterpretar la experiencia. Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017) afirman que “la narración del sujeto es vital, pues es capaz de relatar la propia historia, darle un sentido y transformarla” (p. 58). Esta idea resulta pertinente para el presente estudio, porque la experiencia docente en aulas multigrado rurales también se sostiene en relatos profesionales: historias de esfuerzo, permanencia, aprendizaje, frustración, logro y compromiso con la escuela.

El aporte biopsicosocial de Cyrulnik permite reconocer que la resiliencia involucra dimensiones corporales, emocionales, relacionales, cognitivas y culturales. No se trata solo de resistir una situación difícil, sino de encontrar condiciones de apoyo que permitan reorganizar la vida y continuar construyendo futuro. Cyrulnik (2016) sostiene que el sujeto puede afrontar mejor

las dificultades cuando “dispone de recursos o puede buscar un apoyo afectivo que le aporte seguridad” (p. 2). Esta comprensión ayuda a interpretar la resiliencia docente como una experiencia que requiere vínculos de sostén, reconocimiento institucional, acompañamiento entre pares, apoyo comunitario y condiciones mínimas para ejercer la enseñanza con sentido.

En el contexto de la escuela rural multigrado, la resiliencia narrativa permite interrogar cómo los docentes explican su permanencia en la institución, cómo significan las limitaciones materiales, qué relatos construyen sobre su vocación y de qué manera transforman experiencias de sobrecarga, aislamiento o incertidumbre en razones para continuar. Segovia-Quesada et al. (2020) afirman que “la necesidad del desarrollo de la resiliencia de docentes en situaciones de enseñanza y aprendizaje en la educación rural es un proceso complejo” (p. 6). Esta complejidad se expresa en la manera como el maestro rural articula sus emociones, memorias, saberes pedagógicos y vínculos comunitarios para sostener el proceso educativo en escenarios atravesados por múltiples restricciones.

Desde esta perspectiva, la voz del docente se convierte en fuente central de comprensión, porque permite acceder no solo a lo que hace, sino también al modo como interpreta, justifica y resignifica su práctica. La resiliencia narrativa ayuda a reconocer que cada maestro organiza su experiencia a través de relatos que le permiten comprender su lugar en la escuela, sus desafíos cotidianos y sus posibilidades de acción. Por ello, estudiar la resiliencia en aulas multigrado rurales exige atender las historias profesionales, las memorias de logro, las heridas institucionales, las estrategias de afrontamiento y los sentidos que el docente atribuye a su permanencia. Esta lectura permite reconocer que la resiliencia docente compromete dimensiones afectivas, motivacionales, sociales y profesionales que se entrelazan en la experiencia cotidiana de enseñar.

En consecuencia, la perspectiva narrativa y biopsicosocial de Cyrulnik aporta una base teórica relevante para comprender la resiliencia docente como proceso de resignificación situado. En el marco de esta tesis, dicha resiliencia no se entiende como una variable técnica ni como una cualidad psicológica aislada, sino como una construcción que emerge entre la historia personal del maestro, los vínculos que lo sostienen, las condiciones del territorio y los relatos mediante los cuales da sentido a su práctica. Así, la experiencia docente en la escuela rural multigrado puede leerse como una trama de adversidades, apoyos y significados, donde permanecer, enseñar y crear alternativas pedagógicas implica también narrarse como sujeto capaz de reconstruir sentido en medio de la dificultad.

Resiliencia en América Latina: enfoque comunitario, situado y relacional

La producción latinoamericana sobre resiliencia aporta una lectura comunitaria, situada y relacional que resulta necesaria para comprender las respuestas frente a la adversidad en territorios atravesados por desigualdades históricas, exclusiones sociales y condiciones institucionales limitadas. Esta perspectiva amplía las interpretaciones centradas únicamente en la capacidad individual, al reconocer que la resiliencia se construye en vínculos, redes, identidades, memorias colectivas y formas de organización comunitaria. Melillo (s. f.). “La resiliencia se teje: no hay que buscarla sólo en la interioridad de la persona ni en su entorno, sino entre los dos” (p. 3). Esta afirmación permite ubicar la resiliencia como una experiencia relacional, configurada en la interacción entre sujeto, comunidad y contexto, lo cual resulta especialmente pertinente para estudiar la docencia rural multigrado.

En este horizonte, los aportes de Melillo y Suárez Ojeda permiten comprender la resiliencia comunitaria desde pilares que superan la mirada psicológica individual y abren una lectura social de la adversidad. Entre estos pilares se encuentran la autoestima colectiva, la identidad cultural, el humor social, la honestidad estatal y la solidaridad. Melillo (s. f.) señala que la autoestima colectiva involucra “la satisfacción por la pertenencia a la propia comunidad” (p. 4). Esta idea resulta significativa para la ruralidad, porque permite reconocer que las comunidades producen sentidos de pertenencia, memoria compartida, reconocimiento mutuo y formas solidarias de respuesta ante situaciones complejas. Desde esta mirada, la resiliencia se comprende como una construcción que nace también de los lazos comunitarios y de la capacidad colectiva para sostener la vida social.

En el contexto de la escuela rural multigrado, esta perspectiva permite comprender que la resiliencia docente se configura dentro de una trama comunitaria donde intervienen familias, estudiantes, saberes locales, experiencias de cooperación, vínculos afectivos y condiciones territoriales. El maestro rural no enfrenta la adversidad desde una posición aislada, pues su práctica se encuentra atravesada por relaciones de apoyo, memorias compartidas y formas cotidianas de colaboración. Da Silva y Flores-Domínguez (2025) afirman que la resiliencia comunitaria “no se limita a la esfera individual, sino que implica la construcción colectiva de estrategias” (p. 125). Esta comprensión permite interpretar la labor docente como una práctica situada que se fortalece cuando dialoga con el territorio, reconoce la vida comunitaria y activa redes de acompañamiento para sostener los procesos educativos.

La tradición de Orlando Fals Borda también resulta relevante para este análisis, porque permite comprender que el conocimiento y la acción transformadora emergen desde los territorios, los saberes populares y la participación de los sujetos. Su pensamiento ayuda a leer

la ruralidad como espacio de producción social, cultural y pedagógica, evitando presentarla únicamente como escenario de carencias. Fals Borda y Brandão (1987) sostienen que “el conocimiento popular tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad” (p. 31). Esta afirmación permite reconocer que las comunidades rurales poseen saberes legítimos que pueden dialogar con la escuela y enriquecer la práctica docente desde una perspectiva participativa, contextualizada y sensible a las condiciones reales del territorio.

En el contexto de esta tesis, el enfoque comunitario, situado y relacional permite evitar una interpretación idealizada de la resiliencia docente. Reconocer que los maestros rurales construyen respuestas creativas frente a la adversidad no implica presentar la precariedad como virtud ni trasladar al docente responsabilidades que corresponden al Estado y a las instituciones educativas. Espino Balbin y García Mori (2025) señalan que “la resiliencia educativa se desarrolla como respuesta ante contextos de vulnerabilidad” (p. 2064). Esta afirmación ayuda a precisar que la resiliencia docente debe analizarse junto con las condiciones estructurales que la hacen necesaria: infraestructura insuficiente, dispersión territorial, escasez de recursos, débil acompañamiento institucional y sobrecarga pedagógica.

Por tanto, la resiliencia docente en América Latina, leída desde un enfoque comunitario, situado y relacional, se comprende como una práctica que revela tanto la capacidad de agencia del maestro como las condiciones educativas que requieren fortalecimiento. El docente rural multigrado genera alternativas, reorganiza recursos, activa vínculos comunitarios y sostiene procesos educativos en medio de dificultades; sin embargo, estas capacidades no deben justificar la permanencia de desigualdades históricas. Esta distinción es fundamental para el nivel doctoral de la investigación, porque permite reconocer la potencia creadora del maestro sin presentar las carencias institucionales como condiciones deseables o naturales de la ruralidad. Así, la resiliencia docente se interpreta como una construcción territorial y comunitaria que muestra posibilidades de acción, al tiempo que evidencia la necesidad de garantizar condiciones educativas justas, dignas y sostenibles para la escuela rural.

Resiliencia docente y desarrollo profesional: Day, Gu, Mansfield y Beltman

Los estudios sobre resiliencia docente y desarrollo profesional permiten comprender la permanencia en la enseñanza como una experiencia atravesada por dimensiones emocionales, relacionales, institucionales y éticas. La resiliencia del profesorado no se reduce a una actitud positiva ante las dificultades, pues se vincula con la identidad profesional, el compromiso pedagógico, las condiciones de trabajo y las posibilidades reales de sostener una práctica

educativa con sentido. Day y Gu (2010) sostienen que “la resiliencia de los docentes no es simplemente una capacidad individual” (p. 14, traducción propia). Esta afirmación permite reconocer que la permanencia en la docencia se construye en relación con la biografía profesional, los vínculos escolares, el reconocimiento institucional y las condiciones concretas en las que se enseña.

Desde esta perspectiva, Day y Gu aportan una mirada especialmente valiosa para analizar la trayectoria del maestro rural, porque relacionan la resiliencia con las etapas de la vida profesional y con los cambios que experimenta el compromiso docente a lo largo del tiempo. La enseñanza no se vive de la misma manera al inicio de la carrera, en los años de consolidación profesional o en momentos de desgaste, incertidumbre o transformación institucional. Por ello, la resiliencia docente debe comprenderse como una capacidad dinámica que se reorganiza según las experiencias acumuladas, las exigencias del contexto y las formas en que el maestro encuentra razones para continuar. Esta lectura permite mirar al docente multigrado como un profesional que no solo enfrenta demandas pedagógicas, sino que también reelabora su identidad en medio de tensiones, aprendizajes y decisiones cotidianas.

Beltman et al. (2011) amplían esta comprensión al identificar que la resiliencia del profesorado involucra factores personales, contextuales y profesionales. En su revisión, estos autores señalan que “la resiliencia docente es un proceso dinámico” (p. 186, traducción propia). Esta idea resulta significativa para el presente estudio, porque evita interpretar la resiliencia como un rasgo fijo o como una cualidad que algunos docentes poseen y otros no. En el aula multigrado rural, la resiliencia se va configurando en la práctica diaria: al organizar actividades para distintos grados, al acompañar ritmos diversos, al responder con creatividad ante la escasez de recursos, al dialogar con las familias y al sostener la motivación de los estudiantes cuando las condiciones escolares son exigentes.

El aporte de Mansfield et al. (2016) se orienta hacia la posibilidad de fortalecer la resiliencia desde la formación y el desarrollo profesional docente. Su propuesta reconoce dimensiones como relaciones, bienestar, motivación y emociones, todas ellas necesarias para preparar a los maestros ante la complejidad del aula. Mansfield et al. (2016) afirman que “los recursos personales y contextuales, junto con el uso de estrategias particulares, contribuyen a los resultados de resiliencia” (p. 78, traducción propia). Esta afirmación permite comprender que la resiliencia puede ser acompañada, formada y fortalecida, especialmente cuando existen espacios de reflexión pedagógica, redes de apoyo, mentoría, cuidado emocional y oportunidades de aprendizaje profesional.

En el contexto rural multigrado, esta perspectiva resulta central porque el docente

enfrenta simultáneamente demandas curriculares, diversidad de grados, escasez de materiales, responsabilidades administrativas, vínculos comunitarios y expectativas familiares. La resiliencia, entonces, no puede ser leída como simple aguante ni como obligación moral de soportar condiciones difíciles. Esta mirada permite reconocer que el maestro rural necesita condiciones de acompañamiento y desarrollo profesional que le permitan cuidar su bienestar, sostener su motivación, regular las tensiones de la práctica y construir respuestas pedagógicas ajustadas a su realidad.

En consecuencia, los aportes de Day, Gu, Mansfield y Beltman fortalecen el objeto de estudio al vincular la resiliencia docente con el desarrollo profesional, la identidad, las emociones, las relaciones y las condiciones institucionales de la enseñanza. En un aula multigrado rural, el docente resiliente no es aquel que simplemente permanece pese a todo, sino quien logra tomar decisiones pedagógicas, buscar apoyo, adaptar estrategias, cuidar los vínculos y sostener un compromiso educativo con los estudiantes sin desconocer las dificultades que atraviesan su labor. Esta comprensión permite ubicar la resiliencia como una construcción profesional situada, donde el maestro se forma, aprende, se reorganiza y encuentra modos posibles de continuar enseñando con pertinencia, sensibilidad y responsabilidad pedagógica.

Marco conceptual: constructos orientadores de la investigación

El marco conceptual integra los constructos iniciales que ayudan a precisar el sentido y el alcance analítico del fenómeno de estudio. Estas nociones cumplen una función orientadora dentro de la investigación, ya que permiten establecer un lenguaje teórico de partida y ofrecer una primera aproximación al campo problemático. Al mismo tiempo, conservan un carácter flexible y abierto, de manera que el proceso de codificación abierta, axial y selectiva pueda favorecer la aparición de nuevas categorías surgidas de la experiencia de los actores y del análisis sistemático de la información.

Resiliencia docente

La resiliencia docente se comprende como una construcción dinámica mediante la cual el maestro afronta, interpreta, resignifica y transforma condiciones adversas, conservando el sentido ético, humano y pedagógico de su labor. En el campo educativo, esta noción adquiere una densidad particular, porque enseñar implica responder a exigencias curriculares, vínculos afectivos, demandas institucionales, realidades familiares y condiciones del contexto que muchas

veces sobrepasan la planificación formal. Tenorio-Vilchez y Sucari (2021) señalan que la resiliencia docente comprende “la dimensión emocional, motivacional y social del docente” (p. 3). Esta afirmación permite entender que la resiliencia no se limita a permanecer en la escuela, ya que también involucra la manera como el maestro cuida su motivación, regula sus emociones, sostiene relaciones pedagógicas y encuentra sentido en su quehacer cotidiano.

En esta investigación, la resiliencia docente se aproxima desde una dimensión ecológica, porque depende de la relación entre el sujeto y los recursos disponibles en su entorno. El maestro rural multigrado enfrenta condiciones que pueden tensionar su práctica: diversidad de grados en un mismo espacio, limitaciones de infraestructura, escasez de materiales, distancias geográficas, baja conectividad, sobrecarga administrativa y acompañamiento institucional irregular. Ungar (2011) sostiene que la resiliencia implica “navegar hacia recursos psicológicos, sociales, culturales y físicos” (p. 10, traducción propia). Desde esta perspectiva, el docente resiliente no se explica únicamente por sus rasgos personales; su respuesta se configura en interacción con los apoyos, oportunidades y restricciones que atraviesan la vida escolar rural.

También se asume una dimensión narrativa, porque la resiliencia se expresa en los relatos mediante los cuales el docente interpreta su historia profesional, sus dificultades y sus razones para continuar. En las aulas multigrado rurales, los maestros suelen construir sentidos sobre su permanencia a partir de memorias de logro, vínculos con los estudiantes, aprendizajes acumulados, heridas institucionales y experiencias de superación pedagógica. Desde esta mirada, comprender la resiliencia docente exige atender la voz del maestro, sus formas de nombrar la adversidad y las maneras en que convierte experiencias difíciles en aprendizajes profesionales.

La dimensión comunitaria permite reconocer que la resiliencia docente se sostiene en vínculos, redes y formas de colaboración que rodean la escuela. En la ruralidad, el maestro no desarrolla su práctica al margen de la comunidad; su trabajo se entrelaza con familias, líderes locales, saberes del territorio, dinámicas productivas, historias compartidas y formas de apoyo cotidiano. Esta idea resulta valiosa para el estudio, porque permite comprender que la resiliencia docente nace en esa zona de encuentro entre la capacidad personal del maestro y las redes sociales, culturales e institucionales que acompañan o tensionan su labor.

A su vez, la resiliencia docente posee una dimensión profesional, porque se manifiesta en decisiones pedagógicas concretas, en la adaptación didáctica, en la autorregulación emocional, en la búsqueda de apoyo y en el compromiso sostenido con los estudiantes. Esta comprensión ayuda a mirar al maestro rural como un profesional que aprende de la experiencia, reorganiza su práctica, ajusta estrategias, distribuye tiempos, aprovecha la cooperación entre

estudiantes y construye alternativas frente a condiciones cambiantes. En el aula multigrado, la resiliencia se hace visible cuando el docente logra enseñar a varios grados de manera articulada, atender ritmos diversos y mantener un ambiente de aprendizaje posible, aun en medio de limitaciones.

En consecuencia, la resiliencia docente se define en esta investigación como un proceso ecológico, narrativo, comunitario y profesional mediante el cual el maestro rural multigrado afronta condiciones adversas, reconstruye sentidos sobre su práctica, activa vínculos de apoyo y genera respuestas pedagógicas pertinentes. Esta comprensión evita reducir la resiliencia a vocación, sacrificio o aguante personal, y permite abordarla como una construcción situada en la experiencia real del docente. Así, el constructo se vincula directamente con el objeto de estudio, porque ayuda a interpretar cómo los maestros rurales configuran modos de permanencia, mediación y transformación pedagógica en aulas atravesadas por la diversidad, la escasez, la responsabilidad comunitaria y el compromiso ético con la formación de sus estudiantes.

Práctica pedagógica multigrado

La práctica pedagógica multigrado se comprende como el conjunto de acciones, decisiones, mediaciones y formas de organización que desarrolla el docente para atender, en un mismo espacio escolar, a estudiantes de distintos grados, edades, ritmos y niveles de aprendizaje. Esta práctica exige una mirada pedagógica amplia, porque el maestro debe planificar, enseñar, acompañar, evaluar y reorganizar la vida del aula considerando trayectorias escolares diversas. Meneses-Delgado y Rodríguez-Casanova (2024) señalan que en estas aulas se articulan “la planeación didáctica, las estrategias, los recursos educativos, los espacios y los criterios” (p. 28). Desde esta comprensión, la práctica multigrado no puede verse como una simple mezcla de grados; representa una forma compleja de gestión pedagógica donde cada decisión docente tiene implicaciones en la continuidad del aprendizaje.

En el aula multigrado, la enseñanza se mueve entre momentos colectivos y momentos diferenciados. El docente puede iniciar una actividad común para todo el grupo, recuperar saberes previos, presentar una situación del contexto o abrir una conversación compartida; luego, necesita distribuir tareas según grados, niveles de avance, necesidades específicas o posibilidades de apoyo entre estudiantes. Llanos y Tapia (2020) explican que el profesor “atiende en simultáneo a toda la clase y alterna la atención diferenciada por grupos e individuos” (p. 15). Esta dinámica muestra que enseñar en multigrado requiere una planificación flexible, capaz de combinar lo común y lo particular, lo grupal y lo individual, la autonomía de los estudiantes y la

intervención oportuna del maestro.

La práctica pedagógica multigrado también demanda un conocimiento cercano del contexto. En la ruralidad, el docente enseña en diálogo con las condiciones del territorio, las formas de vida de las familias, los tiempos de desplazamiento, las actividades productivas, la disponibilidad de materiales, las ausencias ocasionales de los estudiantes y los saberes comunitarios que circulan alrededor de la escuela. Gómez Montañez (2023) afirma que la educación rural multigrado aporta a la comprensión de "la realidad de los docentes y estudiantes de educación rural" (p. 139). Esta realidad concreta obliga al maestro a tomar decisiones situadas, porque una misma estrategia puede funcionar de manera distinta según el clima, la distancia, el calendario agrícola, la participación familiar o la disponibilidad de recursos en la sede educativa.

En esta investigación, la práctica pedagógica multigrado se asume como una expresión de autonomía profesional. El maestro rural no se limita a ejecutar instrucciones curriculares de forma lineal; adapta, prioriza, combina contenidos, organiza agrupamientos, distribuye materiales, aprovecha la cooperación entre estudiantes y construye rutas posibles para que todos participen. Llanos y Tapia (2020) recomiendan proponer tareas diferenciadas a partir del "conocimiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes" (p. 34). Esta orientación permite reconocer que la diferenciación pedagógica no consiste únicamente en entregar actividades distintas, pues implica comprender quién necesita apoyo directo, quién puede avanzar con mayor independencia, qué estudiante puede acompañar a otro y qué aprendizajes requieren ser retomados con más cuidado.

La evaluación ocupa un lugar especialmente sensible dentro de la práctica multigrado, porque el docente necesita valorar procesos diversos sin perder de vista los avances particulares de cada estudiante. En este tipo de aula, evaluar significa observar, escuchar, acompañar, retroalimentar y ajustar la enseñanza de acuerdo con las evidencias que surgen durante la jornada. Llanos y Tapia (2020) sostienen que la evaluación debe ayudar a "identificar las fortalezas y dificultades, con la finalidad de mejorar los aprendizajes" (p. 38). Esta mirada formativa resulta clave para la escuela rural multigrado, donde los aprendizajes no siempre avanzan al mismo ritmo y donde el seguimiento cercano permite reprogramar actividades, reforzar procesos, valorar pequeños logros y sostener la confianza del estudiante.

Por tanto, la práctica pedagógica multigrado se define en esta investigación como una construcción profesional, contextualizada y flexible mediante la cual el docente rural organiza la enseñanza para responder a la diversidad del aula. Esta práctica integra planificación, mediación, agrupamiento, uso diferenciado de recursos, evaluación formativa, conocimiento del territorio y

capacidad de adaptación. Su vínculo con la resiliencia docente resulta evidente: el maestro multigrado enfrenta condiciones complejas, pero también construye respuestas pedagógicas desde su experiencia, creatividad, compromiso y lectura situada del contexto. Así, la práctica multigrado deja de ser entendida como una modalidad menor y adquiere valor como una forma exigente de trabajo docente, donde enseñar supone cuidar los ritmos, sostener vínculos, abrir posibilidades y convertir la diversidad del aula rural en una oportunidad pedagógica.

Motivación y desempeño laboral en contextos de adversidad

La motivación docente se relaciona con los sentidos, impulsos, expectativas y compromisos que sostienen la acción pedagógica en la vida cotidiana de la escuela. En el caso del maestro rural multigrado, esta motivación no aparece separada de las condiciones reales en las que enseña; se entrelaza con la historia profesional, los vínculos con los estudiantes, el reconocimiento de la comunidad, las exigencias institucionales y la posibilidad de ver avances en medio de escenarios complejos. Buri (2024) señala que “la motivación laboral del docente es un tema importante de abordarse” (p. 5767). Esta afirmación permite ubicar la motivación como un componente sensible de la práctica educativa, porque en ella se ponen en juego las razones íntimas y profesionales que ayudan al maestro a permanecer, crear, insistir y sostener el aprendizaje.

En contextos de adversidad, la motivación docente se encuentra atravesada por factores personales e institucionales. Un maestro puede tener vocación, compromiso y deseo de enseñar, pero esas disposiciones se ven afectadas cuando existe sobrecarga laboral, escasez de recursos, aislamiento profesional, baja conectividad, dificultades de movilidad o poco acompañamiento pedagógico. Sihuay et al. (2025) afirman que “la motivación laboral implica factores como la remuneración, el reconocimiento y las condiciones laborales, los cuales inciden en el desempeño y bienestar de los docentes” (p. 603). Esta relación resulta significativa para el presente estudio, porque permite comprender que el ánimo profesional del docente rural no depende únicamente de su voluntad; también se alimenta o se desgasta según las condiciones de trabajo, las oportunidades de formación, el apoyo directivo y el reconocimiento social de su labor.

La motivación también se fortalece cuando el docente percibe que su trabajo tiene sentido en la vida de los estudiantes y en la comunidad. En la escuela rural, muchas veces el maestro observa de cerca los cambios de sus alumnos: el niño que empieza a leer con mayor seguridad, la estudiante que logra permanecer en la escuela, la familia que se acerca a participar o el grupo

que aprende a colaborar pese a sus diferencias de grado y edad. Villena (2024) afirma que el docente cumple un papel esencial “por la importancia de su quehacer no solo para la escuela” (p. 313). Esta idea ayuda a reconocer que la motivación docente se nutre del valor social de la enseñanza, especialmente cuando el maestro percibe que su presencia aporta continuidad, cuidado y oportunidades en territorios donde la escuela tiene un fuerte significado comunitario.

El desempeño laboral docente, por su parte, debe comprenderse como una práctica profesional situada que integra responsabilidad, creatividad, mediación y compromiso ético con el aprendizaje. Su valoración no puede limitarse al cumplimiento administrativo de funciones, porque enseñar implica tomar decisiones pedagógicas, atender diferencias, sostener vínculos, adaptar recursos y responder a las necesidades concretas del grupo. Retamozo Mendoza (2025) plantea que el desempeño docente implica “las acciones y comportamientos que realizan los trabajadores” (p. 57). En el aula multigrado rural, esas acciones incluyen preparar actividades para varios grados, organizar tiempos diferenciados, acompañar procesos individuales, promover cooperación entre estudiantes y resolver situaciones imprevistas que forman parte de la dinámica escolar.

En esta investigación, el desempeño laboral se entiende unido a la calidad humana y pedagógica de la práctica. Un buen desempeño no se expresa únicamente en llenar formatos, cumplir horarios o entregar reportes, aunque estas responsabilidades también formen parte del trabajo docente. Se expresa, sobre todo, en la capacidad de crear condiciones para que los estudiantes aprendan en medio de la diversidad y de las limitaciones del contexto. Buri (2024) señala que “el desempeño docente es el conjunto de acciones que desarrolla el maestro” (p. 5769). Esta comprensión permite ampliar el concepto hacia la mediación cotidiana: explicar con claridad, adaptar una actividad, escuchar a un estudiante, orientar a una familia, evaluar de manera formativa y sostener un ambiente de aula donde cada niño pueda avanzar desde sus posibilidades.

Por tanto, la motivación docente y el desempeño laboral se articulan de manera directa con la resiliencia del maestro rural multigrado. La motivación sostiene el sentido de la tarea, mientras el desempeño muestra cómo ese sentido se concreta en decisiones, gestos, estrategias y responsabilidades profesionales. En aulas donde convergen varios grados, escasos recursos y fuertes demandas comunitarias, el docente necesita razones para continuar y, al mismo tiempo, condiciones que le permitan ejercer con dignidad su labor. Desde esta perspectiva, la motivación y el desempeño ayudan a comprender cómo el maestro rural configura respuestas pedagógicas frente a la adversidad, transforma los límites del contexto en posibilidades de enseñanza y mantiene vivo el compromiso ético con el aprendizaje de sus estudiantes.

Fundamentación legal

La fundamentación legal se organiza a partir de ejes normativos y políticos que permiten comprender la educación rural multigrado desde una perspectiva amplia, situada y pertinente para el objeto de estudio. Para ello, se consideran referentes internacionales, regionales y nacionales relacionados con el derecho a la educación, la equidad, la inclusión, la atención a poblaciones rurales, la superación de brechas sociales y la garantía de condiciones dignas para el aprendizaje. Esta estructura articula la dimensión política del derecho educativo, la dimensión pedagógica de la escuela rural y multigrado, la dimensión social asociada con pobreza y desigualdad, la dimensión comprensiva que sustenta el abordaje cualitativo del fenómeno y el anclaje normativo colombiano. Desde esta mirada, las bases legales no se presentan como un conjunto aislado de disposiciones formales, sino como un entramado de orientaciones que ayudan a situar la responsabilidad del Estado, de las instituciones educativas y de las comunidades frente a la garantía de una educación pertinente en territorios rurales. En consecuencia, estos referentes permiten mostrar cómo las políticas educativas dialogan con la realidad de las aulas multigrado rurales y con la resiliencia docente en contextos marcados por limitaciones materiales, dispersión territorial, diversidad de trayectorias escolares, demandas comunitarias, desigualdades históricas y esfuerzos cotidianos por sostener la continuidad pedagógica en medio de condiciones adversas.

Dimensión política: UNESCO, Agenda 2030 y ODS 4

La UNESCO constituye un referente prioritario para esta investigación porque sitúa la educación como un derecho humano fundamental y como una condición necesaria para la inclusión, la equidad y el aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este horizonte, la educación rural multigrado debe comprenderse como parte del derecho que tienen las poblaciones rurales a recibir una formación pertinente, digna y de calidad, ajustada a sus realidades territoriales. La UNESCO (2016) establece como horizonte del ODS 4 “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 7). Esta formulación permite ubicar el problema de la escuela rural en una discusión amplia sobre justicia educativa, especialmente cuando las condiciones de dispersión territorial, baja conectividad, limitaciones materiales y diversidad de trayectorias escolares afectan las oportunidades reales de aprendizaje.

La Agenda Educación 2030 refuerza la responsabilidad de los Estados frente a los grupos

históricamente desfavorecidos, entre ellos las poblaciones rurales. El principio de inclusión no se reduce al acceso formal a la escuela, pues exige atender las condiciones que permiten aprender, permanecer y avanzar con sentido. La UNESCO (2016) afirma que la nueva agenda educativa debe ser “integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás” (p. 7). En el marco de esta tesis, esta orientación resulta clave para comprender que las aulas multigrado rurales forman parte de una responsabilidad pública mayor: garantizar que los niños y niñas del campo accedan a experiencias educativas valiosas, con docentes acompañados, materiales adecuados, propuestas contextualizadas y condiciones institucionales que favorezcan el aprendizaje.

La Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 también permiten fundamentar la necesidad de mirar la calidad educativa desde la equidad. Una escuela puede estar abierta y recibir estudiantes, aunque sus condiciones de funcionamiento limiten la experiencia pedagógica. Por ello, hablar de calidad en la ruralidad implica considerar infraestructura, formación docente, disponibilidad de recursos, pertinencia curricular, acompañamiento institucional y reconocimiento de las particularidades territoriales. La UNESCO (2016) sostiene que “la inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora” (p. 7). Esta afirmación ofrece un soporte político y pedagógico para analizar la escuela rural multigrado desde sus condiciones concretas, evitando interpretarla como una oferta secundaria o marginal.

Para esta investigación, el marco de la UNESCO permite vincular la resiliencia docente con las garantías educativas que deben acompañar el ejercicio profesional. El maestro rural puede construir respuestas creativas ante la adversidad, adaptar recursos, reorganizar tiempos, sostener vínculos comunitarios y mediar aprendizajes en aulas diversas; sin embargo, esas capacidades requieren ser comprendidas dentro de un sistema que también tiene responsabilidades. La UNESCO (2016) plantea la necesidad de “velar por que los docentes y educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación” (p. 8). Esta orientación permite reconocer que la resiliencia profesional se fortalece cuando existen procesos de formación, acompañamiento, condiciones laborales dignas y reconocimiento institucional de la complejidad del trabajo docente.

En el contexto del aula multigrado rural, este referente normativo ayuda a leer la resiliencia docente con cuidado analítico. La permanencia del maestro, su creatividad pedagógica y su compromiso con los estudiantes expresan una capacidad profesional valiosa, aunque también revelan las tensiones de un sistema educativo que necesita fortalecer sus condiciones de apoyo. Desde esta mirada, la resiliencia no debe convertirse en una forma de naturalizar la precariedad; más bien, permite visibilizar las respuestas que los docentes

construyen mientras se demanda mayor equidad institucional. Así, la UNESCO aporta a la tesis un marco político y ético desde el cual la educación rural multigrado se comprende como derecho, la calidad como equidad situada y la labor docente como una práctica que requiere respaldo, formación y condiciones justas.

Dimensión pedagógica: IIPE-UNESCO, Porticus y educación rural multigrado

El IIPE-UNESCO, con apoyo de Porticus, ofrece un referente relevante para comprender la educación rural desde una mirada territorial, pedagógica y cultural. Porticus es una organización filantrópica internacional que trabaja con aliados locales y globales en iniciativas sociales, educativas y ambientales orientadas a promover la dignidad humana y el desarrollo sostenible. En este caso, su papel se comprende como apoyo a espacios de diálogo y cooperación, mientras que el peso institucional y educativo del referente recae en el IIPE-UNESCO. Desde estas iniciativas se han promovido discusiones regionales sobre educación secundaria y media rural, con la participación de especialistas, gobiernos, docentes, investigadores y organizaciones sociales interesados en construir políticas más pertinentes para territorios rurales, étnicos e interculturales. El IIPE-UNESCO (2021) señala la necesidad de promover “políticas educacionales adecuadas a la diversidad de contextos rurales” (p. 6). Esta orientación permite ubicar la ruralidad como un campo educativo que requiere comprensión situada, lectura territorial y reconocimiento de las comunidades que participan en la vida escolar.

Desde este referente, la ruralidad puede comprenderse más allá de los problemas administrativos asociados con cobertura, dispersión poblacional o disponibilidad de docentes. Su análisis exige considerar los modos de vida, las formas de organización comunitaria, las identidades culturales, las condiciones de movilidad, las brechas de conectividad, las economías familiares y las expectativas que las comunidades tienen sobre la escuela. El IIPE-UNESCO (2021) advierte que analizar la educación rural requiere “una mirada multifactorial, tanto en términos de contenidos como de estrategias educativas” (p. 9). Esta afirmación resulta significativa para la presente investigación, porque permite comprender que la práctica docente multigrado se desarrolla en un entramado amplio de condiciones que inciden en la enseñanza y en las posibilidades reales de aprendizaje.

En este marco, la enseñanza multigrado debe asumirse como una práctica pedagógica que requiere formación, materiales, acompañamiento, organización didáctica diferenciada y reconocimiento profesional. La presencia de varios grados en un mismo espacio escolar constituye una modalidad que exige saberes específicos para planificar, agrupar, mediar, evaluar

y sostener la participación de estudiantes con distintas edades, ritmos y trayectorias escolares. El IIPE-UNESCO (2021) destaca como desafío común la “formación de docentes especializados en educación rural” (p. 14). Esta orientación fortalece la idea de que el maestro multigrado necesita apoyos profesionales concretos para responder con pertinencia a la complejidad de su aula.

La pertinencia de este eje para la investigación radica en que permite sustentar la práctica multigrado como un campo de saber pedagógico. El docente rural interpreta el currículo, adapta recursos, organiza tiempos, integra niveles, atiende diferencias y genera respuestas didácticas ajustadas a las condiciones de su contexto. En las discusiones promovidas por el IIPE-UNESCO se plantea la importancia de “involucrar a las comunidades en el diseño e implementación de ofertas educativas pertinentes” (IIPE-UNESCO, 2021, p. 15). Esta idea dialoga con el objeto de estudio, porque la resiliencia docente en aulas multigrado rurales se fortalece cuando el maestro puede apoyarse en la comunidad, reconocer los saberes del territorio y construir mediaciones que conecten la escuela con la vida cotidiana de los estudiantes.

Asimismo, la noción de comunidad de práctica resulta valiosa para pensar el desarrollo profesional docente en ruralidad. El trabajo del maestro multigrado suele estar marcado por el aislamiento geográfico y por la escasez de espacios sistemáticos para compartir experiencias, revisar estrategias o construir soluciones pedagógicas con otros colegas. Por ello, las comunidades de especialistas y de práctica abren una posibilidad de acompañamiento, intercambio y aprendizaje profesional situado. El IIPE-UNESCO (2021) plantea la construcción de “una comunidad práctica que promueva la articulación de un trabajo conjunto” (p. 8). En el marco de esta tesis, esta orientación permite comprender que la resiliencia docente se nutre también del encuentro profesional, de la colaboración pedagógica y de la posibilidad de reconocer que los desafíos de la escuela rural requieren respuestas colectivas.

De esta manera, el referente del IIPE-UNESCO y las iniciativas apoyadas por Porticus aportan una base institucional para vincular educación rural, territorio, interculturalidad, desarrollo profesional y práctica multigrado. La resiliencia docente puede leerse, entonces, como una construcción que surge en el cruce entre compromiso personal, condiciones institucionales, apoyos comunitarios y saber pedagógico situado. El maestro rural crea respuestas, reorganiza recursos y sostiene procesos educativos en contextos exigentes; al mismo tiempo, requiere formación, acompañamiento, materiales y políticas sensibles a la diversidad territorial. Esta lectura permite reconocer la enseñanza multigrado como una práctica profesional especializada y evita reducirla a una respuesta improvisada frente a las limitaciones del sistema educativo.

Dimensión social: UNICEF, CEPAL y Banco Mundial frente a equidad, pobreza y brechas rurales

La dimensión social de la fundamentación legal y política permite comprender que la educación rural multigrado se desarrolla dentro de un entramado de condiciones que afectan la vida de niñas, niños, adolescentes, familias y docentes. La pobreza, la desigualdad territorial, la movilidad, las responsabilidades familiares, la inseguridad alimentaria, la conectividad limitada y las dificultades de acceso a servicios básicos inciden en la asistencia escolar, la permanencia, el rendimiento y las expectativas educativas. Desde esta perspectiva, la escuela rural no puede analizarse como un espacio aislado de su contexto social, pues cada experiencia de aula se encuentra atravesada por situaciones familiares, comunitarias e institucionales que condicionan las oportunidades reales de aprender.

UNICEF aporta una mirada centrada en los derechos de niñas, niños y adolescentes, especialmente en escenarios donde la vulnerabilidad social puede limitar el acceso a la educación y a condiciones de desarrollo integral. En Colombia, este organismo aborda la situación de la infancia desde dimensiones como educación, salud, protección, violencia y bienestar, lo cual permite reconocer que la trayectoria escolar forma parte de una red más amplia de garantías. UNICEF Colombia (s. f.) señala que su análisis sobre infancia “aborda de forma integral varios aspectos que afectan el bienestar de los niños, niñas y adolescentes” (párr. 1). Esta orientación resulta pertinente para la tesis, porque ayuda a ubicar la educación rural multigrado dentro de un enfoque de derechos, donde la permanencia escolar, el cuidado, la protección y el aprendizaje aparecen como responsabilidades compartidas entre Estado, escuela, familia y comunidad.

La CEPAL, desde el Panorama Social de América Latina y el Caribe, permite situar el problema educativo dentro de una estructura regional marcada por desigualdades persistentes. Las brechas sociales y territoriales tienen efectos concretos en la vida escolar: afectan la disponibilidad de materiales, el tiempo de estudio en casa, la alimentación, la asistencia regular, el acompañamiento familiar y las posibilidades de continuidad educativa. CEPAL (2024) plantea que la región enfrenta “la crisis del desarrollo, las brechas del desarrollo social inclusivo y la estructura de riesgos en reconfiguración” (p. 15). Esta afirmación permite comprender que las dificultades presentes en la escuela rural multigrado no son hechos aislados; forman parte de procesos sociales más amplios que inciden en la experiencia educativa y en el trabajo cotidiano del docente.

En este marco, la resiliencia docente debe analizarse en diálogo con las desigualdades

que configuran el trabajo pedagógico rural. El maestro puede crear estrategias, adaptar recursos, sostener vínculos y acompañar trayectorias diversas, aunque su práctica se desarrolla en medio de condiciones sociales que muchas veces desbordan el aula. La CEPAL (2024) afirma que se requiere avanzar hacia “sistemas de protección social universales, integrales, sostenibles y resilientes” (p. 15). Esta idea permite vincular la educación rural con políticas sociales más amplias, ya que el aprendizaje de los estudiantes depende también de entornos protegidos, familias acompañadas, territorios atendidos y comunidades con mayores oportunidades de bienestar. En consecuencia, la resiliencia docente cobra sentido dentro de una lectura social que reconoce la agencia del maestro y, al mismo tiempo, las condiciones estructurales que inciden en su labor.

El Banco Mundial aporta un anclaje específico para Colombia a través del Proyecto de Educación Rural, orientado a mejorar el acceso y la calidad de la educación básica en zonas rurales. Este referente resulta útil para mostrar que la ruralidad educativa ha sido reconocida como un campo que requiere intervención, inversión y políticas diferenciadas. Banco Mundial (2000) establece que el Proyecto de Educación Rural en Colombia “busca mejorar el acceso a una educación básica de calidad en las zonas rurales” (p. 2). En la lectura de esta tesis, dicho planteamiento debe asumirse con prudencia analítica: la educación multigrado puede responder a condiciones de baja densidad poblacional y dispersión territorial, pero su valor pedagógico depende de la formación docente, los materiales disponibles, el acompañamiento institucional, la pertinencia curricular y el seguimiento sostenido de los procesos educativos.

En consecuencia, UNICEF, CEPAL y Banco Mundial permiten sustentar la dimensión social de la educación rural multigrado desde tres planos complementarios: los derechos de la infancia, la desigualdad social y territorial, y la necesidad de políticas educativas orientadas a mejorar acceso y calidad. Estos referentes ayudan a comprender que la resiliencia docente en la ruralidad no puede ser tratada como una respuesta puramente individual ante la dificultad. Su análisis exige reconocer las condiciones sociales que atraviesan la práctica pedagógica, las brechas que afectan a los estudiantes y las responsabilidades institucionales necesarias para garantizar una educación justa, pertinente y sostenible. Así, la resiliencia del maestro rural se interpreta como una construcción situada que expresa compromiso profesional, capacidad de respuesta y sensibilidad pedagógica, mientras evidencia la urgencia de fortalecer las condiciones sociales y educativas de los territorios rurales.

Anclaje normativo colombiano

En el plano nacional, la Constitución Política de Colombia constituye el punto de partida para comprender la educación como derecho, servicio público y responsabilidad social. El artículo 67 establece que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67). Este mandato permite ubicar la educación rural multigrado dentro de una responsabilidad estatal que compromete el acceso, la permanencia, la calidad y la pertinencia educativa de las comunidades rurales. En territorios marcados por dispersión geográfica, baja densidad poblacional, limitaciones de movilidad y condiciones institucionales desiguales, la escuela rural se convierte en una expresión concreta del derecho a aprender. Desde esta perspectiva, la resiliencia docente adquiere sentido dentro de un marco de garantías, porque el maestro sostiene procesos educativos en contextos complejos, mientras su labor requiere respaldo institucional, condiciones dignas y políticas públicas sensibles a la ruralidad.

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, aporta el marco estructural del sistema educativo colombiano y orienta los fines formativos de la educación. En su artículo 5, establece como uno de sus fines la “formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos” (Ley 115, 1994, art. 5). Este referente resulta pertinente porque vincula la educación con la formación integral, la convivencia, la equidad, la solidaridad y la libertad, elementos que dialogan con la labor cotidiana del docente rural. En el aula multigrado, estas finalidades se expresan en prácticas pedagógicas que promueven el respeto, la colaboración, el reconocimiento de las diferencias y la construcción de vínculos escolares seguros. Así, la práctica docente rural se ubica dentro de un horizonte ético y formativo que trasciende la organización administrativa del servicio educativo.

En la misma Ley 115, el artículo 20 plantea objetivos generales para la educación básica relacionados con el acceso al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico, así como con el desarrollo de habilidades comunicativas y capacidades de razonamiento para resolver problemas de la vida cotidiana. Este aspecto es relevante para la investigación, porque permite comprender que la escuela rural multigrado tiene la responsabilidad de ofrecer aprendizajes significativos, contextualizados y útiles para la vida social de los estudiantes. Además, el artículo 64 reconoce de manera específica la educación campesina y rural, al señalar que el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán “un servicio de educación campesina y rural” (Ley 115, 1994, art. 64). Esta disposición fortalece el anclaje del estudio, porque reconoce que la ruralidad requiere propuestas educativas pertinentes, vinculadas con las condiciones humanas, productivas, culturales y territoriales de las comunidades.

La Ley 715 de 2001 complementa este marco al establecer competencias de la Nación y

de las entidades territoriales en la prestación del servicio educativo. Esta norma asigna al Ministerio de Educación Nacional la responsabilidad de “establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas” para los niveles de educación preescolar, básica y media, respetando la autonomía institucional y la especificidad regional (Ley 715, 2001, art. 5). Su aporte a la tesis radica en que permite comprender la educación rural como un asunto de gestión pública, distribución de competencias y organización territorial del sistema educativo. En aulas multigrado, la autonomía pedagógica del docente y de la institución necesita articularse con lineamientos nacionales, recursos suficientes y acompañamiento de las entidades responsables, de manera que la flexibilidad pedagógica esté acompañada por soporte institucional.

El Decreto 1290 de 2009, referido a la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes, también resulta pertinente para el análisis de la práctica multigrado. Esta norma reglamenta la evaluación en educación básica y media, y reconoce que cada establecimiento educativo debe definir su sistema institucional de evaluación. El Decreto 1290 de 2009 indica que la evaluación debe permitir “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante” (Decreto 1290, 2009, art. 3). Esta orientación es especialmente valiosa en el aula rural multigrado, donde conviven estudiantes de distintos grados, edades y trayectorias. Desde este marco, la evaluación formativa, flexible y situada se convierte en una herramienta para acompañar procesos diversos, reconocer avances particulares y ajustar la mediación pedagógica según las necesidades reales del grupo.

El Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006, amplía la comprensión del derecho educativo desde la protección integral de niñas, niños y adolescentes. En su artículo 41, numeral 17, establece como obligación del Estado “garantizar las condiciones para que los niños, las niñas desde su nacimiento, tengan acceso a una educación idónea y de calidad” (Ley 1098, 2006, art. 41). Esta garantía incluye tanto entornos rurales como urbanos y permite comprender que el acceso a la educación debe vincularse con calidad, cercanía, protección, permanencia y bienestar. Para esta tesis, dicho instrumento resulta clave porque sitúa la práctica docente rural dentro de una red de derechos de infancia, donde el maestro enseña, acompaña trayectorias de vida, reconoce vulnerabilidades y contribuye al cuidado integral de los estudiantes.

El Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, integra y organiza la normativa educativa nacional, lo cual permite ubicar los modelos educativos flexibles, la calidad, la permanencia y la equidad dentro de la estructura del servicio educativo colombiano. Este decreto orienta la acción del sector hacia un servicio con acceso equitativo y permanencia en el sistema, lo que resulta fundamental para analizar la ruralidad multigrado. En estos escenarios, la permanencia escolar depende de múltiples condiciones: organización pedagógica

flexible, acompañamiento docente, materiales pertinentes, relación con las familias, transporte, alimentación y seguimiento institucional. Por ello, la resiliencia docente debe leerse junto con los soportes que el sistema educativo está llamado a garantizar para que la escuela rural pueda cumplir su función formativa.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 ofrece un horizonte político y pedagógico de largo plazo. Este documento plantea que “la calidad en educación es una construcción multidimensional” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 15), lo cual permite comprender la calidad más allá de resultados académicos aislados. En la ruralidad multigrado, la calidad implica considerar dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, comunicativas y prácticas del aprendizaje. Asimismo, el quinto desafío estratégico propone “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 49), mientras que el octavo desafío plantea “dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 55). Estos lineamientos conectan directamente con el objeto de estudio, porque respaldan la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas contextualizadas y reconocer el valor de la innovación educativa en territorios rurales.

De manera complementaria, el Plan Especial de Educación Rural se orienta al cierre de brechas históricas entre el campo y la ciudad. El Ministerio de Educación Nacional (2018) plantea como propósito “cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones” (p. 4). Este referente fortalece el anclaje colombiano de la investigación, porque reconoce la educación rural como una prioridad asociada con equidad territorial, construcción de paz y desarrollo humano. En aulas multigrado, dicho horizonte exige comprender la labor docente desde su complejidad real: atención simultánea de grados, adaptación curricular, trabajo con familias, manejo de recursos limitados y construcción de respuestas pedagógicas ante la diversidad. La resiliencia docente aparece allí como una experiencia profesional valiosa y, al mismo tiempo, como una señal de las condiciones que requieren fortalecimiento institucional.

MOMENTO III
SENDERO METODOLÓGICO

En este tercer momento se describe la arquitectura metodológica que orientó el proceso investigativo, fundamentado en el enfoque cualitativo y, de manera específica, en la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (1990, 1998). Esta perspectiva metodológica resultó la más pertinente para responder al propósito central de la investigación: configurar una aproximación teórica sobre las concepciones resilientes de los docentes multigrado en zonas rurales y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

En coherencia con los Momentos I y II, la Teoría Fundamentada permitió asumir la resiliencia del docente multigrado como un fenómeno complejo, dinámico y contextual, cuyas significaciones emergen de la experiencia vivida y de la interacción con el territorio rural, la comunidad y las condiciones escolares. Así, lejos de partir de categorías teóricas prediseñadas, el estudio se desarrolló siguiendo el principio rector del método: permitir que los conceptos, categorías y relaciones teóricas emerjan directamente de los datos, a través de un proceso sistemático de codificación, comparación constante y saturación teórica.

Concepción Paradigmática

Para abordar la realidad objeto de estudio, la investigadora debió asumir un enfoque paradigmático coherente con la naturaleza del fenómeno analizado y con el método de investigación adoptado. En esta tesis se asumió el paradigma interpretativo, perspectiva que concibe la realidad social como múltiple, dinámica y construida a través de los significados que los sujetos elaboran en interacción con su contexto. Este posicionamiento se articula con la Teoría Fundamentada asumida en el estudio, en tanto permite comprender los fenómenos sociales desde las voces, prácticas y experiencias de los actores involucrados.

Desde este paradigma, comprender un fenómeno implica acceder al mundo de significaciones que construyen los participantes, reconocer sus interpretaciones y reconstruir el entramado simbólico que guía su actuar. Ricoy (2006), afirma que una característica esencial de esta perspectiva es el valor otorgado a la conciencia subjetiva, entendida como el espacio desde el cual los individuos elaboran significados, comunican sentidos y configuran su visión del mundo. Esta noción se alinea con la postura constructivista, que identifica a los actores como productores

activos de sentido, en permanente diálogo con su entorno social y cultural.

En coherencia con este enfoque, la presente investigación adoptó un diseño de campo, que permitió a la investigadora acercarse a los escenarios naturales donde los docentes multigrado desarrollan su labor. Esta inmersión contextual posibilitó captar los sentidos que los actores atribuyen a sus prácticas pedagógicas, a sus experiencias de adversidad y a los procesos de resignificación personal y profesional que emergen en entornos rurales. Bartis (1990), señala que el investigador debe atender al "significado que da a las comprensiones subjetivas de los participantes" (p. 60), criterio que coincide directamente con la lógica inductiva de la Teoría Fundamentada.

Desde el enfoque cualitativo, González y Hernández (2003), destacan que la comprensión profunda de los fenómenos exige escuchar a los actores y reconstruir sus representaciones, valores y emociones, atendiendo a los factores socioculturales que configuran su subjetividad. La perspectiva interpretativa permitió así comprender cómo los docentes multigrado elaboran sus concepciones resilientes a partir de experiencias de adversidad, vínculos comunitarios, condiciones laborales y emociones que atraviesan su práctica pedagógica en contextos rurales.

Miranda y Ortiz (2020) reforzaron esta idea al señalar que la realidad estuvo atravesada por dimensiones históricas y socioculturales que moldearon la subjetividad de los actores y que debieron ser consideradas al interpretar sus discursos y prácticas. Desde este entramado, la presente investigación buscó comprender cómo diez docentes multigrado del departamento de Santander resignificaron la resiliencia como una fuente de crecimiento personal, profesional y pedagógico, y cómo estos sentidos impactaron su manera particular de afrontar la adversidad y sostener su labor en contextos rurales complejos.

El paradigma interpretativo, articulado con los principios de la Teoría Fundamentada, ofreció así un camino metodológico que permitió acceder a la experiencia vivida de los docentes, identificar los significados que atribuyeron a la resiliencia y a su práctica pedagógica, reconstruyó categorías emergentes mediante los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, analizó el fenómeno a partir de la comparación constante y generó una aproximación teórica sustentada exclusivamente en los datos.

De esta manera, se reconoció que la teoría surgió del diálogo con los participantes, de la interpretación rigurosa de sus relatos y de la integración conceptual construida inductivamente, en lugar de responder a marcos previos definidos antes del contacto con los datos.

El propósito final de este posicionamiento paradigmático fue comprender la resiliencia docente como praxis transformadora: ética, sensible, situada y profundamente humana. Desde esta perspectiva, la investigación generó aproximaciones teóricas que contribuyan a fortalecer la

práctica pedagógica de los docentes multigrado en las zonas rurales donde laboran, a partir de las capacidades resilientes que han desarrollado en su trayectoria profesional.

En coherencia con esta postura epistemológica, se presentan a continuación los cinco planos filosóficos que sustentan la investigación: epistemológico, ontológico, axiológico, teleológico y metodológico, integrados de manera articulada al enfoque interpretativo y a los principios de la Teoría Fundamentada.

Dimensiones de la investigación

En concordancia con el paradigma interpretativo que orienta este estudio y con los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (1990), se precisan las dimensiones filosóficas que sostienen el proceso investigativo. Estas dimensiones permiten comprender la forma en que se concibe la producción del conocimiento, la naturaleza de la realidad estudiada, los valores que atraviesan la investigación, la finalidad del proceso y la coherencia del método con el fenómeno analizado.

La presente investigación asumió una postura interpretativa desde la cual el conocimiento se construyó en diálogo con las experiencias de los docentes multigrado. La aproximación al contexto rural, a las voces docentes y a las condiciones concretas de la escuela permitió comprender que la resiliencia se expresa en decisiones cotidianas, vínculos comunitarios, modos de enseñar y formas de sostener la práctica pedagógica en medio de la adversidad. Desde esta posición, las dimensiones epistemológica, ontológica, axiológica, metodológica y teleológica se articularon como planos de una misma búsqueda: interpretar cómo los docentes significan su experiencia y cómo, desde esos significados, se configura una aproximación teórica situada.

A continuación, se presenta la estructura conceptual que soporta este posicionamiento (ver Tabla 1).

Tabla 2.
Postura paradigmática asumida en la construcción del conocimiento sobre la resiliencia del docente multigrado

Dimension	Postura asumida en la investigación
Epistemológica ¿Cómo se produce el conocimiento?	En esta investigación, el conocimiento se produjo a partir del encuentro entre las voces de los docentes multigrado, la sensibilidad interpretativa de la autora y el análisis sistemático del corpus empírico. La resiliencia docente fue comprendida desde los relatos, prácticas, emociones y decisiones

	pedagógicas compartidas por los participantes. El saber construido emergió de la comparación constante entre entrevistas, observaciones y notas de campo, lo que permitió reconocer regularidades, diferencias y matices en la experiencia rural. Por ello, la producción del conocimiento tuvo un carácter inductivo, situado y progresivo, en correspondencia con la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin.
Ontológica ¿Cuál es la naturaleza de la realidad estudiada?	La realidad abordada se comprendió como una construcción social, dinámica y relacional. La resiliencia del docente multigrado se interpretó como una experiencia que se configura en la relación con el territorio, la comunidad, los estudiantes, las limitaciones institucionales y las demandas propias del aula rural. Desde esta mirada, la escuela multigrado aparece como un escenario vivo, atravesado por tensiones, afectos, decisiones pedagógicas y formas de resistencia cotidiana.
Axiológica ¿Qué valores orientan el conocimiento producido?	El proceso investigativo estuvo orientado por el respeto a la dignidad de los participantes, la confidencialidad de sus testimonios, la escucha responsable y el reconocimiento de sus trayectorias profesionales. La autora asumió una postura ética basada en la cercanía cuidadosa con los docentes y en la valoración de sus experiencias pedagógicas. Los valores que guiaron el estudio fueron la empatía, la responsabilidad, la honestidad interpretativa y el compromiso con la educación rural. Estos principios permitieron tratar los relatos docentes como experiencias valiosas para comprender la resiliencia en contextos escolares complejos.
Metodológica ¿Cómo se organizó el camino para producir conocimiento?	El camino metodológico se organizó desde la Teoría Fundamentada, mediante un proceso de recolección, codificación, comparación e integración de los datos. Las entrevistas en profundidad, la observación participante y las notas de campo permitieron construir un corpus empírico vinculado con las experiencias de los docentes multigrado. La codificación abierta facilitó identificar conceptos iniciales; la codificación axial permitió relacionar condiciones, acciones e implicaciones; y la codificación selectiva orientó la integración de las categorías alrededor del fenómeno central. El análisis avanzó de manera flexible y continua, atendiendo a los hallazgos que emergían durante el trabajo de campo.

Tabla 2 (Cont)

Teleológica ¿Cuál es la finalidad del conocimiento producido?	La finalidad del conocimiento producido fue configurar una aproximación teórica sobre las concepciones resilientes de los docentes multigrado en zonas rurales y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Este propósito respondió a la necesidad de comprender cómo los maestros sostienen su labor, resignifican la adversidad y construyen respuestas pedagógicas contextualizadas. La investigación buscó aportar una lectura situada de la resiliencia docente, con valor para la reflexión académica, la práctica educativa rural y el reconocimiento de los saberes construidos por los maestros en su experiencia cotidiana.

Nota: Lancheros (2025), partir de la postura paradigmática asumida en la investigación y de los principios de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin.

La Tabla 2 permite precisar la posición asumida por la autora frente al fenómeno estudiado y muestra la articulación entre la postura interpretativa, la Teoría Fundamentada y la construcción situada del conocimiento sobre la resiliencia del docente multigrado.

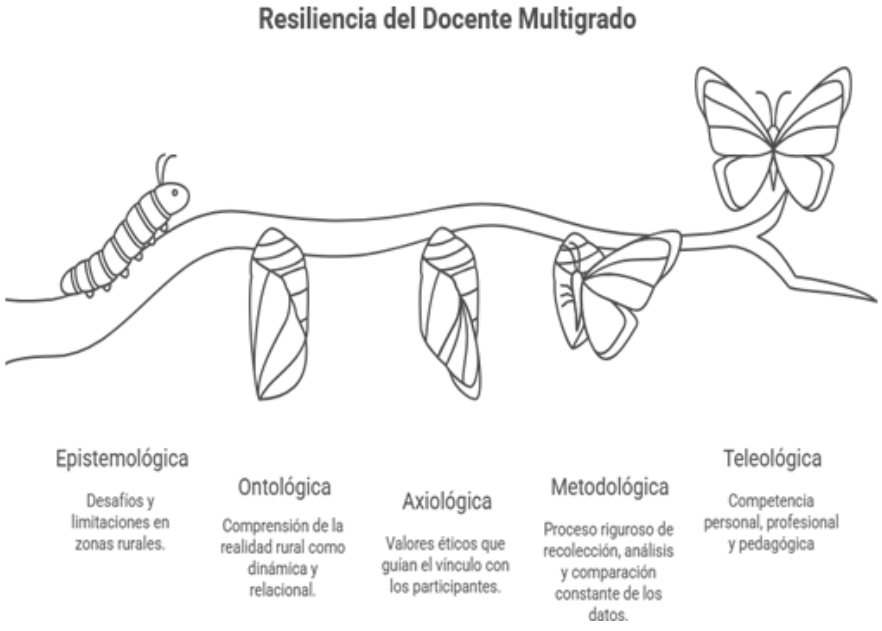
A continuación, se presenta la figura 01, titulada “Metáfora Evolutiva de la Resiliencia en la Docencia Multigrado”. Este recurso gráfico sintetizó visualmente el recorrido investigativo y evidenció cómo las aproximaciones teóricas fueron adquiriendo forma de manera gradual y

coherente a partir de las experiencias de los docentes multigrado. El concepto de metáfora evolutiva remitió al proceso de transformación representado en la metamorfosis de la oruga a la mariposa, imagen que refleja el tránsito que viven los maestros al enfrentar las condiciones de su entorno rural y reconstruir, desde la práctica, su capacidad resiliente. Al incluir la expresión resiliencia en la docencia multigrado, el título enlaza directamente con el fenómeno central del estudio y destacó que la evolución representada no es biológica, sino pedagógica, profesional y humana. En conjunto, el nombre integró de manera clara y consistente el sentido simbólico de la figura con el proceso investigativo que sustentó la teoría emergente.

La pentadimensionalidad también se reflejó en la estructura del gráfico. En la dimensión epistemológica, la oruga que avanza entre los retos de la práctica rural representó un conocimiento que surgió de la experiencia cotidiana y de las narraciones que los docentes elaboran en su quehacer diario. La dimensión ontológica, se expresa en las distintas crisálidas, símbolo de una realidad docente concebida como dinámica, relacional y en permanente transformación, tal como ocurre en el propio ciclo evolutivo del insecto. En la dimensión axiológica, el cuidado implícito en cada fase de la metamorfosis alude a los valores éticos que orientaron la relación con los participantes, entre ellos el respeto, la sensibilidad y el reconocimiento de su dignidad. La dimensión metodológica, se evidenció en la secuencia de crisálidas que representaron la recolección y el análisis de la información entrevistas, observación participante y codificación abierta, axial y selectiva, proceso que puso de manifiesto el carácter sistemático y riguroso del estudio. Finalmente, la dimensión teleológica se materializó en la mariposa, que simbolizó el propósito final de la investigación: comprender y fortalecer la resiliencia docente como una competencia personal, profesional y pedagógica que contribuye al enriquecimiento de la práctica educativa multigrado en contextos rurales.

De este modo, el gráfico sintetizó el itinerario investigativo y la coherencia entre las cinco dimensiones que sostienen el estudio.

Figura 1.
Metáfora Evolutiva de la Resiliencia en la Docencia Multigrado



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

La figura integra de manera visual las dimensiones que orientaron el estudio y permite cerrar la exposición paradigmática para dar paso a las decisiones metodológicas concretas. Desde esta base, el siguiente apartado precisa el tipo y diseño de investigación asumidos para comprender la resiliencia del docente multigrado en el contexto rural

Tipo y diseño de la investigación

Comprender la resiliencia del docente multigrado exigió una ruta cualitativa sensible a la experiencia, a la palabra de los participantes y a las condiciones concretas de la escuela rural. Por ello, el estudio se ubicó en el enfoque cualitativo, con diseño de campo, dado que su interés central estuvo orientado a interpretar los significados que los maestros construyen sobre su labor, las adversidades que enfrentan en el aula multigrado y las respuestas pedagógicas que elaboran desde su cotidianidad profesional.

Desde esta perspectiva, el proceso investigativo asumió un carácter abierto, emergente y flexible. La apertura permitió que la comprensión del fenómeno se nutriera con las voces docentes; la emergencia favoreció que las categorías surgieran del contacto progresivo con entrevistas, observaciones y notas de campo; y la flexibilidad permitió ajustar algunas decisiones metodológicas a medida que aparecían nuevos sentidos durante el trabajo de campo.

En correspondencia con la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, la recolección y el análisis de la información avanzaron de manera simultánea. Cada entrevista y cada registro de observación permitieron reconocer incidentes, expresiones, situaciones y significados que orientaron nuevas preguntas, comparaciones y decisiones analíticas. De esta manera, el diseño cualitativo favoreció una comprensión progresiva del fenómeno, en la cual fue posible volver sobre los datos, contrastar experiencias, ampliar ciertos temas y profundizar en aquellos aspectos que adquirían mayor fuerza interpretativa.

El diseño fue de campo, debido a que el acercamiento al fenómeno se realizó en los escenarios naturales donde los docentes multigrado desarrollan su práctica pedagógica. Las instituciones educativas rurales del departamento de Santander constituyeron el espacio vivo de la investigación, pues allí se expresan las condiciones, vínculos, limitaciones, saberes y decisiones que configuran la resiliencia docente. El trabajo de campo permitió aproximarse a la cotidianidad escolar, escuchar los relatos de los maestros, observar dinámicas pedagógicas y reconocer elementos del entorno que enriquecieron la interpretación de los datos.

Bartis (1990) explica que la investigación de campo implica “observar y recolectar información de hechos que suceden en un contexto natural” (p. 3), lo que supone una inmersión directa del investigador en las dinámicas culturales y sociales del entorno estudiado. También señala que este tipo de investigación requiere una observación de primera mano, capaz de registrar “lo que uno ve y escucha en un sitio particular, sea en una comunidad agraria o en un barrio urbano, en un mercado de pescado o en la sala de una abuela” (p. 3). Desde este fundamento, el estudio reconoció la importancia de acercarse a los lugares donde los docentes multigrado desarrollan su práctica, para comprender tanto los eventos observables como los significados que atribuyen a su labor, a la adversidad y a la resiliencia.

Este diseño permitió obtener una comprensión situada del fenómeno, atendiendo a la manera como los docentes interactúan, responden y resignifican su realidad dentro del escenario escolar y comunitario. La investigación de campo favoreció la reconstrucción de experiencias, emociones, creencias y procesos reflexivos, a partir de los cuales emergieron los conceptos que dieron forma a la teoría sustantiva.

De acuerdo con la Teoría Fundamentada, el conocimiento se generó a partir de los datos recogidos directamente en el campo. Las categorías analíticas surgieron de la interacción con la realidad vivida por los docentes y del análisis de sus voces, experiencias y significados. En consecuencia, el fenómeno fue estudiado en los escenarios pedagógicos multigrado situados en zonas rurales del departamento de Santander, espacios marcados por dinámicas socioculturales particulares y por condiciones de trabajo que exigen prácticas flexibles, creativas y

contextualizadas.

Por ello, la investigación se desarrolló en el entorno natural de los participantes, donde se expresan los procesos que configuran la resiliencia docente y la práctica pedagógica multigrado. La presencia de la investigadora en las instituciones educativas rurales permitió construir relaciones de confianza, favorecer diálogos profundos y observar dinámicas cotidianas, recursos pedagógicos, estrategias de afrontamiento e interacciones con estudiantes y comunidades. Esta cercanía facilitó comprender cómo creencias, valores y emociones se articulan en una identidad profesional que se resignifica frente a los retos del contexto rural.

En este marco, la observación participante y la entrevista en profundidad se consolidaron como técnicas centrales para promover un diálogo reflexivo y abierto. La relación entre lo observado, lo expresado y lo interpretado fortaleció la sensibilidad teórica de la investigadora, al permitirle reconocer matices, tensiones y significados implícitos del escenario estudiado. Esta estrategia, coherente con el enfoque inductivo de la Teoría Fundamentada, favoreció que las categorías analíticas se construyeran mediante la comparación constante de discursos y prácticas docentes.

De este modo, el diseño de campo permitió reconstruir el entramado simbólico desde el cual los docentes multigrado conciben, experimentan y resignifican la resiliencia. La teoría emergente se configuró como una comprensión situada de la resiliencia docente en contexto rural, articulada a la identidad pedagógica, las condiciones estructurales y las estrategias comunitarias que sostienen la labor educativa.

Método de investigación

> “La teoría fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos”
> (Strauss, 2004:51).

Comprender las concepciones resilientes de los docentes multigrado requirió un método sensible a la experiencia, a los significados construidos por los participantes y a las condiciones concretas de la escuela rural. Desde esta necesidad, el estudio se orientó mediante la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin, asumida como una ruta metodológica pertinente para construir teoría a partir de los datos, mediante procesos sistemáticos de codificación, comparación constante e integración conceptual. Strauss y Corbin (2002) sostienen que en este enfoque la recolección de datos, el análisis y la teoría guardan una relación estrecha, lo cual permitió desarrollar un proceso interpretativo en permanente diálogo con las voces de los

docentes participantes.

La elección de la Teoría Fundamentada respondió al propósito central de la investigación: configurar una aproximación teórica sobre las concepciones resilientes de los docentes multigrado en zonas rurales y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Esta orientación metodológica resultó pertinente porque permitió comprender procesos, acciones, interacciones y significados desde la experiencia de los actores. En el contexto de esta tesis, el interés estuvo centrado en reconocer cómo los docentes significan la adversidad, cómo reorganizan su enseñanza, cómo sostienen el vínculo con sus estudiantes y cómo construyen respuestas pedagógicas en escenarios marcados por limitaciones materiales, dispersión territorial, condiciones sociales complejas y vínculos comunitarios propios de la ruralidad santandereana.

El corpus empírico estuvo conformado por entrevistas en profundidad, observaciones participantes y notas de campo. Estos registros permitieron aproximarse a las experiencias de los docentes multigrado desde distintos ángulos: lo narrado en las entrevistas, lo observado en las dinámicas escolares y lo registrado por la investigadora durante el trabajo de campo. Cada documento fue leído de manera reiterada, con atención especial a expresiones, episodios, emociones, acciones y decisiones pedagógicas relacionadas con la resiliencia docente. Esta forma de trabajo se corresponde con Strauss y Corbin (2002), quienes explican que el análisis cualitativo implica descomponer los datos, examinarlos, compararlos y volver a reunirlos de nuevas maneras para producir una comprensión teórica del fenómeno.

El primer acercamiento al corpus se realizó mediante una lectura abierta, cuidadosa y manual del material recopilado. La investigadora revisó directamente las transcripciones de entrevistas, los registros de observación y las notas de campo, sin emplear software especializado para el procesamiento cualitativo de la información. Durante este momento, centró su atención en los relatos donde los docentes describían situaciones de dificultad, formas de organizar la clase multigrado, estrategias para atender varios niveles al mismo tiempo, vínculos construidos con la comunidad, experiencias de desgaste emocional y maneras de mantener el compromiso pedagógico. Esta lectura inicial permitió reconocer incidentes significativos, entendidos como fragmentos de información con valor analítico para comprender cómo se configura la resiliencia en la práctica docente rural.

A partir de esa lectura, la codificación abierta se desarrolló mediante la fragmentación manual del corpus en unidades de sentido. Cada segmento fue examinado directamente por la investigadora en relación con lo que expresaba sobre la experiencia docente, las condiciones del contexto y las respuestas pedagógicas construidas por los participantes. En esta fase, los códigos iniciales se formularon procurando conservar cercanía con el lenguaje de los docentes.

Expresiones asociadas con “hacer rendir los pocos recursos”, “atender varios grados al mismo tiempo”, “seguir enseñando, aunque falte apoyo”, “apoyarse en la comunidad” o “resolver con lo que hay” permitieron construir códigos vinculados con adaptación pedagógica, gestión de la escasez, compromiso docente, creatividad rural, apoyo comunitario y sostenimiento emocional.

Este primer nivel de codificación permitió abrir el dato y reconocer la riqueza de significados presentes en los relatos. La investigadora revisó los testimonios de manera artesanal, atendiendo a lo que cada fragmento revelaba sobre la relación entre resiliencia y práctica pedagógica. Strauss y Corbin (2002) señalan que la codificación abierta permite identificar conceptos, descubrir propiedades y comenzar a nombrar los fenómenos presentes en los datos. En esta investigación, dicho procedimiento favoreció la emergencia de conceptos iniciales vinculados con las experiencias reales de los docentes multigrado y con las condiciones específicas de las instituciones rurales participantes.

El Método Comparativo Constante acompañó el análisis desde los primeros ejercicios de codificación. Cada nuevo fragmento fue contrastado manualmente con los códigos ya construidos, con el propósito de reconocer semejanzas, diferencias, reiteraciones y matices. Cuando varios docentes narraban situaciones semejantes, la investigadora revisaba si el código existente permitía comprender el sentido de esas experiencias o si era necesario ajustar su denominación. Cuando aparecían relatos con particularidades distintas, se registraban como propiedades o variaciones de una categoría en construcción. Este movimiento comparativo permitió afinar los códigos, evitar agrupaciones apresuradas y sostener una lectura atenta a la diversidad de trayectorias docentes.

Una vez identificados los códigos iniciales, el análisis exigió volver sobre ellos para reconocer relaciones, recurrencias y diferencias internas. Este proceso permitió pasar de una lectura fragmentada de los relatos hacia una comprensión más articulada del fenómeno. En la codificación axial, los códigos fueron agrupados manualmente según sus vínculos con las condiciones del contexto rural, las acciones pedagógicas de los docentes, las estrategias de afrontamiento y las implicaciones de dichas respuestas en la práctica multigrado. Strauss y Corbin (2002) explican que la codificación axial permite relacionar categorías con sus propiedades y dimensiones, atendiendo a condiciones, acciones/interacciones y consecuencias. Desde esta lógica, comenzaron a consolidarse categorías más amplias asociadas con la adversidad rural, la reorganización pedagógica del aula multigrado, el vínculo escuela-comunidad, la vocación docente, la creatividad frente a la escasez y la resiliencia como construcción profesional.

La codificación axial permitió advertir que las concepciones resilientes de los docentes se

configuraban en la relación permanente entre las condiciones del contexto y las respuestas que ellos elaboraban en su práctica. La falta de materiales, las distancias geográficas, la diversidad de grados en una misma aula, las dificultades familiares de los estudiantes, la limitada conectividad y el escaso acompañamiento institucional aparecieron como condiciones que movilizaban decisiones pedagógicas concretas. Frente a esas realidades, los docentes describieron formas de adaptación, búsqueda de apoyo comunitario, reorganización de actividades, uso creativo de recursos disponibles y fortalecimiento del compromiso con sus estudiantes.

Durante esta fase, las observaciones participantes y las notas de campo cumplieron una función importante dentro del análisis. Lo observado en las instituciones rurales permitió contrastar los relatos de los docentes con las dinámicas cotidianas del aula y del entorno escolar. Las formas de distribuir la atención entre varios grados, el uso de materiales disponibles, la cercanía en la relación pedagógica, la colaboración entre docentes y comunidad, así como las estrategias improvisadas para resolver situaciones del día a día, aportaron elementos para fortalecer o matizar algunas categorías surgidas en las entrevistas. De esta manera, la observación contribuyó a densificar el análisis y a ampliar la comprensión del fenómeno desde la realidad empírica.

A medida que las categorías fueron mostrando mayor densidad y relaciones más consistentes, el análisis se orientó hacia la integración selectiva del fenómeno. Esta fase permitió reconocer un eje comprensivo capaz de articular las categorías construidas durante el proceso. Strauss y Corbin (2002) plantean que la codificación selectiva integra y refina las categorías alrededor de una categoría central, con el fin de ofrecer una explicación teórica del fenómeno estudiado. En esta investigación, la integración condujo a comprender la resiliencia del docente multigrado como una construcción situada que se expresa en la manera de sostener, adaptar y resignificar la práctica pedagógica en contextos rurales.

La categoría central permitió articular dimensiones personales, profesionales, pedagógicas y comunitarias presentes en las experiencias docentes. Los relatos mostraron que la resiliencia se expresa en la capacidad de reorganizar la enseñanza, cuidar el vínculo con los estudiantes, mantener la motivación, crear alternativas con recursos limitados, apoyarse en la comunidad y encontrar sentido profesional en medio de condiciones complejas. A partir de esta integración, las categorías dejaron de ser unidades aisladas y comenzaron a conformar una estructura relacional capaz de sustentar la aproximación teórica del estudio.

La saturación teórica fue valorada dentro del mismo movimiento comparativo del análisis. En cada nueva entrevista, observación o revisión de notas de campo, la investigadora examinó

manualmente si aparecían propiedades distintas o si los datos comenzaban a confirmar sentidos ya construidos. El punto de saturación se reconoció cuando los testimonios reiteraban propiedades previamente identificadas y cuando la nueva información permitía matizar las categorías sin modificar su estructura central.

A lo largo del proceso, la investigadora tomó decisiones metodológicas orientadas a conservar la fidelidad a las voces docentes y al contexto rural donde se produjo la información. Por ello, se revisaron varias veces las transcripciones, se conservaron expresiones significativas de los participantes, se contrastaron entrevistas con observaciones, se elaboraron notas analíticas y se ajustaron los códigos conforme avanzaba la comprensión del fenómeno. Todo este procedimiento se realizó de forma manual, mediante lectura directa, subrayado, anotaciones, matrices de organización y comparación interpretativa del corpus. Estas decisiones fortalecieron la coherencia del método, debido a que cada categoría construida mantuvo relación directa con los datos y con las experiencias de los docentes multigrado participantes.

El recorrido metodológico permitió comprender que el análisis implicó escuchar, comparar, volver sobre los datos y reconocer los sentidos que adquirían mayor fuerza en las voces docentes. Desde allí, la Teoría Fundamentada ofreció una ruta para pasar de los relatos individuales a la construcción de categorías interpretativas y, posteriormente, a una aproximación teórica sobre la resiliencia del docente multigrado en contextos rurales. El método permitió sostener la relación entre experiencia, análisis y teoría, dando lugar a una comprensión situada de la práctica pedagógica rural y de las formas en que los maestros resignifican la adversidad en su cotidianidad profesional. La figura que se presenta a continuación sintetiza el recorrido analítico seguido desde la Teoría Fundamentada, mostrando el tránsito entre los documentos primarios, la construcción de códigos y categorías iniciales, la identificación de propiedades y dimensiones, y la integración de categorías centrales.

Figura 2.
Categorización abierta, axial y selectiva



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

La figura sintetiza el tránsito analítico desde los documentos primarios hacia la integración de categorías centrales. Esta representación permite visualizar la lógica interna del proceso de codificación y sirve como antesala para precisar, en la Tabla 2, la correspondencia entre las fases de Strauss y Corbin y el procedimiento seguido en la investigación.

Procedimiento de la investigación

Con el fin de garantizar un abordaje metodológico riguroso y coherente con los principios epistemológicos del paradigma cualitativo, se diseñó una secuencia de procedimientos analíticos que orientaron la recolección, organización e interpretación de los datos. Dichos procedimientos, sintetizados de manera estructurada en la Tabla 2, permiten visualizar la ruta metodológica seguida y evidencian la articulación progresiva entre el trabajo de campo y el análisis comparativo constante. Esta organización facilita comprender cómo, a partir de la interacción directa con los participantes, se avanzó hacia la construcción de categorías y relaciones teóricas que emergen de los propios datos.

Tabla 3.
Procedimiento de la investigación

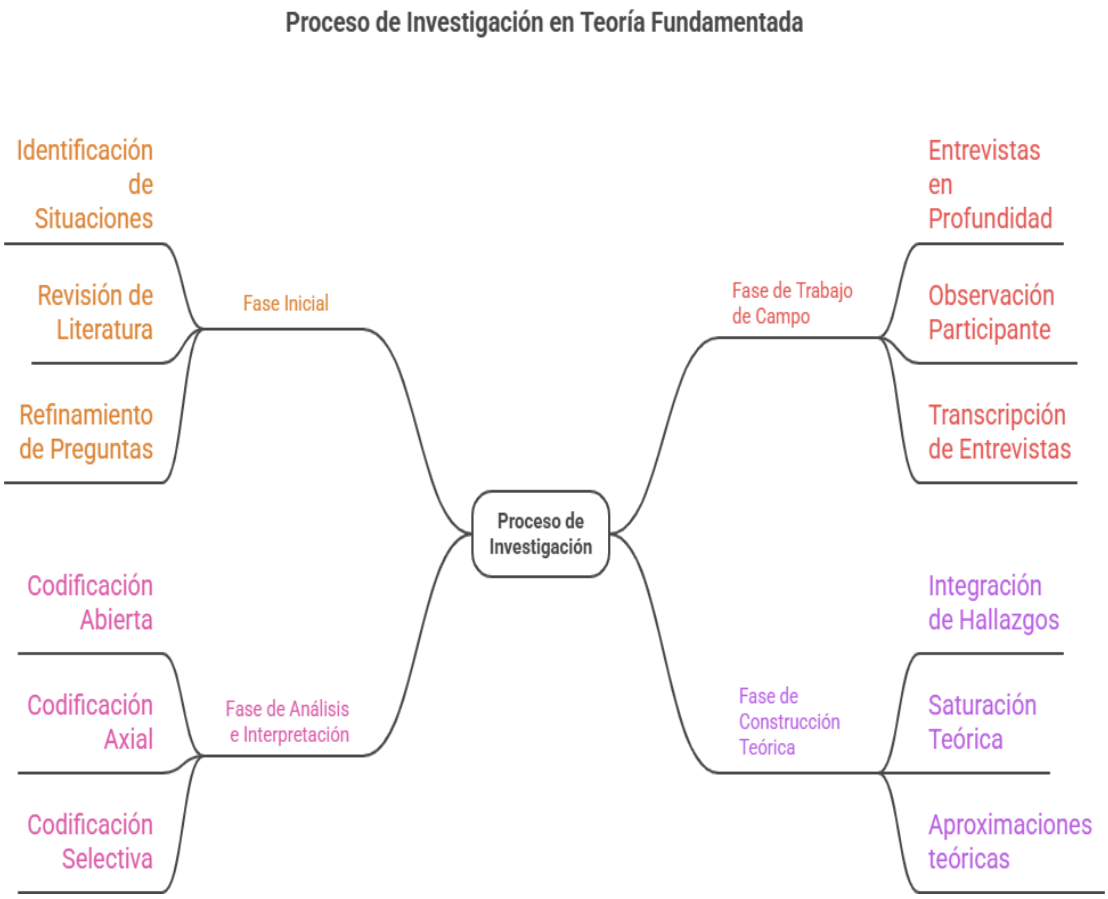
Fase según Strauss y Corbin	Procedimiento desarrollado en la investigación
Fase descriptiva / Codificación abierta	En esta fase se realizó el primer acercamiento sistemático al corpus empírico. La investigadora organizó las entrevistas, observaciones participantes y notas de campo para identificar incidentes, expresiones y situaciones relacionadas con la resiliencia del docente multigrado. Las entrevistas fueron aplicadas a docentes rurales previamente seleccionados mediante criterios intencionales y teóricos, en espacios acordados con los participantes y procurando condiciones de confianza para favorecer relatos amplios sobre su experiencia. Cada entrevista fue grabada con autorización, transcrita de manera literal y revisada varias veces para reconocer unidades de sentido vinculadas con adversidad rural, práctica pedagógica multigrado, creatividad docente, vínculo comunitario y sostenimiento emocional. La observación participante permitió registrar dinámicas del aula, interacciones, uso de recursos, organización de grupos y situaciones cotidianas que aportaron elementos para contrastar los relatos. A partir de este material se inició la codificación abierta, asignando códigos cercanos al lenguaje de los docentes.
Fase estructural / Codificación axial	En esta fase se revisaron los códigos iniciales para reconocer relaciones entre condiciones del contexto, acciones docentes, estrategias de afrontamiento e implicaciones pedagógicas. La investigadora comparó los relatos de los participantes entre sí y contrastó lo expresado en las entrevistas con lo observado en las instituciones rurales. Este proceso permitió agrupar códigos en categorías más amplias, tales como adversidad rural, reorganización pedagógica del aula multigrado, creatividad frente a la escasez, apoyo comunitario, vocación docente y resiliencia profesional. La comparación constante permitió afinar las propiedades de cada categoría, reconocer matices entre las experiencias y establecer vínculos entre el contexto rural y las respuestas pedagógicas construidas por los docentes.
Fase teórica / Codificación selectiva e integración	En esta fase se integraron las categorías construidas alrededor de un eje comprensivo central. La investigadora volvió sobre los datos, revisó las relaciones entre categorías y valoró cuáles sentidos tenían mayor fuerza explicativa para comprender el fenómeno. La codificación selectiva permitió reconocer la resiliencia del docente multigrado como una construcción situada que se expresa en la capacidad de sostener, adaptar y resignificar la práctica pedagógica en contextos rurales. La saturación teórica se valoró cuando los nuevos testimonios y registros comenzaron a confirmar propiedades ya identificadas, aportando matices sin modificar la estructura central de las categorías. Este procedimiento permitió consolidar la aproximación teórica emergente.

Nota. Lancheros (2026) a partir de la correspondencia entre las fases descriptiva, estructural y teórica de la Teoría Fundamentada y los procesos de codificación abierta, axial y selectiva desarrollados en el estudio.

Esta organización permitió mantener la coherencia entre el método asumido y el procedimiento desarrollado. De esta manera, la ruta metodológica evidenció cómo los datos fueron recogidos, codificados, comparados e integrados hasta configurar las categorías que sostuvieron la aproximación teórica del estudio.

A continuación, se presenta la figura 3 que complementa la información de la Tabla 2 y permite visualizar de manera conjunta el carácter cíclico, progresivo y sistemático propio del enfoque de Teoría Fundamentada desarrollado en esta investigación.

Figura 3.
Proceso de Investigación en Teoría Fundamentada



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

La Figura 3 permite visualizar el carácter cíclico del procedimiento investigativo y la relación permanente entre recolección, análisis y comparación. Con esta ruta metodológica definida, se presenta a continuación el escenario donde se desarrolló el estudio.

El escenario

El escenario es concebido por López y Pérez (1999) como el espacio objetivo en el que se ejecuta la investigación; desde esta comprensión, el estudio se desarrolló en nueve instituciones educativas rurales de carácter oficial, identificadas con la sigla IE, localizadas en el departamento de Santander, Colombia. Estas instituciones fueron: 1) IE Miradores de Llana Caliente, ubicada en San Vicente de Chucurí; 2) Colegio Cantagallos, en El Carmen de Chucurí; 3) Colegio Llano de Palmas, en Rionegro; 4) IE El Pórtico, en Rionegro; 5) Colegio Integrado Camacho Carreño, en Suratá; 6) IE Forjadores de un Mundo Nuevo, en El Carmen de Chucurí; 7) IE Rural Cuesta Rica, en Rionegro; 8) IE Faltriquera, en Rionegro; y 9) IE La Fuente, en Los Santos. Estos espacios escolares se ubican en territorios atravesados por una geografía montañosa, dispersión poblacional y dinámicas rurales que inciden directamente en la organización de la vida comunitaria, el acceso a los servicios, la movilidad de los estudiantes y las condiciones en las que los docentes desarrollan su labor pedagógica.

En estas comunidades, la vida cotidiana se sostiene principalmente a partir de la agricultura, la ganadería y oficios tradicionales que continúan siendo el soporte económico de muchas familias. Predominan hogares pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3, con limitadas oportunidades de empleo formal y una fuerte relación con economías de subsistencia propias del campo. Las vías de acceso entre veredas suelen presentar dificultades, especialmente en temporadas de lluvia, lo que incrementa los tiempos de desplazamiento, limita la circulación de recursos pedagógicos y condiciona la presencia institucional en algunas zonas. Estas circunstancias configuran un escenario educativo particular, donde la escuela rural cumple una función que supera la enseñanza formal, al convertirse en lugar de encuentro, acompañamiento, orientación comunitaria y sostenimiento social.

A pesar de las dificultades señaladas, algunas de estas zonas han experimentado avances impulsados por iniciativas comunitarias, esfuerzos institucionales y acciones departamentales que han permitido fortalecer ciertos servicios, mejorar algunas condiciones de acceso y dinamizar procesos de organización local. Estas transformaciones conviven con desafíos persistentes que siguen marcando la vida escolar rural. En este entramado fue posible comprender cómo los docentes multigrado adaptan y recrean sus prácticas, cómo construyen vínculos con las familias y la comunidad, y cómo resignifican la adversidad desde una experiencia profesional profundamente situada. Por ello, el escenario investigativo constituyó un referente fundamental para interpretar la resiliencia como una construcción pedagógica, humana y

contextual, estrechamente ligada a las exigencias y particularidades del territorio santandereano.

Figura 4.
Localización demográfica de las instituciones focalizadas



Ubicación de las Instituciones Educativas.

Nota: Imagen tomada de la web y adaptada por la autora de: https://www.todacolombia.com/departamentos-de-colombia/santander/municipios-division-politica.html

Informantes clave

Los informantes clave de esta investigación estuvieron conformados por diez docentes vinculados a instituciones educativas rurales del departamento de Santander. Su selección respondió a la experiencia directa que poseen en aulas multigrado y a la riqueza de sus

trayectorias para comprender el fenómeno estudiado. En coherencia con el paradigma interpretativo y con la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, se acudió a una selección intencional con orientación teórica, centrada en recuperar voces docentes capaces de aportar sentidos, experiencias y reflexiones sobre la resiliencia construida en el ejercicio pedagógico rural.

La elección de los participantes se orientó por la profundidad de sus vivencias y por la pertinencia de sus testimonios en relación con los propósitos de la investigación. Por ello, se convocó a docentes que hubieran enfrentado las exigencias propias del trabajo multigrado: atención simultánea de estudiantes de diferentes grados, organización flexible de la enseñanza, gestión pedagógica con recursos limitados, vínculo cercano con comunidades campesinas y toma de decisiones educativas en escenarios marcados por la dispersión territorial, las distancias geográficas y las condiciones sociales del campo.

Desde esta perspectiva, el muestreo teórico permitió incorporar participantes cuyas trayectorias favorecieran la comparación constante entre experiencias diversas. La presencia de docentes activos y de una docente pensionada abrió la posibilidad de contrastar miradas actuales y retrospectivas sobre la escuela rural multigrado. De igual modo, la variedad en años de experiencia, género, formación académica e instituciones de procedencia permitió reconocer matices, permanencias y diferencias en la manera como los docentes comprenden la resiliencia y la vinculan con sus prácticas pedagógicas. Así, cada informante aportó elementos relevantes para la construcción progresiva de categorías, propiedades y relaciones conceptuales.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: ser docente rural del departamento de Santander; haber ejercido o estar ejerciendo la docencia en aula multigrado; contar con una trayectoria mínima de cinco años en contextos rurales; manifestar disposición voluntaria para participar en entrevistas y procesos de observación; y poseer experiencias pedagógicas relacionadas con la atención de estudiantes en escenarios de adversidad, dispersión territorial o limitación de recursos. Estos criterios permitieron garantizar que los participantes mantuvieran una relación directa, prolongada y significativa con el fenómeno objeto de estudio.

Como criterios de exclusión se establecieron los siguientes: docentes sin experiencia en aula multigrado; docentes cuya trayectoria profesional se hubiera desarrollado únicamente en contextos urbanos; funcionarios administrativos sin ejercicio directo de la práctica pedagógica rural; y personas que, aun perteneciendo a instituciones rurales, no aceptaran participar de manera voluntaria o no autorizaran el uso académico de la información mediante el consentimiento informado.

La pertinencia del muestreo teórico se relacionó directamente con los propósitos de la

investigación. Dado que el propósito central fue configurar una aproximación teórica sobre las concepciones resilientes de los docentes multigrado en zonas rurales y su incidencia en las prácticas pedagógicas, resultó necesario dialogar con maestros que hubieran vivido el fenómeno en su cotidianidad profesional. Sus relatos permitieron comprender cómo se construye la resiliencia docente, cómo se expresa en la práctica pedagógica y cómo se resignifica en escenarios rurales atravesados por desafíos permanentes.

Durante el proceso investigativo, la selección de los informantes se articuló con el análisis progresivo de los datos. Las primeras entrevistas permitieron identificar dimensiones iniciales relacionadas con adversidad, vocación, creatividad pedagógica, vínculo comunitario y sostenimiento emocional del trabajo docente. A partir de estos hallazgos preliminares, se incorporaron participantes con trayectorias diferenciadas para ampliar, contrastar y densificar las categorías emergentes. Este procedimiento favoreció el avance hacia la saturación teórica, entendida como el momento en que los nuevos testimonios confirmaron, ampliaron o matizaron las categorías ya construidas, sin aportar elementos sustancialmente diferentes para la comprensión del fenómeno.

Para preservar la confidencialidad de los participantes, se asignaron códigos alfanuméricos a cada informante. Estos códigos facilitaron la organización de la información, el análisis comparativo y el resguardo de la identidad de los docentes, en coherencia con los principios éticos de la investigación cualitativa. La caracterización general de los informantes se presenta en la Tabla 3.

Tabla 4.
Informantes clave

N.º	Informante	Característica	Criterio de Selección
DRP-SAN01 (Docente Rural Pensionada del departamento de Santander, informante 1)	Educadora jubilada tras alcanzar la edad límite de servicio en el Magisterio colombiano (70 años).	Docente Especialista, actualmente pensionada.	Laboró en aula multigrado con 33 años de experiencia.
DR-SAN02 (Docente Rural del departamento de Santander, informante 2)	Docente Femenina Activa en el Magisterio Colombiano.	Docente Magíster	Labora en aula multigrado con 26 años de experiencia.

DR-SAN03 (Docente Rural del departamento de Santander, informante 3)	Docente Femenina Activa en el Magisterio Colombiano.	Docente Magíster	Labora en aula multigrado con 24 años de experiencia.
DR-SAN04 (Docente Rural del departamento de Santander, informante 4)	Docente Masculino Activo en el Magisterio Colombiano.	Docente Magíster	Labora en aula multigrado con 19 años de experiencia.
DR-SAN05 (Docente Rural del departamento de Santander, informante 5)	Docente Femenina Activa en el Magisterio Colombiano.	Docente Magíster	Labora en aula multigrado con 19 años de experiencia.
DR-SAN06 (Docente Rural del departamento de Santander, informante 6)	Docente Femenina Activa en el Magisterio Colombiano.	Docente Magíster	Labora en aula multigrado con 10 años de experiencia.
DR-SAN07 (Docente Rural del departamento de Santander, informante 7)	Docente Femenina Activa en el Magisterio Colombiano.	Docente Magíster	Labora en aula multigrado con 9 años de experiencia.
DR-SAN08 (Docente Rural del departamento de Santander, informante 8)	Docente Masculino Activo en el Magisterio Colombiano.	Docente Licenciado.	Labora en aula multigrado con 7 años de experiencia.
DR-SAN09 (Docente Rural del departamento de Santander, informante 9)	Docente Femenina Activa en el Magisterio Colombiano.	Docente Licenciada.	Labora en aula multigrado con 6 años de experiencia.
DR-SAN10 (Docente Rural del departamento de Santander, informante 10)	Docente Femenina Activa en el Magisterio Colombiano.	Docente Magíster.	Labora en aula multigrado con 5 años de experiencia.

Nota: Lancheros (2025)

La caracterización presentada evidencia que los informantes reúnen condiciones

pertinentes para responder a los propósitos del estudio. La amplitud de sus trayectorias, comprendidas entre cinco y treinta y tres años de experiencia, permitió acceder a relatos construidos desde distintos momentos del ejercicio profesional docente. Asimismo, la participación de docentes con formación de licenciatura, especialización y maestría aportó diversidad interpretativa sobre la práctica pedagógica rural. Esta heterogeneidad fortaleció el muestreo teórico, al permitir la comparación entre experiencias, el reconocimiento de regularidades, la identificación de variaciones y la profundización de las categorías emergentes vinculadas con la resiliencia, la docencia multigrado y las prácticas pedagógicas en contextos rurales.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de información se orientó hacia la comprensión profunda de las experiencias, significados y prácticas de los docentes multigrado en contextos rurales. En coherencia con el enfoque cualitativo y con la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, se acudió a técnicas que permitieran acceder tanto a la voz de los participantes como a las dinámicas observables de su práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, las entrevistas en profundidad, la observación participante y las notas de campo conformaron el corpus empírico que sirvió de base para el proceso de codificación, comparación constante e integración categorial.

Las técnicas de recolección de datos cualitativos, entendidas por Arias (2012) como las distintas formas de obtener información, permitieron aproximarse al fenómeno desde la experiencia directa de los actores. En este estudio, su selección respondió al propósito de comprender cómo los docentes multigrado significan la resiliencia, cómo la vinculan con sus prácticas pedagógicas y cómo la expresan en la cotidianidad de la escuela rural.

La entrevista en profundidad fue asumida como técnica principal, debido a su capacidad para favorecer relatos amplios, reflexivos y situados sobre la experiencia docente. Según Taylor y Bogdan (1996), este tipo de entrevista permite desarrollar encuentros cara a cara orientados a comprender las perspectivas de los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras. En esta investigación, la entrevista en profundidad permitió dialogar con los docentes acerca de su trayectoria profesional, las condiciones del aula multigrado, las adversidades enfrentadas, las estrategias pedagógicas construidas, los vínculos con la comunidad y los sentidos atribuidos a la resiliencia.

La dinámica de aplicación de las entrevistas se desarrolló a partir de un guion abierto, organizado por ejes temáticos vinculados con los objetivos de la investigación. Este guion funcionó como una orientación flexible para la conversación, permitiendo que cada participante narrara su experiencia con amplitud. Durante el diálogo, la investigadora formuló repreguntas, solicitó ejemplos concretos, pidió aclaraciones sobre situaciones mencionadas y retomó expresiones significativas para profundizar en su sentido. De esta manera, la entrevista adquirió carácter de profundidad, porque permitió ampliar los relatos iniciales y avanzar hacia dimensiones más personales, pedagógicas y contextuales de la experiencia docente.

El proceso de profundización discursiva se evidenció en la forma como algunos temas emergentes fueron retomados durante las conversaciones. Cuando un docente hacía referencia a la falta de recursos, a la atención simultánea de varios grados, al cansancio emocional, al apoyo de la comunidad o a la necesidad de “resolver con lo que hay”, la investigadora volvía sobre esos aspectos mediante preguntas orientadas a comprender cómo se vivían esas situaciones, qué decisiones pedagógicas generaban y qué relación tenían con la resiliencia. Esta dinámica permitió que los testimonios trascendieran la descripción inicial y aportaran elementos relevantes para la construcción de códigos, propiedades y categorías.

Las entrevistas fueron realizadas en espacios acordados con los participantes, procurando condiciones de tranquilidad, confianza y disposición para el diálogo. Previamente se explicó el propósito del estudio, se leyó el consentimiento informado y se solicitó autorización para grabar la conversación. Cada entrevista fue transcrita de manera literal y revisada en varias oportunidades.

Junto con las entrevistas, se empleó la observación participante como técnica complementaria para comprender las prácticas docentes en su contexto natural. Esta técnica permitió registrar elementos que no siempre aparecen de manera explícita en el discurso verbal, tales como la organización del aula, la distribución de la atención entre estudiantes de distintos grados, el uso de recursos disponibles, las formas de interacción con los niños, las respuestas ante situaciones imprevistas y los vínculos cotidianos entre escuela y comunidad. La observación aportó una mirada situada sobre la resiliencia docente, al permitir reconocer cómo algunas concepciones expresadas en las entrevistas se manifestaban en acciones pedagógicas concretas.

La información derivada de la observación fue sistematizada mediante notas de campo elaboradas durante y después de cada acercamiento al escenario escolar. Estas notas incluyeron descripciones de situaciones observadas, expresiones relevantes de los docentes, condiciones materiales del aula, dinámicas de interacción, estrategias de organización multigrado y

reflexiones iniciales de la investigadora. Posteriormente, los registros fueron revisados junto con las transcripciones de entrevistas, lo que permitió contrastar lo narrado por los participantes con lo observado en la práctica.

El análisis de la observación contribuyó a la emergencia y consolidación de categorías relacionadas con la reorganización pedagógica del aula multigrado, la creatividad frente a la escasez, el vínculo afectivo con los estudiantes, el apoyo comunitario y la adaptación docente ante condiciones rurales adversas. Por ejemplo, las observaciones sobre el uso compartido de materiales, la atención alternada a varios grados y la adecuación de actividades según las posibilidades del grupo permitieron fortalecer códigos vinculados con creatividad pedagógica y gestión de recursos. De igual modo, las interacciones cercanas entre docentes, estudiantes y familias aportaron elementos para comprender el vínculo escuela-comunidad como parte de la resiliencia docente.

La triangulación entre entrevistas, observaciones y notas de campo fortaleció la profundidad interpretativa del estudio. Los relatos permitieron acceder a los significados que los docentes atribuyen a su experiencia; la observación ayudó a reconocer cómo esos significados se expresan en la cotidianidad escolar; y las notas de campo permitieron registrar impresiones, situaciones y decisiones analíticas surgidas durante el proceso. Esta articulación favoreció una comprensión más densa del fenómeno, al contrastar la palabra de los participantes con las prácticas observadas en el contexto rural.

Como instrumentos se utilizaron el guion de entrevista en profundidad, el formato de observación participante y el registro de notas de campo. El guion de entrevista integró preguntas abiertas orientadas a explorar trayectorias docentes, experiencias de adversidad, prácticas pedagógicas multigrado, vínculos comunitarios y sentidos de resiliencia. El formato de observación permitió organizar los aspectos centrales a registrar en el aula y en el entorno escolar. Las notas de campo recogieron descripciones, reflexiones iniciales y elementos contextuales relevantes para el análisis posterior.

En correspondencia con Sandín (2003), la investigadora asumió un papel central en la recolección de información, al establecer vínculos de confianza, escuchar activamente, formular repreguntas pertinentes, registrar matices del contexto y mantener una actitud reflexiva frente a sus propias interpretaciones. Esta participación exigió sensibilidad ética y metodológica, especialmente por tratarse de experiencias docentes situadas en territorios rurales donde las condiciones laborales, comunitarias y pedagógicas forman parte esencial del fenómeno estudiado.

En conjunto, las técnicas e instrumentos empleados permitieron construir un corpus

empírico situado y coherente con los objetivos de la investigación. La entrevista en profundidad aportó la voz reflexiva de los docentes; la observación participante permitió reconocer la práctica en acción; y las notas de campo conservaron elementos contextuales relevantes para el análisis comparativo.

Análisis de los hallazgos

El análisis de los hallazgos se desarrolló a partir del corpus empírico conformado por las entrevistas en profundidad, las observaciones participantes y las notas de campo levantadas durante el acercamiento a las instituciones educativas rurales del departamento de Santander. Este material permitió comprender cómo los docentes multigrado significan la resiliencia, cómo la expresan en sus prácticas pedagógicas y cómo la relacionan con las condiciones propias del contexto rural.

En coherencia con la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), el análisis avanzó de manera simultánea con la recolección de la información. Esta simultaneidad permitió que las primeras entrevistas orientaran nuevas preguntas, repreguntas y focos de observación. Por ejemplo, cuando los docentes narraban experiencias asociadas con la falta de recursos, la atención simultánea de varios grados, el cansancio emocional o el apoyo de la comunidad, estos asuntos fueron retomados en encuentros posteriores para profundizar en sus sentidos y contrastarlos con otros testimonios y registros de campo.

El primer momento del análisis consistió en la organización del corpus. Las entrevistas fueron transcritas de manera literal y revisadas varias veces para identificar fragmentos relacionados con la práctica multigrado, las adversidades del contexto, las estrategias de afrontamiento, los vínculos con estudiantes y familias, y las formas de comprender la resiliencia docente. Las observaciones participantes fueron sistematizadas en notas de campo, donde se registraron situaciones de aula, organización de grupos, uso de materiales disponibles, interacciones pedagógicas y respuestas docentes ante situaciones cotidianas. Este conjunto de registros permitió contar con una base empírica amplia para iniciar la codificación.

La codificación abierta se realizó mediante la identificación de unidades de sentido

dentro de los relatos y registros de observación. Cada fragmento fue leído atendiendo a la acción, emoción o significado que expresaba. De este proceso surgieron códigos iniciales relacionados con la gestión de la escasez, la adaptación de actividades, la atención simultánea a varios grados, el compromiso con los estudiantes, la búsqueda de apoyo comunitario, la creatividad pedagógica, el cansancio docente y la permanencia vocacional. Estos códigos conservaron cercanía con el lenguaje de los participantes y permitieron reconocer los primeros núcleos de significado del fenómeno.

El Método Comparativo Constante acompañó esta fase desde el inicio. Cada nuevo testimonio fue contrastado con los fragmentos ya codificados, revisando semejanzas, diferencias y matices entre las experiencias docentes. Cuando varios participantes relataban situaciones parecidas, se analizaba si respondían a una misma propiedad de la categoría o si expresaban una variación significativa. Este ejercicio permitió afinar los códigos iniciales y evitar agrupaciones apresuradas. En el contexto del estudio, la comparación resultó especialmente valiosa porque los docentes provenían de instituciones rurales distintas, con trayectorias profesionales y condiciones escolares diversas.

Cuando los códigos iniciales comenzaron a mostrar relaciones más consistentes, la investigadora reorganizó el análisis hacia la codificación axial, agrupándolos según las condiciones del contexto, las acciones docentes y las implicaciones pedagógicas de la experiencia multigrado.

Este proceso permitió consolidar categorías más amplias, entre ellas: adversidad rural como condición de la práctica multigrado, reorganización pedagógica frente a la diversidad del aula, creatividad docente ante la escasez, vínculo escuela-comunidad como sostén de la labor educativa y resiliencia profesional como sentido construido en la experiencia. Estas categorías no surgieron de una clasificación previa, pues se fueron configurando a partir de la comparación entre entrevistas, observaciones y notas de campo.

La observación participante tuvo un papel importante en la profundización del análisis. Los registros de aula permitieron contrastar lo dicho por los docentes con situaciones concretas de la práctica escolar. Cuando los maestros hablaban de adaptar actividades para varios grados, la observación permitió reconocer cómo distribuían el

tiempo, cómo atendían a grupos diferentes en un mismo espacio y cómo utilizaban materiales disponibles para sostener la clase. Cuando narraban el apoyo comunitario, las notas de campo permitieron identificar formas de colaboración entre escuela, familias y entorno. Estos contrastes fortalecieron la triangulación y aportaron mayor densidad interpretativa a las categorías.

La codificación selectiva se desarrolló a partir de la integración de las categorías que mostraban mayor fuerza explicativa. En esta fase, la investigadora volvió sobre los datos para revisar cómo se articulaban las experiencias personales, pedagógicas y comunitarias de los docentes. De este proceso emergió como eje comprensivo central la resiliencia del docente multigrado como construcción situada que permite sostener, adaptar y resignificar la práctica pedagógica rural. Esta categoría central permitió integrar los hallazgos y organizar la aproximación teórica presentada posteriormente.

La saturación teórica se valoró durante el avance del análisis. En las últimas entrevistas y revisiones de campo, los datos comenzaron a reiterar propiedades ya identificadas en las categorías construidas. Los nuevos fragmentos aportaban matices relacionados con trayectorias, instituciones o estilos pedagógicos, pero mantenían correspondencia con los núcleos analíticos ya consolidados. Este comportamiento del corpus permitió reconocer que las categorías contaban con suficiente densidad para sostener la interpretación del fenómeno.

El análisis de los hallazgos, en consecuencia, se llevó a cabo como un proceso progresivo de lectura, codificación, comparación, contrastación e integración. En el contexto específico del estudio, este procedimiento permitió pasar de relatos individuales sobre la experiencia docente rural hacia categorías interpretativas capaces de explicar cómo la resiliencia se construye en la práctica multigrado. La articulación entre entrevistas, observaciones y notas de campo fortaleció la comprensión del fenómeno y permitió que los hallazgos mantuvieran relación directa con la realidad empírica de las instituciones educativas rurales participantes.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación

En el marco de esta investigación cualitativa sustentada en la Teoría Fundamentada, los

criterios de rigurosidad y calidad constituyeron una dimensión transversal durante todas las fases del proceso investigativo. Su incorporación permitió cuidar la coherencia entre el paradigma interpretativo, el método asumido, las técnicas de recolección de información, el análisis de los datos y la construcción de la aproximación teórica. En este estudio se atendieron los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, junto con la triangulación y la socialización de hallazgos con los participantes, como elementos orientados a fortalecer la confianza, la consistencia y la transparencia del proceso interpretativo.

La credibilidad se refiere a la confianza en que los hallazgos reflejan de manera fiel las experiencias compartidas por los participantes. Según Varela y Vives (2016), este criterio implica procurar que la interpretación de los datos sea auténtica y coherente con las experiencias y perspectivas de los informantes. En esta investigación, la credibilidad se fortaleció mediante entrevistas en profundidad, observación participante, notas de campo, repreguntas durante el trabajo de campo y revisión reiterada de los testimonios. Estos procedimientos permitieron contrastar la información, precisar sentidos emergentes y matizar interpretaciones cuando surgían dudas sobre algún aspecto narrado por los docentes.

Martínez (2006) advierte que "la credibilidad de la información varía mucho: los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Será necesario contrastarla, corroborarla o cruzarla con los datos de otros, recogerlas en tiempos diferentes, usar técnicas de triangulación (combinación de diferentes métodos y fuentes de datos)" (p. 120). En correspondencia con este planteamiento, las entrevistas se aplicaron en momentos distintos y fueron comparadas continuamente con las observaciones y notas de campo. Esta dinámica permitió profundizar en temas emergentes relacionados con la práctica multigrado, la adversidad rural, la creatividad pedagógica, el vínculo comunitario y el sostenimiento emocional del trabajo docente.

La credibilidad también exigió un ejercicio permanente de reflexividad. La investigadora mantuvo una actitud crítica frente a sus propios supuestos sobre la docencia rural, la resiliencia y la práctica pedagógica multigrado, revisando de manera constante la relación entre sus interpretaciones y los datos construidos durante el trabajo de campo. Este ejercicio permitió resguardar el lugar central de las voces docentes en el análisis y evitar que las categorías emergentes se desligaran de las experiencias compartidas por los participantes.

La transferibilidad se atendió mediante la descripción detallada del escenario, de los informantes clave y de las condiciones en las que se desarrolló el estudio. La investigación se realizó con docentes multigrado pertenecientes a instituciones educativas rurales del departamento de Santander, cuyas trayectorias, años de experiencia, formación académica y

vínculos con el territorio permitieron aproximarse al fenómeno desde perspectivas diversas. La caracterización del contexto rural, de las aulas multigrado, de las limitaciones de recursos, de la dispersión geográfica y de las relaciones entre escuela y comunidad ofrece al lector elementos para valorar la posible pertinencia de los hallazgos en otros escenarios educativos con condiciones semejantes.

Este criterio resulta especialmente importante en investigaciones cualitativas, porque el valor de los hallazgos se relaciona con la riqueza contextual de la descripción y con la posibilidad de que otros investigadores, docentes o instituciones reconozcan puntos de diálogo con sus propias realidades. Por ello, el estudio procuró presentar con claridad el territorio, las instituciones participantes, los rasgos generales de los docentes y las condiciones pedagógicas que atraviesan el trabajo multigrado rural. Desde esta contextualización, la aproximación teórica construida puede servir como referente para comprender experiencias similares, siempre atendiendo a las particularidades históricas, sociales y culturales de cada comunidad educativa.

La dependencia se vinculó con la consistencia y trazabilidad del recorrido metodológico realizado. Según Salgado (2007), este criterio permite que los procedimientos de recolección, análisis e interpretación puedan ser seguidos con claridad por otros investigadores. En este estudio, la dependencia se fortaleció mediante el registro detallado de las fases del proceso investigativo, incluyendo los criterios de selección de los informantes, las entrevistas aplicadas, las observaciones participantes, las notas de campo, las transcripciones, las decisiones analíticas, las versiones sucesivas de códigos y categorías, y los ajustes realizados durante el avance del análisis.

Estos registros permitieron reconstruir el camino mediante el cual los datos fueron transformándose en conceptos, categorías y relaciones teóricas. La posibilidad de revisar el proceso seguido aportó claridad sobre las decisiones tomadas por la investigadora y fortaleció la consistencia interna del estudio. De esta manera, la dependencia permitió sostener un rastro metodológico visible, articulado con la Teoría Fundamentada y con los procesos de codificación abierta, axial y selectiva desarrollados en el análisis del corpus empírico.

La confirmabilidad se orientó a resguardar que los hallazgos estuvieran sustentados en los datos y en el proceso de comparación constante. Para ello, las categorías emergentes fueron construidas a partir de fragmentos de entrevistas, registros de observación y notas de campo. Cada interpretación fue revisada en relación con el corpus empírico, procurando que los sentidos atribuidos al fenómeno mantuvieran correspondencia con las experiencias de los docentes. Este criterio permitió cuidar la transparencia del análisis y fortalecer el vínculo entre los datos, las categorías y la aproximación teórica final.

La triangulación se constituyó en una estrategia clave para fortalecer la credibilidad y la confirmabilidad del estudio. Según Forni y De Grande (2020), esta estrategia permite contrastar los hallazgos desde diferentes fuentes, técnicas o perspectivas. En esta investigación, la triangulación se aplicó mediante la participación de diez docentes multigrado pertenecientes a instituciones rurales distintas, la recolección de información en momentos diversos, el contraste entre entrevistas en profundidad y observación participante, y la comparación entre datos y categorías emergentes, procedimiento inherente al Método Comparativo Constante.

Este proceso permitió identificar convergencias y divergencias en los relatos, enriquecer el análisis y profundizar en los sentidos emergentes cuando aparecían discrepancias significativas. Por ejemplo, las narraciones sobre creatividad pedagógica frente a la escasez fueron contrastadas con registros de observación relacionados con el uso flexible de materiales, la reorganización de actividades y la atención simultánea a estudiantes de diferentes grados. De igual manera, las referencias al apoyo comunitario fueron revisadas junto con situaciones observadas en la relación entre escuela, familias y territorio. Esta articulación aportó mayor densidad interpretativa a las categorías vinculadas con resiliencia profesional, adaptación pedagógica y vínculo escuela-comunidad.

La socialización de hallazgos con los participantes se asumió como parte del compromiso ético y de la validación intersubjetiva del estudio. Este proceso permitió compartir con los docentes las interpretaciones centrales construidas durante el análisis, con el propósito de revisar la pertinencia de los sentidos elaborados y reconocer posibles matices frente a las categorías emergentes. La socialización favoreció un diálogo respetuoso con quienes aportaron sus experiencias al estudio y permitió valorar si las comprensiones construidas representaban de manera adecuada sus vivencias en el contexto rural multigrado.

Este ejercicio fortaleció la credibilidad, porque permitió contrastar la interpretación de la investigadora con la mirada de los docentes participantes. También aportó a la ética investigativa, al reconocer a los informantes como actores centrales del proceso y como sujetos capaces de dialogar sobre los hallazgos construidos a partir de sus relatos. En este sentido, la socialización permitió ampliar la validación del estudio más allá del procedimiento técnico de análisis, incorporando una dimensión humana, dialógica y situada en la comprensión del fenómeno.

En atención a los criterios de dependencia, confirmabilidad y transparencia académica, se declara que durante el proceso de revisión formal del documento se utilizó inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo para la organización redaccional, la depuración estilística, la revisión de coherencia discursiva de algunos apartados y la creación de imágenes complementarias a través de herramientas como NotebookLM, NapkinAI y Gemini. Este apoyo

se orientó exclusivamente a tareas de asistencia académica, edición textual y apoyo gráfico. Las decisiones metodológicas, la selección de los informantes, la interpretación de los datos, la construcción de categorías, la formulación de hallazgos y la elaboración de la aproximación teórica fueron responsabilidad de la autora, sustentadas en el corpus empírico de la investigación, en los principios de la Teoría Fundamentada y en el diálogo interpretativo con las voces de los docentes participantes.

En conjunto, estos criterios fortalecieron la calidad cualitativa del estudio al resguardar la correspondencia entre hallazgos y experiencias docentes, la contextualización del fenómeno, la trazabilidad del proceso metodológico y el vínculo entre interpretación y evidencia empírica. La triangulación y la socialización de hallazgos aportaron contraste, diálogo y validación intersubjetiva al proceso investigativo.

MOMENTO IV
ANÁLISIS Y SIGNIFICADOS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se presenta el proceso de análisis e interpretación de la información obtenida mediante entrevistas en profundidad, conforme a la lógica procedimental de la Teoría Fundamentada sistemática propuesta por Strauss y Corbin (2002). El propósito analítico se orientó a comprender los significados que los docentes rurales multigrado atribuyen a su experiencia pedagógica, especialmente en relación con la resiliencia, la disposición transformadora, la vocación, la espiritualidad, la creatividad didáctica, la vida comunitaria y las condiciones territoriales que atraviesan su quehacer cotidiano. Desde esta mirada, los relatos fueron asumidos como testimonios de una experiencia situada, donde la adversidad adquiere densidad pedagógica cuando el docente la transforma en acción educativa, acompañamiento, vínculo comunitario y compromiso ético con la formación integral de sus estudiantes.

Antes de avanzar hacia la codificación, se desarrolló una fase descriptiva previa orientada a organizar el corpus empírico, reconocer las características generales de los participantes y asegurar la trazabilidad del proceso analítico. Esta fase incluyó la selección de diez informantes clave, todos docentes con experiencia en aulas multigrado rurales del departamento de Santander. Sus trayectorias permitieron aproximarse a vivencias significativas relacionadas con la enseñanza en territorios de difícil acceso, limitaciones institucionales, precariedad material, tensiones familiares, afectaciones emocionales, rezagos del conflicto, vínculos comunitarios y formas cotidianas de sostener la escuela rural. La selección respondió a criterios de pertinencia experiencial, profundidad narrativa y relación directa con el fenómeno investigado.

El muestreo teórico permitió orientar la atención hacia aquellos relatos que aportaban mayor fuerza interpretativa para comprender la manera cómo los docentes construyen resiliencia, sostienen una actitud esperanzadora y resignifican las dificultades propias de la ruralidad. Este procedimiento favoreció una lectura progresiva del corpus, en la cual cada testimonio fue valorado por su capacidad para ampliar, precisar o tensionar las categorías emergentes. De este modo, la información recogida no fue tratada como una suma de respuestas individuales, pues cada relato fue leído en relación con los demás, atendiendo a sus recurrencias, contrastes, matices y aportes a la comprensión del fenómeno.

En esta fase inicial también se atendieron los procedimientos éticos correspondientes al trabajo con testimonios personales. La confidencialidad de los participantes se garantizó mediante la asignación de códigos alfanuméricos, resguardando la identidad de los informantes

y de las comunidades mencionadas. Asimismo, la información fue organizada con cuidado, evitando la exposición de datos sensibles que pudieran comprometer la privacidad de los docentes o de sus contextos escolares. Las entrevistas fueron transcritas de manera literal, con el propósito de conservar la voz de los participantes, sus expresiones emocionales, énfasis narrativos, silencios, giros propios del habla y sentidos atribuidos a la experiencia vivida. Esta organización preliminar permitió reconocer los primeros núcleos de significado antes de iniciar la fragmentación analítica propia de la codificación abierta.

Durante la codificación abierta, el análisis línea por línea permitió identificar incidentes, expresiones clave y unidades de significado vinculadas con la resistencia cotidiana, la vocación docente, el miedo, la soledad, la fe, la creatividad pedagógica, la solidaridad comunitaria y el compromiso con los estudiantes. Estos elementos fueron interpretados como indicios conceptuales de una forma particular de ejercer la docencia rural multigrado. Así, las narrativas comenzaron a mostrar que la resiliencia docente rebasa la idea de una fortaleza individual para afrontar dificultades, porque se va configurando como una construcción pedagógica situada, alimentada por la relación con los estudiantes, la comunidad, el territorio, la memoria de la experiencia y el sentido moral de la enseñanza.

Posteriormente, la codificación axial permitió establecer relaciones entre las categorías emergentes y sus subcategorías, organizando los hallazgos alrededor de condiciones, acciones-interacciones y consecuencias. En este nivel de análisis, las condiciones adversas del contexto rural (distancia geográfica, conflicto, precariedad institucional, escasez de recursos, aislamiento, sobrecarga emocional y fragilidad de los apoyos) se articularon con acciones docentes orientadas a reinventar la práctica pedagógica, activar redes comunitarias, sostener emocionalmente a los estudiantes, gestionar recursos y convertir el entorno en mediación didáctica. De esta relación surgió una comprensión más amplia del fenómeno: la resiliencia docente multigrado se configura como una trama relacional, ética y comunitaria, donde la esperanza opera como fuerza pedagógica que moviliza decisiones, prácticas, vínculos y formas de acompañamiento.

En la codificación selectiva, las categorías desarrolladas se integraron en una estructura conceptual de mayor alcance, desde la cual emergió la categoría central: la resiliencia docente como pedagogía de la esperanza. Esta categoría articula el sentido profundo de los hallazgos, porque permite comprender cómo los docentes rurales multigrado transforman la adversidad estructural, emocional y territorial en prácticas de cuidado, creatividad, acompañamiento y compromiso social. En este estudio, la pedagogía de la esperanza expresa una manera de enseñar que sostiene la dignidad de los estudiantes, fortalece vínculos comunitarios, reconoce

el valor formativo del territorio y convierte la escuela rural en un espacio de posibilidad frente a condiciones históricas de exclusión.

El Método Comparativo Constante se aplicó de manera transversal durante el análisis; en este momento se expone de forma breve, dado que su fundamentación metodológica fue desarrollada con mayor amplitud en el Momento III. Su utilización permitió contrastar incidentes entre entrevistas, comparar unidades de significado dentro de una misma categoría, revisar semejanzas y diferencias entre testimonios, y ajustar progresivamente las propiedades de cada categoría emergente. Por ejemplo, las expresiones asociadas al miedo, la soledad, la precariedad o el abandono institucional fueron comparadas con relatos vinculados a la fe, la vocación, la creatividad didáctica, la gratitud y el apoyo comunitario. Esta comparación permitió comprender el tránsito que realizan los docentes desde la afectación emocional hacia la acción pedagógica resiliente, fortaleciendo así la coherencia entre los datos empíricos y la construcción conceptual.

En consecuencia, este Momento IV presenta el tránsito analítico desde la organización del corpus empírico hasta la construcción de la categoría central del estudio. A través de la codificación abierta, axial y selectiva, se muestra cómo las voces docentes permitieron comprender la resiliencia como una práctica pedagógica situada, relacional y esperanzadora. Esta ruta analítica conserva la trazabilidad entre testimonio, unidad de significado, código inicial, categoría emergente e interpretación, favoreciendo una lectura ordenada del proceso de construcción teórica.

Fundamentos del análisis según Strauss y Corbin (2002)

El análisis desarrollado en este estudio se apoyó en la Teoría Fundamentada sistemática de Strauss y Corbin, porque esta perspectiva ofreció una ruta pertinente para construir categorías a partir del contacto progresivo con los datos. Su aporte principal consistió en orientar una lectura ordenada, comparativa e interpretativa de los testimonios, atendiendo a la manera como los docentes rurales multigrado significan su experiencia en territorios marcados por carencias, distancias, vínculos comunitarios y exigencias pedagógicas particulares.

La elección de este enfoque respondió a la naturaleza del fenómeno estudiado. La resiliencia docente y las formas de afrontamiento esperanzador en aulas multigrado rurales se expresan en prácticas, decisiones, emociones, vínculos y formas de permanencia que requieren ser comprendidas desde la voz de quienes viven cotidianamente la experiencia. Por esta razón, los relatos fueron asumidos como material empírico denso, capaz de revelar sentidos sobre la

vocación, la espiritualidad, la creatividad pedagógica, el cuidado, la autoformación, las redes de apoyo y el compromiso ético con los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la investigadora mantuvo una relación constante entre dato e interpretación. Cada testimonio fue leído en diálogo con los demás, buscando recurrencias, contrastes y matices que permitieran construir categorías ancladas en las experiencias narradas. Esta lectura exigió sensibilidad frente a la carga humana de los relatos y, al mismo tiempo, distancia analítica para comprender qué aportaba cada fragmento a la explicación del fenómeno. En ese movimiento se fue consolidando una comprensión situada de la docencia rural multigrado, donde la adversidad aparece ligada a respuestas pedagógicas de cuidado, gestión, creatividad, esperanza y vínculo comunitario.

El fundamento metodológico de Strauss y Corbin permitió cuidar la coherencia entre las voces docentes y la construcción conceptual. De esta manera, el análisis avanzó desde la organización del corpus hacia la elaboración de categorías con mayor alcance interpretativo, procurando que cada decisión analítica conservara trazabilidad con las unidades de significado. Así, el estudio mantuvo una lógica inductiva y comparativa, orientada a comprender cómo los docentes rurales multigrado transforman las dificultades del contexto en prácticas pedagógicas resilientes.

La organización del corpus empírico permitió preparar las entrevistas para el proceso de análisis, preservando la identidad de los informantes y ordenando las respuestas según los interrogantes del guion. Esta fase cumplió una función de trazabilidad, porque facilitó seguir el recorrido de cada fragmento desde el testimonio original hasta su posterior incorporación en unidades de significado, códigos iniciales y categorías emergentes.

Para ello, se diseñó una nomenclatura de identificación que facilitó el seguimiento de cada fragmento narrativo durante el proceso analítico. Esta codificación funcionó como un recurso de ordenamiento, trazabilidad y lectura comparativa, necesario para avanzar posteriormente hacia la codificación abierta, axial y selectiva.

Tabla 5.

Nomenclatura utilizada para la organización y codificación de la información

Elemento	*Descripción*
Código del informante	*Se asignó a cada participante un código alfanumérico con el formato DRSAN-01 a DRSAN-10. La sigla DRSAN identifica al docente rural de Santander y el número corresponde al orden de participación en el estudio.*
Indicador de la narrativa	*Identifica los fragmentos o segmentos de las narrativas analizadas. Está compuesto por una letra y un número. La letra corresponde al interrogante del guion de entrevista y el número indica la secuencia de la unidad de significado dentro de cada respuesta.*

Respuesta codificada	*Cada respuesta fue organizada con la sigla R, seguida del número del interrogante correspondiente: R1, R2, R3… R12. Esta nomenclatura permitió vincular las respuestas de los informantes con los códigos iniciales, las unidades de significado y las categorías emergentes.*
Categoría de color	*Se emplearon colores como apoyo visual para reconocer agrupaciones iniciales de sentido durante la lectura del corpus. Estos colores facilitaron la identificación preliminar de recurrencias asociadas con la resiliencia docente multigrado, sin sustituir el proceso formal de codificación abierta, axial y selectiva.*
Rojo	*Resistencia ante la adversidad: agrupa expresiones relacionadas con coraje, esfuerzo, miedo, superación y permanencia en contextos difíciles.*
Verde	*Vocación y compromiso docente: reúne sentidos asociados con entrega, amor por la enseñanza, espiritualidad, responsabilidad ética y permanencia en la labor educativa.*
Púrpura	*Estrategias emocionales y pedagógicas: identifica fragmentos vinculados con autocuidado, gestión emocional, espiritualidad, actitud esperanzadora y sostenimiento interior del docente.*
Naranja	*Comunidad y redes de apoyo: recoge expresiones relacionadas con solidaridad, apoyo familiar, participación comunitaria, alianza escuela-familia-territorio y acompañamiento colectivo.*
Azul	*Innovación y prácticas pedagógicas: integra referencias a creatividad didáctica, flexibilidad, uso del entorno, adaptación de recursos, aprendizaje contextual y pedagogía del afecto.*

Nota. Lancheros (2025) a partir de la organización del corpus empírico de la investigación.

Una vez organizada la nomenclatura del corpus, se procedió a revisar las entrevistas en profundidad aplicadas a los diez docentes rurales multigrado participantes. Aunque el procedimiento de recolección fue descrito en el Momento III, en este apartado se retoma únicamente aquello que resulta necesario para comprender la ruta analítica seguida en el Momento IV: la organización de las voces, la identificación de unidades de significado y la preparación del material para la codificación.

Las entrevistas fueron transcritas de manera literal, con el propósito de preservar la voz de los participantes, sus expresiones propias, énfasis emocionales y sentidos atribuidos a la experiencia docente en contextos rurales. Posteriormente, cada testimonio fue segmentado según los doce interrogantes del guion de entrevista y organizado mediante la nomenclatura previamente descrita. Este procedimiento permitió ubicar cada fragmento dentro del corpus y facilitar el tránsito entre dato empírico, código inicial, categoría emergente e interpretación.

Las entrevistas se realizaron en modalidad presencial y virtual, situación que generó diferencias en la extensión y profundidad narrativa de algunos testimonios. Las entrevistas presenciales favorecieron una interacción más cercana y relatos más amplios; las entrevistas virtuales, aunque más breves en algunos casos por condiciones de conectividad, permitieron incorporar voces de docentes ubicados en contextos de difícil acceso. Estas diferencias fueron consideradas durante el análisis, especialmente al comparar la densidad de los relatos y los matices expresivos de cada participante.

En atención a la trazabilidad del proceso, las transcripciones completas fueron incorporadas en los anexos del estudio. En el cuerpo de este Momento IV se privilegia la presentación de la organización analítica, la codificación, la construcción categorial y la interpretación de los hallazgos, evitando la inclusión extensiva de entrevistas completas. A continuación, se presenta la Tabla 5, correspondiente a la transcripción completa de una entrevista seleccionada por su valor representativo dentro del corpus empírico. Su incorporación en el cuerpo del Momento IV responde a la necesidad de ofrecer al lector una evidencia directa del tipo de relato analizado, de la profundidad narrativa alcanzada durante la entrevista y de la forma como emergen, desde la voz docente, sentidos vinculados con la resiliencia, la vocación, la espiritualidad, el compromiso comunitario y la experiencia pedagógica en aula multigrado rural. Esta decisión permite visualizar con mayor claridad el punto de partida del proceso analítico antes de avanzar hacia la sistematización, codificación e interpretación de los datos.

La entrevista seleccionada cumple una función ilustrativa y de trazabilidad, al mostrar cómo se organiza un testimonio completo antes de su fragmentación en unidades de significado. En atención a la transparencia del proceso investigativo, las transcripciones completas de las demás entrevistas se incorporan en el apartado de anexos, de manera que el lector pueda consultar el corpus empírico en su totalidad y verificar la correspondencia entre las voces de los participantes, los códigos iniciales, las categorías emergentes y la interpretación desarrollada en este momento investigativo.

Tabla 6.

Transcripción de la Entrevista DR-SAN-01

Transcripción de la Entrevista DR-SAN01.		
Código del informante: DRSAN-01 Fecha: 14 de abril del 2025.	**Modalidad: Presencial**	Hora de inicio: 10: 00 a.m. Hora de cierre: 11: 40 a.m.
Perfil del Informante: Educadora jubilada, 33 años de experiencia en aula multigrado.		
Último Título Académico: Especialista en Educación e Intervención para la Primera Infancia		
Objetivo: Comprender los factores que contribuyen al pensamiento positivo y la resiliencia en docentes de aulas multigrado, y su influencia en el desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales.		
Tabla de Preguntas y Respuestas.		
1º ¿Cómo describiría su experiencia trabajando en aula multigrado en contexto rural?		
Respuesta:		
Bueno mi querida, muy buenas tardes, en mi experiencia como docente en la parte rural, viví cosas muy duras por las cuales tuve que pasar, enfrentar, resistir y salir adelante, que fue cuando trabajé		

en la Esmeralda García, era una zona de conflicto, una zona roja prácticamente, donde las balas sonaban, en cualquier momento, nosotras de la escuela teníamos que caminar con la compañera hasta la carretera principal por donde pasaba el bus de la concentración de desarrollo rural y nos recogía para regresar a casa, pero para llegar allí era un trayecto bajando como de 40 minutos a pie, pasó varias veces, que en ese recorrido quedamos atrapadas en medio de balaceras, enfrentamientos entre grupos al margen de la ley que frecuentaban la zona y militares, ¿ y qué teníamos que hacer nosotras?, porque nosotras decíamos, ¡se nos viene por aquí, nos pasa una bala y nos lleva!, entonces nos metíamos por ahí debajo de las cantarillas, nos botábamos y nos escondíamos y así pasara el bus y nos dejara, nosotros no estábamos ahí hasta que se sentía el silencio y la tranquilidad y salíamos como armadillitos de la cueva y vuelva a coger carretera y tiémplele a pie hasta el pueblo, a veces llegábamos aquí al pueblo a las siete de la noche, esas son las cosas duras que se pasaban acá y que enfrenté, pasé y bueno y al otro día hágale a lo mismo. Fue dura, sí… pero también profundamente hermosa allí entendí que ser docente rural era más que enseñar, era resistir en medio de la guerra, era proteger, era acompañar, era consolar y ser parte del tejido social de una comunidad olvidada por muchos. Las aulas multigrado eran mi refugio, mi misión. Allí no solo enseñaba letras y números, también sembraba sueños en tierras donde a veces parecía que todo estaba en contra. Eran niños de todas las edades, compartiendo un mismo espacio, aprendiendo unos de otros. No había uniformes, pero sí unidad; no había recursos, pero sí sabiduría campesina y muchas ganas de salir adelante. A veces, me preguntan ¿cómo logré hacerlo tantos años?… y yo solo puedo decir: con amor, con fe, con entrega. Porqué ser docente rural es un acto de esperanza diaria, de sembrar, aunque no sepas cuándo vendrá la cosecha. Me siento honrada y orgullosa de haber hecho parte de esa historia. No fue fácil, pero sí fue profundamente significativo. Y hoy, desde mi retiro, puedo decir que esa experiencia me definió, me dio sentido, y me dejó una huella imborrable en el corazón.” **

2º ¿Cuáles han sido los retos más significativos y las mayores satisfacciones que ha experimentado en su labor como docente multigrado?

Respuesta:

"Hablar de retos como docente multigrado después de estar ya pensionada, es hacer memoria a situaciones difíciles, a esa fuerza interior y esperanzadora en cada momento de angustia y soledad vivido… pero también de amor profundo por mí labor. En mi experiencia los momentos más duros fueron vivir en carne propia la violencia del conflicto armado, viene a mi memoria ese día en que tuve que lanzarme al suelo con mi compañera mientras sonaban los disparos, escondidas en una alcantarilla, temblando…sentí mucho miedo. Y al lunes siguiente, ahí estábamos otra vez recibiendo a nuestros niños con un abrazo y una sonrisa, porque ellos nos necesitaban. Uno de los mayores sacrificios fue ser madre soltera y el tener que dejar a mis cuatro hijos en casa solos, porque debía salir muy de madrugada hacia la vereda a cumplir con mi labor y llegar en varias ocasiones caída la noche y encontrarlos dormidos esperando mi regreso, dejándolos prácticamente solos todo el día y dejando las funciones de mamá a mi hija mayor, fue muy fuerte. De las **

Tabla 5 (Cont.)

satisfacciones más profundas, la gratitud de la comunidad que se reflejaba en compartir conmigo los productos de las fincas, los viernes bajaba con el litro de leche, huevos criollos, verduras, frutas, aguacates y sentirme parte de la comunidad con mi trabajo y dedicación, pero además, lideraba en el casco urbano campañas de recolección de ropa, juguetes, zapatos, útiles escolares para llevar a la escuelita y donarle a las familias, ver a mis antiguos estudiantes convertirse en profesionales y hoy en día aportar a nuestro Municipio desde la labor o el oficio que desempeñan y que aún me recuerden como su profesora… eso llena el alma. Saber que, a pesar de vivir una época fuerte de violencia, entregué lo mejor de mí en mi labor y gracias a esa educación y formación tomaron buenas decisiones para el futuro que cada uno construyó.”

3º ¿Qué aspectos específicos del entorno han impactado en el desarrollo de su práctica pedagógica y en su capacidad de resiliencia para afrontar los retos en el aula multigrado?

"Cuando pienso en los aspectos del entorno que marcaron mi vida docente, me tiemblan las manos, porque no fueron solo las condiciones geográficas, los caminos de difícil acceso, las largas caminatas, los escasos medios de transporte y el rigor de lo que queda después de vivenciar la violencia, fueron tormentas que me enseñaron a mantenerme fuerte. El conflicto armado fue, sin duda, lo más duro. Trabajar en medio del miedo, sabiendo que en cualquier momento quedábamos atrapado en un enfrentamiento…, como aquella tarde en que las balas nos obligaron a tirarnos al suelo, a escondernos como podíamos y después de los enfrentamientos, pasar por el lado de los muertos y guardar silencio era aterrador. Y, aun así, al día siguiente estábamos ahí otra vez, listas para iniciar una nueva jornada de mucho aprendizaje. Eso forjó mi carácter, porque después de los actos de violencia, se debía lidiar con la tristeza o los traumas de las cosas que los niños habían escuchado y presenciado, dejando siempre un mensaje de reconciliación, paz y amor en medio de tanta violencia, eso me daba fuerzas. Hoy puedo decir que ese entorno me enseñó a ser muy fuerte, a resistir con el alma y a seguir adelante por amor a mis niños. Porque más allá de los muros de la escuela, mi verdadera aula era la vida misma… y ahí aprendí que ser maestra rural es un acto de resistencia, de amor y de fe en la construcción de un país mejor."**

4º ¿Cuáles han sido las situaciones más difíciles que ha enfrentado como docente en un aula multigrado? ¿Cómo ha logrado superarlas?

"Ser maestra en la ruralidad no es solo una profesión, es un acto de amor profundo por la fragilidad de la vida, por la educación, por la paz. De las situaciones difíciles fue laborar en medio del conflicto armado, el miedo de lo que se veía en la vereda era muy fuerte y se respiraba en cada rincón, las miradas estaban cargadas de preocupación y desconfianza, en varias ocasiones caminamos por la vía para llegar a la escuela pasando por el lado de cadáveres de personas que acababan de asesinar horas antes, algunos eran padres de familia, otros vecinos o conocidos del sector y debía mantener el silencio, si preguntaban si habíamos visto algo sobre la carretera, la respuesta siempre era un "nada, todo esta normal", pero el olor a muerte nos perseguía. Fue muy duro tener que ir y venir todos los días, sin poder quedarme en la vereda porque tenía cuatro hijos que atender. Llegaba agotada a casa, física y emocionalmente, y sin embargo me levantaba con el mismo compromiso todos los días. Ser mujer, madre y docente rural al mismo tiempo… es una carga pesada, pero también una bendición inmensa. ¿Cómo logré superarlo? Me apoyé en mi espiritualidad, en mi deseo de ver un país diferente, en mi compromiso con mis niños. Ellos eran mi motor. Cada sonrisa, cada abrazo, cada carita llena de sueños era una razón más para resistir. Y por eso hoy, desde mi descanso como pensionada, puedo decir con el corazón lleno: valió la pena cada sacrificio. Porque en medio del dolor tuve el privilegio de sembrar esperanza y paz en medio del conflicto."**

5º ¿Qué estrategias implementa para mantener una actitud positiva frente a los retos diarios de la enseñanza en un contexto rural?

"Frente a los retos diarios, aprendí que mantener una actitud positiva no era un lujo… era una necesidad para sobrevivir emocionalmente en la ruralidad. Mi estrategia principal siempre fue alimentar la esperanza. Me decía a mí misma: "Esto también pasará". Esto venía a mi cuando las balaceras, cuando los caminos eran intransitables, cuando la tristeza amenazaba con ganarme, recordaba los rostros de mis estudiantes, sus sueños, su ternura, su lucha… y eso me daba aliento. Me apoyé mucho en el diálogo con la comunidad. Ellos también eran parte de la escuela. Escuchar sus historias, compartir un almuerzo campesino, reírnos juntos de las situaciones difíciles, me hacía sentir que no estaba sola. El sentido de comunidad fue un refugio emocional. Otra estrategia fue contar historias, no solo como recurso pedagógico, sino como medicina del alma. Les contaba a mis estudiantes anécdotas de superación, leyendas que hablaban de valentía y esfuerzo, y ellos me contaban las suyas. Ese intercambio de voces nos mantenía unidos, fuertes, esperanzados. Y finalmente, mi actitud positiva la alimenté con gratitud. Cada vez que terminaba una jornada ilesa,

Tabla 5 (Cont.)

cada vez que un niño me abrazaba o me decía "gracias profe", yo cerraba los ojos y agradecía. Porque ser maestra rural me regaló más de lo que me quitó. Me hice valiente, me hizo sabia, me hizo feliz, a pesar de todo."

6º ¿Qué apoyos personales, institucionales o materiales han sido fundamentales para enfrentar con resiliencia y pensamiento positivo los retos de la enseñanza multigrado?

"Mire mi niña, cuando uno trabaja en zonas rurales en medio de la adversidad, cada apoyo por pequeño que sea se vuelve vital. En lo personal, mis hijos fueron mi motor, para ese tiempo yo era madre cabeza de familia, y cada noche que llegaba de la escuela, aunque agotada, ver la alegría de mis hijos al verme me daba la fuerza para seguir. El apoyo de la comunidad fue un regalo del cielo. Nunca olvidaré a los campesinos que me acompañaban en los caminos, los que me daban ánimo cuando me veían cansada, o incluso me guardaban un plato de comida caliente después de una jornada extensa. En el plano institucional, no fueron muchos los apoyos… pero reconozco que las jornadas de formación del modelo Escuela Nueva me dieron herramientas valiosas. Me ayudaron a comprender mejor la lógica del aula multigrado y a ser más creativo en mis estrategias pedagógicas. Y el mayor apoyo de todos, sin duda, fue la vocación. Ese amor profundo por enseñar, esa certeza de que estaba haciendo algo valioso por mi país, por esos niños olvidados en la montaña. Gracias a todos esos apoyos humanos, espirituales, materiales, pude enfrentar los retos con esperanza y pensamiento positivo. No fue fácil… pero fue profundamente significativo. Hoy, desde mi descanso como maestra jubilada, miro atrás y me abrazo con orgullo. Porque sé que di lo mejor de mí, y lo hice con amor."

7º ¿De qué manera su actitud y resiliencia se manifiestan en su práctica pedagógica, y cómo cree que esto influye en el desarrollo integral de sus estudiantes?

"Mi resiliencia se convirtió en el alma de mi labor. Cada día que llegaba a la escuela, incluso después de haber vivido el miedo de una balacera o haber caminado por horas con el corazón acelerado por el peligro, llegaba con el mismo saludo alegre, con la misma entrega. Mis niños aprendieron a ver que, aunque la vida sea dura, uno puede elegir cómo pararse frente a ella. Mi actitud fue siempre de respeto, de cariño, de esperanza. Enseñaba con alegría, aun cuando por dentro cargara el cansancio o la preocupación//. También descubrí, que los niños perciben esa fuerza silenciosa y la hacen suya. Veía cómo iban ganando confianza, cómo se sentían seguros, protegidos, motivados. Mi resiliencia también se mostró en cómo organizaba el aula multigrado. Aunque eran de distintos niveles, yo los integraba como una familia. Promovía el trabajo en equipo, el respeto por la diferencia, la solidaridad. Enseñaba con el ejemplo, no solo con palabras. Y eso, con los años, dio frutos. Muchos de esos niños hoy son adultos líderes en sus comunidades. Sé que mi actitud los impactó, porque yo no solo fui su maestra… fui su modelo de esperanza, de lucha, de dignidad. Mi mayor orgullo es saber que en cada uno de ellos quedó sembrada la certeza de que sí se puede… incluso cuando todo parece estar en contra. Y eso, para mí, es el verdadero propósito de enseñar: transformar vidas desde el amor y la resistencia."

8º ¿Ha notado algún cambio en su nivel de motivación, desempeño académico o bienestar emocional a lo largo del tiempo? Si es así, ¿qué factores cree que han influido en estos cambios?

"Sí, mi nivel de motivación y bienestar ha cambiado mucho a lo largo de los años, y creo que eso es parte del camino de todo docente que entrega su vida a la escuela rural. Al principio estaba llena de energía, con la ilusión de transformar el mundo desde mi pizarra de madera. Con los años, vinieron los golpes duros: el miedo, el cansancio, el olvido. Hubo momentos institucionales en los que me sentí sola, cargando más de lo que podía. Pero incluso en esos momentos, algo dentro de mí se mantenía encendido: una llama de compromiso, de entrega, de amor por mis estudiantes. Mí motivación no siempre fue constante, pero mi propósito sí. Me aferré a mis raíces, a mis principios, y a esa fe profunda que me decía que cada niño que salía adelante era una victoria sobre las circunstancias. Aprendí que más allá de las guías o los programas, la verdadera enseñanza ocurre cuando logras conectar con el alma de tus estudiantes. El bienestar emocional… fue un camino de resiliencia. Me fortalecí en la adversidad. Aprendí a llorar y también a reír con fuerza. A encontrar consuelo en una conversación con una madre campesina, en una canción que sonaba en la radio mientras corregía cuadernos por la noche. Hoy, ya retirada, puedo decir con el corazón tranquilo: viví una vida con propósito. Cambié, crecí, sané… y todo gracias a esa maravillosa, difícil y profunda experiencia de ser docente multigrado rural."**9º ¿Qué estrategias pedagógicas emplea para fortalecer la resiliencia y promover el pensamiento positivo en sus estudiantes?**

Tabla 5 (Cont.)

"Fortalecer la resiliencia en mis estudiantes ha sido una misión que abracé desde el alma. En una zona marcada por el conflicto armado y la pobreza, los niños venían cargando historias de miedo, de silencio, de pérdidas… y yo entendí que debía enseñarles, antes que nada, a creer que sí podía tener un futuro diferente. Mi estrategia principal fue siempre enseñar desde el afecto. Cada saludo, cada palabra de aliento, cada mirada de confianza era una forma de sembrar en ellos la idea de que eran valiosos. También trabajaba con dinámicas de reflexión grupal, donde hablábamos de los sentimientos, de cómo enfrentar los problemas, de cómo ayudarnos entre todos. Yo les decía: "las emociones también se aprenden a leer, como los libros". Y así empezaban a reconocer que podían gestionar su tristeza, su rabia, su miedo. Aplicaba mucho el reconocimiento de logros personales, sin comparaciones, adaptado a su proceso. Hacíamos 'el rincón de los logros', donde cada niño pegaba un dibujo, una frase, algo que representaría un reto superado. Y, nunca faltaban los espacios para la creatividad: pintar, escribir, cantar… Porque a través del arte ellos soltaban sus emociones, sanaban, se expresaban. Enseñar en la ruralidad es también enseñar a vivir, a resistir y amar. Y cuando un niño descubre que puede hacerlo, que su voz importa y que su vida vale, entonces hemos cumplido con nuestra tarea más hermosa como educadores: formar seres humanos fuertes, sensibles y con esperanza."

10º ¿De qué manera la comunidad y las familias influyen en su labor docente y en el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes? ¿Podría compartir experiencias o ejemplos concretos?

"En mi experiencia, la comunidad fue más que un apoyo… fue mi familia extendida, mi fuerza en los días más difíciles. En la escuela rural multigrado, no hay barreras entre lo que pasa en el aula y lo que sucede en la vereda. Todo está conectado. Por eso, cuando logré que las familias confiaran en mí, sentí que todo fluyó mejor: los niños aprendían con más entusiasmo, llegaban más contentos, más seguros. Una vez, en época de cosecha, varios niños empezaron a faltar. Yo fui casa por casa, no a regañar, sino a conversar. Una madre me abrazó con lágrimas en los ojos y me dijo: "Profe, es que necesitamos la ayuda de los niños en la actividad de la cosecha… pero no quiero que dejen de estudiar", propusimos un horario flexible, y los padres se comprometieron a organizar turnos. Fue un acto de corresponsabilidad, donde todos ganamos. Socialmente, la comunidad enseña tanto como yo. Los niños aprenden del respeto a los mayores, del valor del trabajo, de la solidaridad que se respira en los cultivos y en los fogones compartidos. Yo integro todo eso a la escuela, porque la pedagogía también nace del territorio. Y emocionalmente… cuantas veces me sentí sostenida por esas mujeres campesinas que, con un cafecito y una palabra de ánimo, me devolvían la esperanza. Lo mismo hacen con sus hijos. Les enseñaran a resistir, a agradecer, a luchar por lo que sueñan. Educar en la ruralidad es un acto colectivo. Sin la comunidad, la escuela estaría incompleta. Pero cuando caminamos juntos, cuando educamos en red, los resultados se sienten… en la mente, en el alma y en el corazón de nuestros niños."

11º ¿Qué recomendaciones brindaría a otros docentes rurales para fortalecer la resiliencia y mantener una actitud positiva frente a los retos del aula?

"Mi consejo, desde lo más profundo de mi experiencia, es que jamás olviden que ustedes son semilla. Y aunque el terreno sea árido, ustedes siembran vida. La primera clave es conocerse a sí mismos. Saber quiénes son, qué los inspira, qué los sostiene. Cuando uno se conoce, puede resistir sin perder su esencia. Segundo: no teman pedir ayuda. En la ruralidad, muchas veces sentimos que debemos resolverlo todo solos. Pero no es así. Hablen con sus directivos, con las familias, con otros docentes. La resiliencia también se construye en red. Tercero: celebren lo pequeño. Un niño que aprendió a leer, una clase en la que todos participaron, una familia que se involucró. Son victorias que nutren el alma. Y, por último, cuídense emocionalmente. La vocación es hermosa,

pero también exige mucho. Tómense un tiempo para respirar, para escribir lo vivido, para agradecer lo que han logrado. El aula multigrado es un mundo lleno de retos, sí, pero también un laboratorio de esperanza. Ser docente rural no es para cualquiera… es para valientes. Y si ustedes están ahí, es porque tienen dentro de sí una fuerza enorme. Nunca lo olviden: la escuela rural no se sostiene solo con recursos, se sostiene con amor... y ustedes son ese amor hecho práctica."**

12º ¿Le gustaría agregar algún comentario o reflexión final sobre su experiencia en la enseñanza multigrado en contextos rurales?

"Después de tantos años de servicio, hoy que ya estoy retirada, puedo decir con el alma abierta: valió la pena. Cada paso, cada lágrima, cada esfuerzo. Enseñar en contextos rurales multigrado fue mucho más que una profesión. Fue un acto diario de fe, de entrega, de resistencia. Fue abrazar una causa en la que muchas veces fuimos invisibles para el sistema, pero profundamente
esenciales para nuestras comunidades. Fui maestra, sí… pero también fui madre, consejera, amiga, compañera de vida. Vi llegar niños sin zapatos, pero con ganas de volar. Vi familias que me abrieron la puerta de su casa y de su corazón. Vi comunidades enteras que me enseñaron el verdadero valor de la solidaridad. Mi reflexión final es que la escuela rural no necesita solo infraestructura o tecnología… necesita corazones comprometidos, docentes que crean, que sueñen, que se entreguen. Y eso lo vi en tantos compañeros y compañeras que, como yo, dimos todo lo que teníamos por amor. Gracias a la docencia rural, conocí el verdadero sentido de la palabra esperanza. Y si volviera a nacer, volvería a ser maestra. Con barro en los pies, con cuadernos improvisados, pero con el alma llena. Porque en esa escuela chiquita, de paredes humildes, viví los momentos más grandes de mi vida."**

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Análisis de Información- Codificación

El Método de Comparación Constante (MCC), propio de la Teoría Fundamentada desarrollado por Strauss y Corbin (2002), sostiene que la teoría debe emerger directamente de los datos, mediante un proceso de comparación continua que permite reconocer patrones, diferencias, similitudes y variaciones significativas en las narrativas analizadas. Este procedimiento promueve la saturación teórica, entendida como el punto en el cual ya no emergen nuevas propiedades conceptuales que amplíen o modifiquen una categoría, lo que indica que dicha categoría ha sido desarrollada de manera exhaustiva y consistente.

En concordancia con lo planteado por Spiggle (1994), el análisis comparativo implica que cada incidente, unidad de significado o fragmento narrativo sea contrastado con otros incidentes ya codificados dentro de la misma categoría, con el fin de precisar sus propiedades, delimitar sus dimensiones y fortalecer su poder explicativo. De este modo, la teoría emergente se construyó a partir de una revisión sistemática de los datos, garantizando que las categorías fueran fieles a la realidad experimentada por los docentes multigrado en contextos rurales.

El proceso analítico se organizó a partir de los tres momentos de codificación propuestos por Strauss y Corbin. En la codificación abierta, las entrevistas fueron leídas línea por línea para reconocer incidentes, expresiones recurrentes y unidades de significado relacionadas con la experiencia docente rural multigrado. Este primer acercamiento permitió identificar conceptos iniciales vinculados con la adversidad, la vocación, la fe, la creatividad pedagógica, el apoyo comunitario y la disposición transformadora.

En la codificación axial, dichos conceptos fueron relacionados entre sí para comprender las condiciones que rodean la práctica docente, las acciones que los maestros desarrollan para responder a esas condiciones y las consecuencias que esas respuestas generan en su labor

pedagógica y en el vínculo con los estudiantes. Esta fase permitió observar que la resiliencia docente se sostiene en una red de relaciones personales, comunitarias, emocionales y pedagógicas.

En la codificación selectiva, las categorías construidas fueron integradas alrededor de una categoría central capaz de dar sentido al fenómeno estudiado: la resiliencia docente como pedagogía de la esperanza. Esta integración permitió comprender que los docentes multigrado, al enfrentar condiciones de precariedad, aislamiento, miedo o escasez, elaboran formas de respuesta que convierten la dificultad en cuidado, creatividad, compromiso y posibilidad educativa.

En este proceso, la resiliencia docente en contextos rurales se configuró como una pedagogía de la esperanza, entendida como una forma de ejercer la docencia que no solo transmite saberes, sino que acompaña, fortalece, humaniza y sostiene a los estudiantes en escenarios de vulnerabilidad. Esta perspectiva evidencia que la práctica pedagógica multigrado no es únicamente un acto técnico, sino también un acto ético y afectivo, en el que los docentes convierten las dificultades en oportunidades para innovar, crear vínculos y generar condiciones de aprendizaje significativas.

El abordaje de la información se inició con la transcripción literal y minuciosa de las entrevistas, respetando la expresión original de cada docente. Posteriormente, se procedió a la organización preliminar del material en tablas analíticas, estructuradas según los doce interrogantes del guion de entrevista e integrando las respuestas completas de los diez informantes clave. Estas tablas constituyeron el primer insumo del análisis cualitativo, ya que permitieron visualizar de manera sistemática el conjunto de datos, facilitando la identificación preliminar de unidades de significado, expresiones clave, metáforas, tensiones, silencios y elementos emocionales que más tarde alimentaron el proceso de codificación abierta.

Con el propósito de conservar la secuencia analítica del proceso, las Tablas 6 a 17 se presentan como matrices de rotulación y segmentación inicial del corpus empírico. Su finalidad es organizar las respuestas de los informantes según cada interrogante, identificar las líneas de información y preservar la trazabilidad básica de los testimonios antes de iniciar la asignación formal de códigos abiertos. Por esta razón, en estas tablas se mantiene la estructura compuesta por indicador narrativo, informante y fragmento textual, evitando incorporar de manera anticipada los códigos analíticos que serán desarrollados en una fase posterior.

La asignación de códigos abiertos, junto con sus unidades de significado, líneas de información e informantes correspondientes, se presenta formalmente a partir de la Tabla 18. En ese apartado se explicita el tránsito desde los datos empíricos hacia la construcción conceptual,

mostrando cómo los fragmentos previamente rotulados fueron comparados, agrupados y nombrados mediante códigos iniciales. De esta manera, se conserva una progresión ordenada entre tres niveles del análisis: primero, la rotulación del corpus; luego, la codificación abierta; y posteriormente, la integración axial y selectiva de las categorías emergentes.

Tabla 7.

Rotulación de la información Interrogante 1- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10)

Ind. N.	**Interrogante 1: ¿Cómo describiría su experiencia trabajando en aula multigrado en contexto rural?**
00A	DRSAN-01 R1:
01A	"Bueno mi querida, muy buenos días, en mi experiencia como docente en la parte rural, viví
02A	cosas muy duras por las cuales tuve que pasar, enfrentar, resistir y salir adelante//, que fue
03A	cuando trabajé en la Esmeralda García, era una zona de conflicto, una zona roja
04A	prácticamente donde las balas sonaban, en cualquier momento, nosotras de la escuela
05A	teníamos que caminar con la compañera hasta la carretera principal por donde pasaba el bus
06A	de la concentración de desarrollo rural y nos recogía para regresar a casa, pero para llegar
07A	allí era un trayecto bajando como de 40 minutos a pie, pasó varias veces, que en ese recorrido
08A	quedamos atrapadas en medio de balaceras, enfrentamientos entre grupos al margen de la
09A	ley que frecuentaban la zona y militares, ¿ y qué teníamos que hacer nosotras?, porque
10A	nosotras decíamos, ¡se nos viene por aquí, nos pasa una bala y nos lleva!, entonces nos
11A	metíamos por ahí debajo de las cantarillas, nos botábamos y nos escondíamos y así pasara
12A	el bus y nos dejara, nosotros no estábamos ahí hasta que se sentía el silencio y la tranquilidad
13A	y salíamos como armadillitos de la cueva y vuelva a coger carretera y tiémplele a pie hasta
14A	el pueblo, a veces llegábamos aquí al pueblo a las siete de la noche, esas son las cosas
15A	duras que se pasaban acá y que enfrenté, pasé y bueno y al otro día hágale a lo mismo. Fue
16A	dura, sí… pero también profundamente hermosa// allí entendí que ser docente rural era más
17A	que enseñar, era resistir en medio de la guerra, era proteger, era acompañar, era consolar//
18A	y ser parte del tejido social de una comunidad olvidada por muchos//. Las aulas multigrado
19A	eran mi refugio, mi misión//. Allí no solo enseñaba letras y números, también sembraba
20A	sueños en tierras donde a veces parecía que todo estaba en contra. Eran niños de todas las
21A	edades, compartiendo un mismo espacio, aprendiendo unos de otros//. No había uniformes, pero sí unidad; no había recursos, pero sí sabiduría campesina y muchas ganas de saliradelante//
	. A veces, me preguntan ¿cómo logré hacerlo tantos años?… y yo solo puedo decir: con
22A	amor, con fe, con entrega. Porqué ser docente rural es un acto de esperanza diaria, de
23A	sembrar, aunque no sepas cuándo vendrá la cosecha//. Me siento honrada y orgullosa de
24A	haber hecho parte de esa
25A	historia//. No fue fácil, pero sí fue profundamente significativo. Y hoy, desde mi retiro, puedo decir que esa experiencia me definió, me dio sentido, y me dejó una huella imborrable en el corazón//."**
26A	DRSAN-02 R1:

"Trabajar en aula multigrado en contexto rural ha sido una experiencia que me marcó el alma para siempre//... Sin duda es una escuela de vida//, no solo para enseñar, sino para aprender de mí misma//. Cada día era un nuevo reto, un nuevo amanecer en medio de la naturaleza, de caminos difíciles, de quebradas que se desbordaban, de burros que eran mi medio de transporte//… pero también de niños con los ojos llenos de esperanza que me esperaban con una sonrisa, aunque tuvieran los pies descalzos y las ropas desgastadas//. Recuerdo con fuerza los días en que, para poder llegar a la escuela, debía cruzar colgada de una soga sobre la quebrada crecida… ¡un riesgo muy fuerte!, pero también una muestra de cómo el amor por enseñar puede más que el miedo//. Me sentí frágil, humana… pero también fuerte y capaz//. Fue ahí donde descubrí que ser docente rural es ser valiente, es resistir, es innovar, es amar profundamente lo que se hace//. El aula multigrado me enseñó a ser creativa, a transformar la carencia en oportunidad//. A veces no teníamos materiales, ni siquiera agua potable, pero sí teníamos ganas, voluntad y comunidad//. Mis estudiantes me enseñaron tanto como yo a ellos//. Hoy, cuando miro atrás, puedo decir con el corazón lleno de orgullo que esa experiencia me fortaleció como mujer, como docente y como ser humano//. Me hice resiliente. Me hice más yo."**

DRSAN-03 R1:

"La experiencia que he adquirido durante más de 20 años trabajando en el sector rural con multigrados ha sido enriquecedora, he tenido el privilegio de vivir una trayectoria profundamente enriquecedora//. Esta labor me ha forjado como una maestra comprometida, responsable, estratégica, dinámica y plenamente consciente de la importancia de mi rol en la formación de los niños y niñas a mi cargo//. Mi prioridad siempre ha sido entregar lo mejor de mí, enfocándome en el bienestar y el desarrollo integral de mis estudiantes//. Mi objetivo es sembrar semillas que, con el tiempo, germinen en aprendizajes significativos y enriquecedores para su futuro//. Soy maestra rural y me siento profundamente orgullosa de serlo//. El entorno es mi aula más grande. Todo lo que nos da la naturaleza lo aprovechamos para aprender//. He aprendido a amar cada rincón de esta vereda, cada rostro, cada historia//. Aquí encontré el sentido de mi vida, aquí confirmo todos los días que nací para enseñar//." **

DRSAN-04 R1:

"Yo comencé a trabajar en el contexto rural hace 19 años aproximadamente, y puedo decirle que ha sido una experiencia bastante enriquecedora, abrumadora, transformadora, porque trabajar en un aula multigrado, después de venir trabajando en un colegio privado de la ciudad, fue un cambio bastante fuerte//. En el aula multigrado tú trabajas con todos los grados, diferentes edades, diferentes niveles de aprendizaje//, diferentes niveles de profundidad de temas y demás. Aparte de eso, pues, obviamente no es lo mismo trabajar en un contexto urbano que en un contexto rural. Hay que tomar en cuenta que los contextos familiares en el área rural son diferentes, hay poca expectativa por la educación de los hijos// y aparte son muy necios, por decirlo así, con respecto a lo que se tiene que tomar en cuenta con el aprendizaje y lo pedagógico. Al principio, cuando comencé a trabajar, se creía que la educación, más allá del quinto grado, no tenía ningún valor agregado para el sector productivo, para el quehacer productivo del estudiante. Tanto así que, por lo menos en los primeros años, siempre los estudiantes llegaban hasta quinto primaria y de ahí desertaban, entonces, fue un trabajo bastante fuerte, llegar a transformar ese pensamiento, de que el estudio sí le brinda al estudiante, una oportunidad de progresar//, así sea en la misma zona, le brinda al estudiante la posibilidad de mejorar muchos aspectos, de enriquecer su mente, de enriquecer su vocabulario, de enriquecer sus estrategias sociales, personales y académicas//. Por eso para mí, el aula multigrado es un laboratorio, por así decirlo, de experiencias diarias//. Es un espacio de trabajo muy enriquecedor//, porque uno no se limita simplemente a dictar una clase//, ya que el rol de nosotros los docentes del aula multigrado es ser facilitador y guía de muchas connotaciones, de muchas facetas//, pero ha sido un trabajo muy enriquecedor". **

DRSAN-05 R1:

75A "Retadora y difícil, el trabajo en zonas rurales es un desafío más que profesional, personal//.
76A He tenido la oportunidad de trabajar por 19 años en zonas rurales del departamento de
77A Santander calurosas, donde se encuentra todo tipo de dificultades//, desde el acceso con
78A muchas limitantes como los factores geográficos, vías destapadas, cruce de ríos y quebradas, movilidad, clima caluroso//, el

79A acceso a servicios básicos hasta lidiar con los animales propios de esas regiones calientes
80A (serpientes, garrapatas, zancudos, mosquitos…en fin). Dentro de mi experiencia te cuento
81A que vivía en la escuela y solo salía de la vereda una vez al mes para ver a mi familia, retirar
82A el salario y hacer la compra del mercado// y del material que necesitara en la escuela. El
83A trabajo en el aula multigrado es muy exigente por la variedad de grados y de edades que
84A debe atender el docente// situación que exige un acompañamiento casi personalizado
85A para cada estudiante//, las situaciones familiares que viven los niños, el maltrato físico,
86A niños desde los cinco años que deben salir a trabajar en los cultivos, algunos en condición
87A de abandono por su familia biológica//, entonces eso requiere de un acompañamiento integral al proceso de formación de los estudiantes//. **

88A DRSAN-06 R1:

89A "Trabajar en un aula multigrado en un contexto rural ha sido una experiencia gratificante y
90A desafiante//, ya que se debe establecer una buena conexión con la comunidad// y así mismo, estar
91A expuesta a necesidades de infraestructura y diversos recursos fundamentales para el desarrollo
92A integral de los estudiantes//, pero la vocación es un escudo protector positivo que ayuda a dejar huella
93A en el corazón de los estudiantes y así mismo de la comunidad//. No puedo negar que hay días en los
94A que me lleno de tristeza, sobre todo, cuando dejo a mis hijos en la ciudad//, los lunes sobre las 3:30
95A de la madrugada que debo viajar de regreso a la escuela//. Las despedidas son muy difíciles, ya que
96A uno siente que está fallando en el rol de madre presente//, pues no está en todos los momentos
97A importantes de ellos, de igual manera un sentimiento de soledad que me acompaña desde el momento
98A que salgo de la casa, a pesar de que mis hijos se quedan bajo los cuidados del papá y la abuela
99A materna (mi mamita), para mí no es tan tranquilizante, otro reto es el transporte para llegar a la
100A vereda, me transporto tres horas de camino por carretera destapada en la camioneta lechera de la

Tabla 7 (Cont)

101A vereda// pues es el único transporte que llega hasta la escuela, la escuela se encuentra aislada, no
102A cuenta con viviendas a su alrededor, entonces la soledad y el miedo se apoderan de mí, cuando
103A despido los estudiantes al finalizar la jornada, en las noches se escucha el paso del ejercito por los
104A linderos de la escuela, el escuchar helicópteros toda la noche// son situaciones que me inquietan
105A porque históricamente el Municipio ha vivido la presencia de grupos armados ilegales y actualmente
106A cuenta con presencia militar. El contacto con las familias ha sido clave y gracias a una líder
107A maravillosa que siempre está presente con gestos generosos, hemos logrado que la escuela no se
108A sienta sola//, que esté viva. Hay noches en que me cuesta dormir de tanta nostalgia//. Pero también
109A sé que te estoy dando un ejemplo de fortaleza, de entrega y de pasión por mi labor en la comunidad//.

110A Elijo ver con gratitud lo que tengo, para no enfocarme en lo que me falta y ver desde mi parte más
111A humana, más fuerte y más feliz con mi vocación//."**

112A DRSAN-07 R1:

113A "Trabajar en aula multigrado rural ha sido una de las experiencias maravillosas que he tenido//. Todo
114A fue un reto estar en una región con muchas necesidades y pocas oportunidades para los niños y
115A jóvenes// y el hecho de animarlos a seguir adelante a estudiar a pesar de las duras batallas diarias y
116A el lograr que se enamoraran del estudio y vieran la educación como una oportunidad para mejorar a
117A nivel personal// buscando salir adelante y explorando otras oportunidades sin desconocer su región,
118A su comunidad y su entorno social//, sentí que estaba aportando un granito de arena formando
119A personas auténticas y comprometidas con su comunidad//."**

120A DRSAN-08 R1:

121A "Uy, fíjate que yo la describo como complicada, difícil pero no imposible, porque poco a poco con
122A el cariño, con el carisma de la gente se va reflejando ese sentido familiar//, la expectativa que llega
123A un profesor nuevo me permitió conocer la situación de los estudiantes y sus familias//, aquí entre
124A nos, los primeros días yo me hacía el loco y me iba y llevaba a los chicos a veces hasta sus casa y
125A ahí estaba el pretexto para que me invitaran al almuerzo//, poco a poco fui entrando y conociendo
126A el contexto familiar de los chicos, entonces fui vinculándome mucho con las familias//, con el cariño,
127A con el carisma de la gente//, pero si tú me preguntas una palabra, complicada, difícil. No pensé que
128A iba a ser tan duro al principio, el desplazarme un lunes en la madrugada para retornar a la escuela y
129A volver a regresar a mi casa nuevamente hasta el viernes, fue bastante duro// porque, la distancia no
130A me permitía viajar a diario, debía vivir en la escuela y alejarme de mi familia, el estar recién casado
131A de alguna otra manera, porque yo me casé y al año siguiente salió todo, entonces fue muy duro, para
132A la fecha a mi esposa le diagnosticaron cáncer//, lo que marcó el inicio de una etapa muy difícil a nivel
133A emocional para ambos. A esta crisis personal se sumó una racha económica complicada, y sentí que
134A mi vida se venía abajo, fue bastante duro a la hora de vivir esta experiencia//, pero gracias al afecto
135A y la calidez de las personas, fui experimentando un ambiente que transmitía un fuerte sentido de
136A pertenencia y familiaridad// en el sector rural. **

137A DRSAN-09 R1:

138A "La experiencia de trabajar en un aula multigrado en un contexto rural ha sido, muy
139A enriquecedora, de mucho aprendizaje//, porque uno llega con otra expectativa a las aulas
140A rurales y se encuentra con una realidad totalmente diferente//, con mucho abandono, pero
141A también con muchas ganas de las comunidades por salir adelante// con alguien que lidere
142A proyectos que los ayuden a cambiar el entorno escolar// desde un profundo sentido de
143A pertenencia y disposición al trabajo colaborativo. Las comunidades de la zona rural son
145A muy receptivas al trabajo en equipo en pro de mejorar las condiciones de las instituciones
146A educativas//, si bien hay un solo docente, siempre he tenido la
147A oportunidad de contar con la comunidad en las actividades proyectadas para que los niños

	reciban educación de calidad//.” **
148A	DRSAN-10 R1:
149A	“Mi experiencia trabajando en un aula multigrado en contexto rural, la describiría como una mezcla
150A	profunda de emociones: ha sido un camino lleno de retos, aprendizajes, lágrimas, sonrisas y, sobre
151A	todo, un ejercicio constante resistencia//. Ha sido una de las vivencias más intensas y transformadoras
152A	de mi vida, tanto en lo personal como en lo profesional// un camino lleno de sacrificios, pero también
153A	de enormes satisfacciones que me han reafirmado como docente y como ser humano. Siento que cada
154A	día en la escuela rural es una prueba de vocación//, madrugar desde las 4:30 am, dejar a mis hijos al
155A	cuidado de mi esposo y mi cuñada, recorrer de lunes a viernes un trayecto de 90 km de ida a la escuela
156A	y los mismo 90 km de regreso a casa por vía nacional es algo muy difícil//, la escuela está ubicada
157A	en un asentamiento humano (invasión) donde las familias luchan por la legalización de los predios,
158A	aunque parece increíble la escuela fue construida por líderes comunitarios y los padres de familia//,
159A	debido a la ilegalidad que los rodea, no cuenta con una infraestructura adecuada, no hay servicio de
160A	agua potable se debe recurrir a la recolección del agua lluvia, sin baños, sin condiciones dignas//…
161A	no fue fácil. Me sentí muchas veces cansada, frustrada, incluso impotente ante tantas carencias//, sin
162A	embargo, en medio de esa tristeza, también sentí una fuerza inmensa por hacer equipo de trabajo con
163A	mis compañeras y querer cambiar al menos un poquito esa realidad//, iniciamos campañas para
164A	recolectar ropa, comprarles medias, diseñar material lúdico// con mis propios recursos para apoyar
165A	el proceso de aprendizaje, llevarles un proyector para presentación de imágenes y vídeos fue muy
166A	innovador para ellos//… todo eso me llenaba de esperanza y satisfacción//. Me emocionaba ver cómo
167A	poco a poco aprendían a leer, cómo sus caritas se iluminaban// al descubrir algo nuevo, cómo el juego
168A	se convertía en una herramienta de transformación//. Era agotador, sí, a veces sentí que el trabajo me
169A	sobrepasaba, especialmente sin el respaldo institucional necesario. Pero en cada pequeño logro de
170A	mis estudiantes encuentro la motivación para seguir adelante//. **

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 8.

Rotulación de la información Interrogante2- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10)

Ind. N.	**Interrogante 2: ¿Cuáles han sido los retos más significativos y las mayores satisfacciones que ha experimentado en su labor como docente multigrado?**
00B	DRSAN-01 R2:
01B	"Hablar de retos como docente multigrado después de estar ya pensionada, es hacer
02B	memoria a situaciones difíciles, a esa fuerza interior y esperanzadora en cada momento de
03B	angustia y soledad vivido//, pero también de amor profundo por mí labor. En mi experiencia
04B	los momentos más duros fueron vivir en carne propia la violencia del conflicto armado,
05B	viene a mi memoria ese día en que tuve que lanzarme al suelo con mi compañera mientras
06B	sonaban los disparos, escondidas en una alcantarilla, temblando…sentí mucho miedo. Y al
07B	lunes siguiente, ahí estábamos otra vez recibiendo a nuestros niños con un abrazo y una
08B	sonrisa//, porque ellos nos necesitaban. Uno de los mayores sacrificios fue ser madre
09B	soltera y el tener que dejar a mis cuatro hijos en casa solos, porque debía salir muy de
10B	madrugada hacia la vereda a cumplir con mi labor y llegar en varias ocasiones caída la
11B	noche y encontrarlos dormidos esperando mi regreso//, dejándolos prácticamente solos
12B	todo el día y dejando las funciones de mamá a mi hija mayor, fue muy fuerte//. De las
13B	satisfacciones más profundas, la gratitud de la comunidad que se reflejaba en compartir conmigo los productos de las fincas, los viernes bajaba con el litro de leche, huevos criollos, verduras, frutas, aguacates y sentirme
14B	parte de la comunidad con mi trabajo y dedicación//, pero además, lideraba en el casco urbano
15B	campañas de recolección de ropa, juguetes, zapatos, útiles escolares para llevar a la
16B	escuelita y donarle a las familias//, ver a mis antiguos estudiantes convertirse en profesionales
17B	y hoy en día aportar a nuestro Municipio desde la labor// o el oficio que desempeñan y que
18B	aún me recuerden como su profesora… eso llena el alma//. Saber que, a pesar de vivir una
19B	época fuerte
20B	de violencia, entregué lo mejor de mí en mi labor y gracias a esa educación// y formación tomaron buenas decisiones para el futuro que cada uno construyó." **
21B	DRSAN-02 R2:
22B	"Cuando me hacen esta pregunta, revivo cada paso que di en esos caminos lodosos, las
23B	ocasiones que debí cruzar la quebrada colgada de una soga, a veces a lomo de caballo y en
24B	ocasiones caminando, por cumplir con mis niños y sus familias//. Uno de los retos más
25B	grandes fue enfrentar las condiciones del entorno: caminos intransitables, ausencia de
26B	transporte, falta de recursos didácticos//… pero, sobre todo, el desafío emocional de estar
27B	lejos de mi familia durante toda la semana para no fallarle a mis estudiantes//. Era doloroso
28B	ver la precariedad, ver niños que llegaban sin desayuno, con ropa rota, con llanto en sus ojos
29B	por la violencia en casa… y, aun así, con una sonrisa enorme y unas ganas inmensas de
30B	aprender//. Retador fue también el tener que ser maestra, modista, psicóloga, enfermera y,
31B	muchas veces, mamá. Y claro, enseñar a varios grados a la vez con limitación de material//…
32B	¡eso sí que era una hazaña diaria!, Pero las satisfacciones… ¡ay, las satisfacciones! Ver a
33B	mis estudiantes superar sus propias limitaciones, escucharlos decir "seño, yo sí puedo" //, o
34B	que un padre de familia llegue y te diga "gracias por no dejarlos solos y venir a pesar de las
35B	condiciones climáticas y las dificultades", eso no tiene precio//. La mayor recompensa ha
36B	sido verlos avanzar en sus procesos académicos//, revisar cada paso pequeño que los lleva
37B	a una meta y como a través del trabajo colaborativo en el aula de clases todos se apoyan y
38B	se esfuerzan diariamente//. Hoy miro atrás y recuerdo con gratitud cada prueba superada
39B	siento que esas cosas le dieron sentido a mi labor// en medio de tanta dificultad. Descubrí la
40B	capacidad de hacer mucho por esos niños con la riqueza de su vereda// y, sobre todo, creer en la educación como camino para transformar realidades// y sobre todo ver su lucha diaria como ejemplo de superación//. "**

41B	DRSAN-03 R2:
42B	"Bueno mi profe, manejar diferentes grados en un mismo salón ha sido siempre un reto y más
43B	cuando tuve 30 estudiantes de preescolar a quinto. No es fácil tener seis grados, esto implica
44B	muchas horas de dedicación, largas horas planeando, reuniones con padres y comunidad,
45B	trabajo administrativo, trabajo de limpieza de la escuela//. A veces llego muy cansada a casa
46B	y con poco tiempo para compartir con mi familia, pero entiendo que es parte de la labor y de
47B	mi compromiso//. Siempre se hace con amor y con
48B	dedicación// y es ahí donde uno como docente pues debe crear ese material, ya que muchas
49B	instituciones educativas del área rural pues no contamos con material pedagógico accesible
50B	para los niños//, pero los
51B	docentes somos recursivos y desarrollamos la creatividad a través de la necesidad//. Una de mis mayores satisfacciones es después de varios años encontrarme con exalumnos por redes sociales en la cual se encuentran viviendo y trabajando en el extranjero, una médica en Canadá, Veterinario en Colombia,

Tabla 8 (Cont)

52B	Ingeniero, exalumnos en España, Estados Unidos, Enfermeras y hasta docentes, otras
53B	estilistas y así la mayoría de estudiantes continuaron con sus sueños, e incluso me etiquetan
54B	en las imágenes cuando publico algo "Mi profe Favorita" //. haber servido de inspiración es
55B	una diferencia significativa en la vida de mis alumnos, ayudándoles a superar desafíos, y
56B	alcanzar sus metas es muy gratificante para mí//, sin duda la educación debe
57B	transformar, no solo instruir, más allá de enseñar contenidos, busco formar personas
58B	íntegras, solidarias, respetuosas, que amen su entorno y valoren su familia. //" **

59B	DRSAN-04 R2:
60B	Bueno, los principales retos que uno enfrenta en el aula multigrado, son la escasez de
61B	recursos pedagógicos y tecnológicos//, realmente el docente del aula multigrado tiene que
62B	volverse un todero. y tiene que ser muy recursivo, porque usted tiene que aprender a trabajar
63B	con lo que hay, usar los recursos que hay alrededor suyo, uno no puede quedarse tampoco
64B	estancado en la queja de decir no, es que como no tengo no hago, no, al contrario, como no
65B	tengo entonces miro a ver qué invento para suplir eso, porque, aunque no existan los
66B	recursos en ese momento, el estudiante tiene que avanzar, usted tiene que mirar cómo guía
67B	al estudiante hacia el conocimiento sin quedarse en la falta de recursos//, entonces esto
68B	hace que uno se vuelva muy recursivo, que se apalanque sobre todo con los padres de
69B	familia//. La comunidad educativa en el aula multigrado es fundamental, si usted logra
70B	engranar un trabajo responsable, articulado, consciente con la comunidad en la cual usted trabaja, créame que va a ser muchísimo más sencillo para usted desarrollar cualquier actividad//.
71B	La satisfacción más grande es ver cómo un estudiante que usted recibe en el grado preescolar
72B	y lo entrega en el grado quinto, ha tenido un proceso de aprendizaje, ver esos avances
73B	desde que llego y como termina su primaria//, ver la satisfacción de los padres de familia,
74B	el cariño de los estudiantes al ver ese progreso, cómo cuando llegan a su grado cero no
75B	saben leer y al finalizar su primaria en el grado quinto ya se gradúan, interpretando textos,
76B	operando, resolviendo situaciones cotidianas, entonces la mayor satisfacción realmente es
77B	ver el progreso del estudiante, ver cómo el estudiante crece, no solamente físicamente sino personal y académicamente//.**
78B	DRSAN-05 R2:
79B	"De los retos más significativos, la adaptación, la organización, la planeación y el desarrollo de las
80B	actividades para los seis grados de preescolar a quinto de primaria al tiempo, todo un desafío//,
81B	personalmente la experiencia me permitió desarrollar como estrategia fundamental, la integración
82B	de proyectos que promuevan el aprendizaje significativo y grupal a través del aprovechamiento de

83B	los recursos que nos brinda el medio//, y es todo un reto diseñar esas experiencias sobre todo por
84B	la falta de recursos y materiales lúdicos y pedagógicos// en estos contextos, es ahí donde la creatividad
85B	del docente no conoce límite y nuestros mayores aliados la naturaleza, los cultivos, la integración de
86B	las familias y la comunidad//. Satisfacciones, muchas, ver los avances académicos y personales de
87B	los niños, ver como las familias se van involucrando en el proceso y apoyan a sus hijos desde la poca
88B	formación académica// que es una característica de estas familias, ver como al pasar los años los
89B	estudiantes te recuerdan con gratitud y te saludan en cualquier lugar donde te vean, es el resultado al
90B	esfuerzo y la dedicación del trabajo del docente// rural, es señal que dejamos una huella significativa
91B	en cada uno de ellos..."**
92B	DRSAN-06 R2:
93B	"Cuando me preguntan por los retos más significativos que he vivido como docente multigrado, lo
94B	primero que se me viene al corazón es la distancia, la separación de mis hijos. Dejar a mi bebé de
95B	dos años ya mi hijo adolescente cada lunes en la madrugada, ver cómo mi mamá los abraza mientras
96B	yo me despido con una sonrisa que por dentro se quiebra… ese ha sido mi mayor sacrificio//. No hay
97B	día que no los piensen, que no deseen estar con ellos. Pero también sé que ellos entienden que su
98B	mamá está haciendo algo valioso. Eso me reconforta//. Otro gran reto ha sido trabajar con muy pocos
99B	recursos. En la escuela no contamos con muchas herramientas tecnológicas ni materiales didácticos.
10 0B	Cuando llueve, nos quedamos sin luz, sin internet, y sin más compañía que el eco del salón//… Pero
10 1B	en vez de rendirme, aprendí a improvisar, a ser creativa, a convertir una hoja seca en una herramienta
10 2B	de aprendizaje y una canción en una clase de valores//. Y claro, no puedo dejar de lado la soledad. A
10 3B	veces se siente, aunque esté rodeado de montaña y cielo. Pero justo en esos momentos encuentro en
10 4B	la comunidad un abrazo silencioso pero poderoso. La líder comunitaria que llega con detalles, los
10 5B	padres que se acercan, que apoyan, que confían en mí//, han sido parte esencial de mi camino. Ahora
10 6B	bien, las satisfacciones, ¡ay, esas sí que han sido profundas! Ver cómo mis cinco estudiantes han
10 7B	crecido no solo académicamente, sino también como personas, es mi mayor regalo//. Que me abracen
Tabla 8 (Cont)	
10 8B	al llegar, que sonrían cuando entienden algo, que me dicen con orgullo "profe, ya sé leer", me llena
10 9B	el alma. Son esos pequeños momentos los que me recuerdan que vale la pena cada paso, cada desvelo,
11 0B	cada lágrima guardada//. Otra gran alegría es sentirme parte de la comunidad. Que me inviten a sus
11 1B	celebraciones, que me hagan sentir en casa, que valoren mi presencia//. eso me ha enseñado que la
11 2B	escuela no se construye solo con paredes, sino con vínculos, con afecto, con humanidad. Ser docente
11 3B	multigrado en contexto rural ha sido una mezcla de sacrificio y plenitud//." **

11 4B	DRSAN-07 R2:
11 5B	“Concientizar a la comunidad sobre la importancia de la educación como eje principal del desarrollo
11 6B	de la región// y evitar así la deserción escolar de la escuela primaria rural. Sobre todo, la deserción
11 7B	marcada en los grados cuarto y quinto, la mayoría de las familias tienen la creencia errada que la
11 8B	educación más allá del quinto grado no tiene valor agregado para el sector productivo de la región y
11 9B	el quehacer productivo del estudiante. Es un rótulo sociocultural difícil de romper//, que impacta
12 0B	negativamente en la autoestima y la motivación de los niños creando estigmatizaciones que afectan
12 1B	el rendimiento académico, por eso la mayor satisfacción es crear en las familias una narrativa positiva
12 2B	que resalte las potencialidades y riquezas de los contextos rurales//, de esa forma se involucran las
12 3B	familias y la comunidad en el proceso educativo// y se rompen ese tipo rótulos que limitan una
12 4B	educación de calidad y oportunidades académicas y laborales..”**
12 5B	DRSAN-08 R2:
12 6B	“De los retos más significativos fue llegar nombrado a la escuela rural Cuesta Rica, sede 5 Miramar,
12 7B	y en dialogo con el sr rector me informa que para ese momento la sede solo tiene dos niños
12 8B	matriculados. Sin embargo, me pidió que me quedara unos días en la sede principal, para que
12 9B	conociera el manejo del aula multigrado, porque me enfrentaba también por primera vez a un estilo de multigrado, obviamente la universidad nos prepara un poco para eso, pero no como tal a la
13 0B	realidad//. Con mucha expectativa por conocer mi escuela, porque quedaba a 15 kilómetros más
13 1B	abajo de donde estaba ubicada la sede principal, pues, aproveché que el rector tuvo que bajar a la
13 2B	gobernación y decidí ir a ubicar la sede y a darme a conocer con la gente, entonces empecé a bajar
13 3B	a la vereda y a entrar casa a casa presentándome como el nuevo profesor de la escuela Miramar//,
13 4B	además convocando a la comunidad a una reunión informativa de apertura de la escuelita, en ese
13 5B	ejercicio descubrí muchos niños que no estaban estudiando y que no estaban matriculados, pero que
13 6B	eran de la zona, cuando llegué a la escuela, me recibió una señora de la comunidad//, ella me colaboró
13 7B	mucho, hicimos aseo y adecuamos la institución para dar apertura a la escuela, y con la mejor energía
13 8B	y la mejor actitud logré matricular cinco estudiantes en total y dar apertura al año escolar//, inicié
13 9B	con dos niños de tercero que eran los grados más grandes, dos de segundo y un niño de inclusión con
14 0B	un diagnóstico de síndrome de Down, te cuento que fue una experiencia dura, no lo voy a mentir,
14 1B	porque era un niño que no llevaba un proceso educativo, y, que tenía el derecho a una educación de
14 2B	calidad, situación que llevo a capacitarme por mis propios medios en la elaboración de estos tipos

14 4B de ajustes y adaptaciones curriculares//, tanto para los demás estudiantes como para el niño con
14 5B necesidades educativas, fue un reto significativo, pero a la vez curioso porque me incentivó a
14 6B transversalizar en todos los grados ciertos temas, sobre todo en las materias fundamentales//, lo que
14 7B es español, matemáticas, sociales y naturales, y el inglés, así mismo, las satisfacciones fueron muy
14 8B grandes, los avances de cada estudiante y el avance del grupo eran notorios, el hecho de que un
14 9B estudiante de primero se aprendiera los números, gracias a que los niños de tercero hacían un repaso
15 0B a viva voz de las tablas de multiplicar//, convertía el aula multigrado en un laboratorio pedagógico y
15 1B más que pedagógico, estratégico, porque de alguna otra manera adelantábamos cositas con los
15 2B chicos//, entonces, cuando yo preguntaba sobre un tema de los grados cuarto y quinto y escuchar a
15 3B los de segundo y tercero responder con alguna noción previa, a ver cómo te lo digo, quizás de manera
15 4B mecánica, o no sé porque lo escucharon y lo aprendieron, fue bastante gratificante también…"**

---

15 5B <u>DRSAN-09 R2:</u>

---

15 6B "Bueno, uno de los desafíos, y yo creo que de los más grandes es el abandono de las escuelas rurales
15 7B más alejadas del casco urbano, entonces, llegar a una escuela y ver que hay tanto olvido a nivel de
15 8B infraestructura, pocos recursos pedagógicos y tecnológicos, además tantas graves carencias a nivel
15 9B de servicios básicos, es supremamente desalentador//. Recuerdo que cuando yo llegué a la escuela
16 0B para mí fue muy difícil encontrarme con la dura realidad que la escuela no contaba con el servicio
16 1B de agua, conocer que faltaba todo lo necesario para acceder a ella, desde el punto de abastecimiento,
16 2B hasta la manguera y el tanque que se requería//, la alternativa que tenía era recolectar agua lluvia para
16 3B el servicio y buscar la forma de potabilizarla para el consumo, situación demasiado retadora, así que
16 4B lejos de resignarme, lo primero que hice fue organizar con los padres de familia, líderes de la
16 5B comunidad y la comunidad en general una reunión//, dentro de las posibles soluciones, se acordó ese

Tabla 8 (Cont)

16 6B día el inicio de una gestión ante la alcaldía municipal y la secretaria de educación, yo realice la
16 7B proyección formal de las solicitudes, ahí mismo se recolectaron las firmas y empezamos a tocar
16 8B puertas//, de mi mayores satisfacciones, gracias a esta gestión colectiva logramos que nos donaran
16 9B un tanque grande de mil litros, trece metros de manguera, y con la generosa colaboración de un
17 0B vecino del sector que nos donó el punto de agua, de esta forma logramos instalar el servicio de agua
17 1B en la escuela//, a partir del éxito de esta primera gestión, impulsamos nuevos proyectos articulados
17 2B por la comunidad, que generaron recursos adicionales con los que pudimos mejorar las condiciones
17 3B físicas de la institución educativa, demostrando que, con el compromiso de todos y el trabajo en

17 4B	equipo es posible dignificar el bienestar de los estudiantes//.” **
17 5B	DRSAN-10 R2:
17 6B	“Uno de los retos más significativos que he enfrentado como docente multigrado ha sido adaptarme
17 7B	a contextos rurales profundamente marcados por la desigualdad y el abandono institucional//. Desde
17 8B	mi primera experiencia en Chipatá hasta mi trabajo en la sede rural Los Acacios en San Vicente de
17 9B	Chucurí, me he encontrado con realidades complejas: infraestructuras precarias, ausencia de servicios
18 0B	básicos como agua o baños//, largos desplazamientos diarios desde las 3:30 a.m., y la necesidad
18 1B	constante de suplir carencias con mis propios recursos//. Fue especialmente difícil ver a mis
18 2B	estudiantes llegar sin aseo personal adecuado, con signos de descuido y falta de acompañamiento
18 3B	familiar, y al mismo tiempo no contar con un respaldo institucional suficiente para atender las
18 4B	necesidades educativas especiales o garantizar condiciones dignas de enseñanza//. Pero dentro de
18 5B	todas esas dificultades, también encontré mis mayores satisfacciones. Poder ver cómo, gracias al
18 6B	material didáctico que elaboré con recursos propios y al uso de herramientas como un proyector o
187B	una plastificadora que adquirí por mi cuenta, los niños comenzaron a mejorar en sus
188B	procesos de lectura y escritura fue profundamente gratificante//. Verlos motivarse, aprender
189B	jugando, explorar, experimentar y avanzar día a día, fue una confirmación de que, a pesar
190B	de las limitaciones, sí es posible transformar vidas desde el aula//. Ser docente multigrado
191B	me ha enseñado que educar es un
192B	acto de resistencia, amor y compromiso//, y que cada niño, sin importar su entorno, merece una educación que despierte su potencial y le dé la oportunidad de soñar en grande//.” **

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 9.

Rotulación de la información Interrogante 3- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10)

Ind. N	Interrogante 3: ¿Qué aspectos específicos del entorno han impactado en el desarrollo de su práctica pedagógica y en su capacidad de resiliencia para afrontar los retos en el aula multigrado?
00C	DRSAN-01 R3:

01C "Cuando pienso en los aspectos del entorno que marcaron mi vida docente, me tiemblan
02C las manos, porque no fueron solo las condiciones geográficas, los caminos de difícil acceso,
03C las largas caminatas, los escasos medios de transporte// y el rigor de lo que queda después
04C de vivenciar la violencia, fueron tormentas que me enseñaron a mantenerme fuerte. El
05C conflicto armado fue, sin duda, lo más duro. Trabajar en medio del miedo, sabiendo que en
06C cualquier momento quedábamos atrapado en un enfrentamiento//…, como aquella tarde
07C en que las balas nos obligaron a tirarnos al suelo, a escondernos como podíamos y
08C después de los enfrentamientos, pasar por el lado de los muertos y guardar silencio era
09C aterrador. Y, aun así, al día siguiente estábamos ahí otra vez, listas para iniciar una nueva
10C jornada de mucho aprendizaje//. Eso forjó mi carácter, porque después de los actos de
11C violencia, se debía lidiar con la tristeza o los traumas de las cosas que los niños habían
12C escuchado y presenciado, dejando siempre un mensaje de reconciliación, paz y amor en
13C medio de tanta violencia///, eso me daba fuerzas. Hoy puedo decir que ese entorno me
14C enseñó a ser muy fuerte, a resistir con el alma y a seguir adelante por amor a mis niños.
15C Porque más allá de los muros de la escuela, mi
verdadera aula era la vida misma//… y ahí aprendí que ser maestra rural es un acto de
resistencia, de amor y de fe en la construcción de un país mejor//."**

16C DRSAN-02 R3:

17C "El entorno donde he trabajado no solo ha impactado mi práctica pedagógica… ha forjado mi
18C carácter, ha transformado mi forma de enseñar, y, sobre todo, me ha enseñado a ser
19C resiliente de verdad//. Uno de los aspectos más determinantes ha sido la dificultad para
20C acceder a la vereda//. Recuerdo cada lunes, salir de madrugada, caminar horas entre
21C caminos de barro, montar en burro, cruzar quebradas, incluso pasar colgada de una soga
22C sobre el río crecido//. Todo eso me enseñó que el compromiso con mis niños debía estar
23C por encima del miedo y del cansancio//. También me impactó profundamente la pobreza de
24C las familias, padres que no terminaron la primaria, niños que llegaban a clase sin
25C desayunar, sin cuadernos…. sin más herramientas que sus ganas//. Eso me obligó a
26C reinventarme como docente. A ser creativa, a enseñar con piedras, hojas, tierra, todo lo
27C que nos daba el mismo entorno//. Me volví más sensible, más humana, esas mismas
28C carencias me ayudaron a fortalecer lazos con la comunidad, a valorar la solidaridad
29C campesina//, y a construir una escuela viva, en la que todos aprenderíamos juntos//. Ese
30C entorno me retó… pero también me reveló mi fuerza interior//. Mi resiliencia nació de ahí,
31C de mirar a los ojos de mis estudiantes y saber que no podía fallarles. Hoy, mi práctica
pedagógica es un reflejo de esa lucha diaria por dar lo mejor, incluso cuando todo está en
contra//."**

32C DRSAN-03 R3:

33C "Cuando llegas a una escuela rural es una realidad totalmente diferente, lejos de todas las
34C comodidades habituales a las que estás acostumbrada. a trabajar en el casco urbano o la
35C ciudad. Desde el primer momento, te encuentras con una planta física precarias: las aulas
36C están deterioradas, las paredes agrietadas, techos en mal estado, sin acceso a servicios
37C básicos adecuados como agua potable, electricidad o baños funcionales y ni hablar de la
38C falta de material didáctico, herramientas tecnológicas y acceso a la conectividad//. En este
39C escenario, lo único que tienes eres Tú, tu fortaleza y el pequeño grupo de niños, cuyas
40C miradas te dicen: "quédate, te necesitamos, sé fuerte". Frente a esa situación,
tienes dos opciones la primera no aceptar y salir corriendo, abandonando la prueba, y la segunda, y

41C más valiente es hacerle frente, dar lo mejor de ti, querer lo que haces por vocación y no
42C por obligación, demostrándote a ti mismo de lo que eres capaz de hacer//, siendo esa luz
43C para tus estudiantes. y hacer posible que cada estudiante durante su clase, durante su
44C estadía en la escuela sea un sitio mágico, un sitio creativo, un sitio donde haya
45C participación//, donde siempre usted como docente les llene a ellos de confianza, de
46C amor, de esperanza, formándoles siempre en los valores que le permitirán servir en
un futuro a la sociedad y a su familia//." **

47C DRSAN-04 R3:

48C **49C** **50C** **51C** **52C** **53C** **54C** **55C** **56C** **57C** **58C** **59C**	“Hay muchos aspectos específicos que uno en un aula multigrado y especialmente en el sector rural enfrenta, condiciones climáticas, por ejemplo, no todos los días usted va a contar con unas condiciones positivas, a veces las condiciones climáticas son bastante adversas, a veces llegar es, el simple hecho de llegar a la vereda a veces se torna complejo y esto hace que pronto los servicios públicos también sean deficientes, el fluido eléctrico, el acceso a internet, el agua potable, entonces esas cosas lo hacen a uno repensar su labor, sí, replantear todo lo que usted tenía programado para la jornada escolar, porque usted no puede quedarse en la queja, en que, porque, no hay luz, que, porque, no hay agua, que, porque no hay internet, que porque no hay…entonces no hago, tiene que valerse de todo lo que se tiene alrededor las plantas, los animales, los cultivos, incluso va a valerse de las mismas plantaciones que los estudiantes tienen en casa junto con sus padres para volver esto como espacios de aprendizaje//, es parte de la labor del docente multigrado, adaptarse a los cambios y sacar el mayor provecho para sí mismo y para la comunidad en la cual uno está trabajando//.” **
60C	DRSAN-05 R3:
61C **62C** **63C** **64C** **65C** **66C** **67C** **68C** **69C**	“La labor docente en contextos rurales está profundamente influenciada por diferentes aspectos que limitan y enriquecen la práctica pedagógica, condiciones que exigen adaptación física y emocional para mantener el bienestar//, las vías destapadas, las altas temperaturas, el sacrificio personal y familiar de vivir en la escuela y salir de forma limitada, las dinámicas propias del aula multigrado, los contextos sociofamiliares de los estudiantes, el compromiso de aportar a la construcción de proyectos de vida retadores a esos contextos adversos//, son factores muy fuertes, que solo la dedicación por desarrollar la labor de forma comprometida. y el proceso de reflexión que se realiza a través de la trayectoria y los años de servicio, permiten que el docente trascienda su labor más allá de lo profesional para convertirse en una vivencia de enriquecimiento personal//.” **
70	DRSAN-06 R3:
C	

Tabla 9 (Cont)

71C **72C** **73C** **74C** **75C** **76C** **77C** **78C** **79C** **80C** **81C** **82C** **83C** **84C** **85C** **86C** **87C** **88C**	"El entorno en el que enseño ha moldeado mi forma de ser docente. Me ha enseñado a mirar más allá de la enseñanza tradicional, a adaptarme, a resistir y a amar desde la sencillez//. Uno de los aspectos que más ha impactado mi práctica es el clima frío y el aislamiento geográfico//. Acá en la vereda, las mañanas son heladas, y muchas veces, por más que uno quiera llegar con todas las ganas, el cuerpo se siente cansado, agotado. La vía de acceso es carretera destapada, el transporte limitado, a veces la única opción es la camioneta lechera, y, aun así, ahí estoy cada lunes con la mejor actitud que me anima a superar las adversidades desde el optimismo//. Porque sé que al otro lado de ese camino hay cinco niños que me esperan... La escasez de recursos también ha sido una constante. No tenemos muchos materiales, el internet falla, la electricidad se va cuando llueve//. Pero lejos de rendirme, eso me ha obligado a ser creativa, a volver a lo esencial, a enseñar con lo que hay y lo que hay, a veces, es solo el corazón, una hoja, una historia y muchas ganas//. La comunidad ha sido un refugio. El vínculo con las familias ha nutrido mi práctica pedagógica de sentido. Mantener una relación cercana con los padres, sentirme acompañado por un líder comunitario que siempre nos apoya, ha sido clave para no sentirme sola//. Pero si hay algo que me ha impactado profundamente es la distancia de mi familia, tener que dejar a mis hijos en la ciudad bajo el cuidado de mi madre es un dolor que llevo conmigo cada semana//. Y, sin embargo, ese mismo sentimiento doloroso se convierte en fuerza, porque en este rincón frío del departamento, con pocos estudiantes y muchas adversidades, la educación es una hoguera encendida que se resiste a apagarse//.” **
89C	DRSAN-07 R3:
90C **91C**	“La institución enfrentaba serias dificultades debido a la falta de acceso a los servicios públicos básicos, uno de los mayores desafíos era sobrellevar la falta de agua en todas

92C 93C 94C 95C 96C 97C	las 13 sedes que hacen parte de la institución. La escases del agua obligaba a desescolarizar los estudiantes y suspender las clases, una situación que afectaba el desarrollo normal de las actividades académicas// y que incidía directamente en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, así que, junto con el apoyo de las familias, los líderes de la comunidad y la comunidad en general se pasaron solicitudes a la administración municipal para adquirir e instalar sistemas que permitieran recolectar y almacenar agua lluvia//,
98C 99C	de esta forma se empezaron a organizar por sedes la implementación de pequeñas plantas de tratamiento de agua, la adecuación de los pozos sépticos y así transformar positivamente la calidad educativa en la región.” **
100C	DRSAN-08 R3:
101C 102C 103C 104C 105C 106C 107C 108C 109C 110C 111C 112C 113C 114C	“Uno de los aspectos más puntuales en la labor docente es el de comprender las necesidades de las familias y casi que involucrarme en estas//, puede parecer que no tiene nada que ver con el aspecto académico o que me esté saliendo del tema pero soy un convencido de que todo empieza por el contexto familiar y las situaciones que el estudiante este viviendo dentro de su pequeño ecosistema, son la base para construir cualquier propósito educativo significativo// y que su impacto en el desempeño académico es evidente por ejemplo: El tener que recibir a chicos que llegan sin desayuno, o que llegan tarde y agotados después de horas de camino para llegar a la escuela, incluso con preocupaciones derivadas de situaciones familiares, impacta mucho a la hora de mi labor pedagógica//, porque son barreras que limitan las capacidades de los estudiantes para concentrarse y aprender de manera efectiva. Frente a estas duras realidades he buscado estrategias que van desde la iniciativa de buscar con terceros medios de transporte prácticos para los niños como son las bicicletas para reducir el tiempo y el esfuerzo de llegar a la escuela, e incluso quien nos patrocine desayunos y loncheras para los estudiantes// que por razones económicas llegan sin comer, acciones que buscan aportar un granito de arena y dar el verdadero sentido al aprendizaje//.” **
115C	DRSAN-09 R3:
116C 117C 118C 119C 120C 121C 122C 123C 124C 125C 126C	“Uno de los aspectos más significativos en mi labor en estos contextos ha sido el acompañamiento constante y comprometido de la comunidad en la que se encuentra ubicada la sede educativa//, en nuestra vereda, las limitaciones de infraestructura, la escasez de materiales pedagógicos y tecnológicos, así como las dificultades de acceso a servicios públicos ha dejado de ser una barrera para desde la mirada comunitaria para convertirse en oportunidades de liderazgo comunitario//, porque es desde esa mirada esperanzadora el compromiso de la comunidad se refleja de múltiples formas//, desde la convocatoria a reuniones para entre todos gestionar los recursos y la mano de obra para adecuar espacios escolares, hasta el liderazgo en la organización y la participación en actividades pedagógicas, culturales, y el evidente esfuerzo diario que realizan en el acompañamiento desde sus capacidades en las tareas escolares de los estudiantes. Todo ello ha reforzado no solo mi capacidad de adaptación, sino también una actitud resiliente frente a la adversidad//.” **

Tabla 9 (Cont)

127C	DRSAN-10 R3:

128C **129C** **130C** **131C** **132C** **133C** **134C** **135C** **136C** **137C** **138C** **139C** **140C** **141C** **142C** **143C** **144C**	"Los aspectos del entorno que más han impactado mi práctica pedagógica y fortalecido mi capacidad de resiliencia han sido, sin duda, las condiciones adversas en las que he tenido que ejercer mi trabajo. Trabajar en una sede educativa ubicada en un asentamiento humano, sin infraestructura adecuada, sin baños, sin agua potable y con graves riesgos geológicos, me obligó a reinventarme constantemente como docente//. Cada día representaba un reto, no solo por las limitaciones materiales, sino por la soledad institucional y la poca comprensión del contexto por parte de las directivas. El hecho de que muchas familias vieran la escuela simplemente como un lugar para dejar a sus hijos y no participaran activamente en su formación también fue un desafío. Enfrentarme a esta realidad me llevó a desarrollar estrategias creativas y humanas para dignificar el proceso educativo: desde recolectar ropa, juguetes y artículos de aseo para los estudiantes//, hasta elaborar material pedagógico con mis propios recursos, implementando tecnologías que motivaran el aprendizaje//. Todos estos factores no solo influyeron en mi forma de enseñar, sino que me ayudaron a transformar la frustración en compromiso, el cansancio en vocación, y la carencia en oportunidades para innovar//. El entorno me enseñó que ser docente en estos contextos no es solo impartir conocimientos, sino también ser gestora social, guía emocional y puente entre la esperanza y la realidad de muchos niños//. Esa vivencia me reafirmó que educar con sentido humano es resistir, es amar, y es creer que incluso en los territorios más olvidados es posible sembrar semillas de transformación//." **

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 10.

Rotulación de la información Interrogante 4- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10

Int. N.	**Interrogante 4: ¿Cuáles han sido las situaciones más difíciles que ha enfrentado como docente en un aula multigrado? ¿Cómo ha logrado superarlas?**
00D	DRSAN-01 R4:
01D **02D** **03D** **04D** **05D** **06D** **07D** **08D** **09D** **10D** **11D** **12D** **13D** **14D** **15D** **16D**	"Ser maestra en la ruralidad no es solo una profesión, es un acto de amor profundo por la fragilidad de la vida, por la educación, por la paz//. De las situaciones difíciles fue laborar en medio del conflicto armado, el miedo de lo que se veía en la vereda era muy fuerte y se respiraba en cada rincón, las miradas estaban cargadas de preocupación y desconfianza//, en varias ocasiones caminamos por la vía para llegar a la escuela pasando por el lado de cadáveres de personas que acababan de asesinar horas antes//, algunos eran padres de familia, otros vecinos o conocidos del sector y debía mantener el silencio, si preguntaban si habíamos visto algo sobre la carretera//, la respuesta siempre era un "nada, todo esta normal", pero el olor a muerte nos perseguía.. Fue muy duro tener que ir y venir todos los días, sin poder quedarme en la vereda porque tenía cuatro hijos que atender//. Llegaba agotada a casa, física y emocionalmente, y sin embargo me levantaba con el mismo compromiso todos los días//. Ser mujer, madre y docente rural al mismo tiempo… es una carga pesada, pero también una bendición inmensa//. ¿Cómo logré superarlo? Me apoyé en mi espiritualidad, en mi deseo de ver un país diferente//, en mi compromiso con mis niños. Ellos eran mi motor. Cada sonrisa, cada abrazo, cada carita llena de sueños era una razón más para resistir//. Y por eso hoy, desde mi descanso como pensionada, puedo decir con el corazón lleno: valió la pena cada sacrificio. Porque en medio del dolor tuve el privilegio de sembrar esperanza y paz en medio del conflicto//."**
17D	DRSAN-02 R4:
18D **19D**	"Las situaciones más difíciles que he enfrentado como docente multigrado no las he vivido en un solo momento, son constantes, se repiten día a día en esos caminos empinados que

20D	conducen a la escuela, en las condiciones climáticas que afectan la llegada o la salida de la
21D	escuela sobre todo en las temporadas de lluvia que el río se crece y lo complica todo, esa es una de las pruebas más grandes: enfrentar de forma desafiante

Tabla 10 (Cont)

22D	la naturaleza//, sin embargo, el compromiso con mis estudiantes que me están esperando al
23D	otro lado del río con la emoción de un día más de aprendizaje en la escuela//, son la fuerza
24D	que me motiva a cruzar aferrada a una soga que dos padres de familia atan a los caballos y
25D	me permite llegar al otro lado del río//, temblando, con mucho miedo, pero con toda la
26D	determinación, de solucionar la dificultad en las temporadas de lluvia, viendo en ese gran
27D	problema una oportunidad. También ha sido muy duro lidiar con la falta de recursos
28D	pedagógicos y tecnológicos, donde nos apoyamos en la riqueza natural con la que contamos
29D	en la vereda//, las hojas secas, las piedras, los ecosistemas naturales, los animales de las
30D	fincas para lograr que los niños se enamoren del conocimiento//, y finalmente la soledad, lo
31D	más difícil ha sido sentirme sola. Sin apoyo institucional, sin acompañamiento emocional//,
32D	teniendo que ser todo para todos. ¿Y cómo lo superé?
33D	Con fe. Con amor por lo que hago//.
34D	Me he refugiado en mi vocación, en la fuerza que nace cuando ves que un niñoque no sabía leer, un día te sorprende leyendo en voz alta con orgullo//. Me he sostenido en la gratitud de los padres, en las sonrisas sinceras de mis estudiantes//." **
35D	DRSAN-03 R4:
36D	"Bueno profe, para mí la más difícil fue tener todos los seis grados, desde preescolar a grado
37D	quinto. y dentro de esos estudiantes, pues un estudiante con necesidades educativas
38D	especiales// que no tenía un diagnóstico en sí dado por un médico, pero que uno como
39D	docente pues notaba esa dificultad en el aprendizaje del estudiante, fuera de eso con papás
40D	bastante ausentes, prácticamente solo el docente era el que se preocupaba por la formación
41D	de los estudiante, algunos niños carecían de tener la figura materna en casa, porque sus
42D	mamás habían fallecido, o por abandono y buscaban en uno ese acompañamiento maternal,
43D	pues aparte de ser su docente, ser como esa mamá con ellos//.. Y, a pesar de esas
44D	dificultades que se vivieron con esos niños, pues siempre yo trataba como docente de
45D	investigar, de indagar por diferentes medios experiencias enriquecedoras para aplicar en el
46D	aula//. ¿Cómo hice para superarlo? Implementando el uso de las tecnologías de la
47D	información, me apoye en la búsqueda de material acorde al desarrollo cognitivo de los
48D	estudiantes//, aparte de eso pues también una comunicación constante a través de reuniones
49D	con el padre de familia//, crear el plan individual de ajustes razonables que le permitiera al
50D	estudiante acceder a una educación de calidad desde sus capacidades y potencialidades//, involucrando al padre de familia para garantizar el apoyo y seguimiento en casa// y así lograr que el niño desarrolle destrezas de acuerdo a sus capacidades con la
51D	convicción que el niño siempre es capaz de lograrlo//, y con los niños huérfanos darle ese
52D	amor de mamá que requerían con respeto y mucho cariño...//" **
53D	DRSAN-04 R4:
54D	"He tenido que enfrentar situaciones en las que los niños son maltratados, en que los niños
55D	no tienen recursos económicos para seguir sus estudios, he tenido que enfrentar situaciones
56D	en las que los padres se separan//, entonces papito coge por un lado, mamita coge por el
57D	otro y se acabó el hogar, entonces los niños quedan volando, entonces como la mamita es la
58D	que por lo general siempre se va, entonces la mamita se lleva al niño y el niño queda ahí en
59D	el limbo.. Entonces, eso lo lleva a uno a replantear los objetivos realmente por los que usted
60D	trabaja a diario, sí, porque si bien es cierto nosotros, nos manejamos a nivel nacional por un
61D	currículo que nos dice bueno profesor usted del periodo 1 al periodo 4 tiene que ver y
62D	cumplir con los siguientes temas, pero muchas veces las circunstancias o estas situaciones
63D	que viven

64D los niños dentro de su familia, lo llevan a usted a replantear si necesariamente toda esa
65D cantidad de conceptos que se dan en las diferentes áreas, son necesarios//, entonces uno lo
66D que hace es realmente llegarle al padre de familia, hacerle ver que todo lo que uno hace en
67D la escuela es por el bienestar del estudiante y que la labor de todos nosotros junto con ellos
68D es velar por el progreso del estudiante y que cada acción que ellos tomen va a afectar
69D positiva o negativamente al estudiante//, a veces no logra uno que el niño regrese porque muchas veces las situaciones ya se te salen de las manos, si una familia se disuelve, si una familia se desintegra pues obviamente muchas veces uno no tiene la preparación psicológica para abordar estas situaciones, pero por lo menos logra uno que el niño continúe sus estudios//,

70D lo importante es que el niño no pierda esa continuidad y tomar esas experiencias como
71D insumo para que cada familia se apersone de sus propias responsabilidades, sus propios
72D deberes, porque muchas veces se cree ,que porque el padre de familia coloca al estudiante
73D estudiar ya, con eso está cumpliendo, no, resulta y pasa que hay muchas responsabilidades
74D anexas que son importantes que el padre de familia las tiene que conocer y usted siempre
75D se las tiene que puntualizar//,
76D nosotros primero que todo no somos una guardería en donde usted viene y descarga al
77D niño y ya, no,
78D usted tiene que cumplir acá con unas responsabilidades porque esto también es su trabajo,
79D mi trabajo es tener al niño seis horas de clase, trabajar con él lo más que se pueda, ayudarlo lo más que se pueda, pero su trabajo es apoyar mi trabajo, apoyarnos todos para que usted en la casa continúe ese proceso//.."**

80D DRSAN-05 R4:

81D "Dentro de mi trayectoria a lo largo de estos diecinueve años de servicio en el contexto
82D rural ha sido para mí muy impactante las situaciones familiares de maltrato físico y abandono
83D de los estudiantes, que afectan tanto el rendimiento académico como emocional//. Desde
84D muy temprana edad los padres de familia ocupan los niños en actividades propias de cría
85D de animales y trabajo en los cultivos, limitando el tiempo para dedicar a las actividades
86D escolares, la motivación de los niños y el valor de la educación, pero una situación muy
87D difícil para mí, fue lidiar con el caso del hermanito menor de dos estudiantes de la escuela,
88D que fue víctima de una violación por parte de un familiar un "silencio doloroso", porque no
89D se pudo realizar ningún tipo de denuncia a las autoridades ya que persistía una amenaza
90D contra mi integridad sí lo hacía, aun así, con el peso emocional de la situación, prioricé la
91D importancia de crear en el aula un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo afectivo para
92D los niños hermanos del afectado//, un profundo sacrificio personal y profesional que lo
93D logré, a través de la
espiritualidad y la esperanza//. de aportar desde mi vocación en la construcción de un futuro esperanzador en los estudiantes y sus comunidades//." **

94D DRSAN-06 R4:

95D "Hablar de las situaciones más difíciles que he enfrentado como docente multigrado es un
96D tema complejo, porque no han sido solo desafíos profesionales, han sido también pruebas
97D emocionales, familiares y laborales. La más dura, sin duda, ha sido separarme cada
98D semana de mis hijos. Dejar a mi bebé de dos añitos en brazos de mi madre, y a mi hijo
99D mayor con su rutina sin mí, es un dolor silencioso que cargo cada vez que salgo de casa//.
100D El domingo por la noche se me vuelve un nudo en el pecho… y, sin embargo, cada lunes
101D me levanto de madrugada, me subo a la camioneta lechera y emprendo el viaje, con
lágrimas en mis ojos, pero movida por el compromiso con mis estudiantes//. También ha
sido muy difícil trabajar con tan pocos recursos. Hay días en que la lluvia nos deja sin
electricidad, sin internet, sin luz, sin señal… y, aun así, ahí estoy, con mi voz, mis manos,
mi creatividad y el amor que me sostiene. // Tener solo cinco estudiantes también
representa un reto: las actividades culturales, los proyectos, los actos… se sienten
pequeños, vacíos a veces. Pero yo los llenos de color, de música, de alegría, para que
mis niños nunca sientan que les falta algo//. La

102 D	soledad también duele. Estar entre montañas, lejos de la ciudad, sin otros docentes cerca
103 D	con quienes compartir o desahogarme//…. pero he aprendido a encontrar compañía en los pequeños gestos: en la
104 D	sonrisa de una madre, en el cariño de mis estudiantes, en la presencia cálida de un líder
105 D	comunitario que siempre nos acompaña con amor//. ¿Y cómo logró superar todo esto? Con fe. Con amor profundo por lo que hago. Con la convicción de que este trabajo va más allá de los contenidos, que es una entrega de vida//. He encontrado en mi actitud positiva una
106 D	forma de sanar. No es que no sienta tristeza o cansancio, es que he elegido no dejar que
107 D	eso me defina. Me permito llorar, claro que sí… pero también me obliga a sonreír, porque sé que soy un reflejo para mis niños. He aprendido a transformar el dolor en fortaleza, la carencia en ingenio, la soledad en presencia plena//. Y por eso, aunque haya sido difícil,
108 D1	puedo decir con el corazón en la mano que todo ha valido la pena. Porque
109 D	cada paso, cada sacrificio, cada amanecer en esa escuelita rural... ha sido una muestra
110 D	viva de que educar es resistir con amor//."**
111 D	
112 D	
113 D	
114 D	
115 D	
116 D	
117 D	
118 D	

Tabla 10. (Cont).

119 D	DRSAN-07 R4:
120D	“Debido a que la zona en tiempos anteriores fue azotada por la violencia, la población
121D	actual vive los rezagos de desconfianza e intolerancia; el maltrato infantil y la violencia de
122D	género son constantes en la zona//, la incertidumbre del docente es hasta qué punto
123D	mediar cuando los actores son parte de la escuela o buscan refugiarse en ella o en los
124D	docentes//. Recién llegué a la escuela tuve que enfrentar a la situación de un niño que
125D	había perdido a su Hermana de 7 años al pasar por un caño a través de una canasta
126D	impulsada por una polea//, el rio o caño estaba crecido y la canasta se cayó por el peso,
127D	el niño y dos adultos mayores lograron sobrevivir, pero la niña desafortunadamente fue
128D	arrastrada por la fuerza del agua y tres días después encontraron su cuerpo. La familia
129D	completa entro en depresión y se culpaban entre sí, el niño siempre se sentía culpable de
130D	la muerte de su hermanita, deseaba morir con ella//, desmejoró los resultados
131D	académicos, el trabajo fue de acompañamiento constante a la familia y en especial al estudiante que reaccionaba agresivamente con sus compañeros de grado.” **
132 D	DRSAN-08 R4:

133 D 134 D 135 D 136 D 137 D 138 D	"¡Uy! Después de más de tres años solo con grados desde segundo a quinto y que me llegaran niños para primero y preescolar… reto grande. del que aprendí a ser un poco más paciente, a manejar parte de mis emociones//, (porque los niños en esta edad preguntan de todo y quieren saber hasta por qué el cielo es azul), pero fui estratégico aprovechaba cualquier cosita que me preguntaban para todos entráramos en sintonía con ese tema que me preguntaban y así, entre todos construir la respuesta y el concepto//, sigo insistiendo, fue difícil pero no imposible//." **
139 D	DRSAN-09 R4:
140D 141D 142D 143D 144D 145D 146D 147D 148D 149D 150D 151D 152D 153D 154D	"Uno de los mayores desafíos que he enfrentado en el aula multigrado ha sido el diseño y desarrollo de actividades pedagógicas que respondan simultáneamente a las necesidades, características y niveles de desarrollo de niños y niñas pertenecientes a distintos grados escolares//. Atender a esta diversidad supone un esfuerzo constante por adaptar estrategias metodológicas, materiales y tiempos de trabajo, sin descuidar las exigencias propias de cada nivel educativo//. Esta situación se complejiza cuando se tienen en cuenta aspectos como la edad de los estudiantes, sus procesos de maduración motriz, las habilidades de comprensión lectora y escrita, así como las competencias específicas que se espera desarrollar en cada etapa. Lograr que cada niño avance a su ritmo, sin generar rezagos ni sentimientos de exclusión, ha requerido de mí una gran capacidad de planificación, observación, creatividad y, sobre todo, empatía//. He logrado superar estas dificultades a través del diseño de secuencias didácticas flexibles, del uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y rincones de trabajo//, así como mediante la implementación de estrategias de tutoría entre pares, que fomentan la colaboración entre los propios estudiantes//. Además, he aprendido a observar con atención las dinámicas del aula, reconociendo cuándo es necesario intervenir, acompañar o simplemente permitir que los procesos fluyan de manera autónoma//. **
155 D	DRSAN-10 R4:
156D 157D 158D 159D 160D 161D 162D 163D 164D 165D	"Una de las situaciones más difíciles que enfrenta como docente en el aula multigrado ha sido trabajar en condiciones completamente desfavorables, tanto a nivel de infraestructura como de acompañamiento institucional y familiar. Estar en sedes educativas, sin baños, sin agua, con aulas construidas de manera improvisada por la comunidad y sin estudios de terreno, representaba un riesgo constante//. Además, debía viajar cuatro horas diarias dos de ida y dos de regreso para poder estar con mis hijos y cumplir con mi trabajo, lo que implicaba comenzar mis días desde las 3:30 a.m.//, enfrentando vías peligrosas y muchas veces inhabilitadas//. Otra situación muy compleja fue el abandono que muchos niños sufrían en sus hogares. Llegaban a clases sin bañarse, con ropa sucia, sin alimentación adecuada y sin el respaldo de sus familias en sus procesos escolares. Me dolía verlos así, sobre todo siendo madre, porque veía en ellos la tristeza del descuido. Opté por aportar más allá de lo que me correspondía: recolecté ropa, compré

Tabla 10. (Cont).

166D	medias, hice recolección de material didáctico, lúdico y pedagógico para el aula y para los
167D	niños//, y me esforcé por brindar a mis estudiantes un entorno digno y amoroso//. Además,
168D	adquirí con mis propios recursos una plastificadora y un proyector para diseñar material
169D	didáctico que motivara a los niños y mejorara su aprendizaje//. Ver cómo estos esfuerzos
170D	dieron frutos, cómo los niños avanzaban en lectura y escritura, y cómo se sintieron más
171D	valorados, fue mi mayor impulso para seguir adelante//. **

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 11.

Rotulación de la información Interrogante 5- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10

Ind. N.	**Interrogante 5: ¿Qué estrategias implementa para mantener una actitud positiva frente a los retos diarios de la enseñanza en un contexto rural?**
00E	DRSAN-01 R5:
01E	"Frente a los retos diarios, aprendí que mantener una actitud positiva no era un lujo… era una
02E	necesidad para sobrevivir emocionalmente en la
03E	ruralidad//. Mi estrategia principal siempre fue alimentar la esperanza. Me decía
04E	a mí misma: “Esto también pasará”. Esto venía a mi cuando las balaceras, cuando los caminos
05E	eran intransitables, cuando la tristeza amenazaba con ganarme, recordaba los rostros de mis
06E	estudiantes, sus sueños, su ternura, su lucha… y eso me daba aliento//. Me apoyé mucho en
07E	el diálogo con la comunidad. Ellos también eran parte de la escuela. Escuchar sus historias,
08E	compartir un almuerzo campesino, reírnos juntos de las situaciones difíciles, me hacía sentir
09E	que no estaba sola//. El sentido de comunidad fue un refugio emocional//. Otra estrategia fue
10E	contar historias, no solo como recurso pedagógico, sino como medicina del alma//. Les
11E	contaba a mis estudiantes anécdotas de superación, leyendas que hablaban de valentía y
12E	esfuerzo, y ellos me contaban las suyas. Ese intercambio de voces nos mantenía unidos,
13E	fuertes, esperanzados//. Y finalmente, mi actitud positiva la alimenté con gratitud. Cada vez
14E	que terminaba una jornada ilesa, cada vez que un niño me abrazaba o me decía "gracias
15E	profe", yo cerraba los ojos y agradecía//. Porque ser maestra rural me regaló más de lo que
	me quitó. Me hice valiente, me hizo sabia, me hizo feliz, a pesar
	de todo//."**
16E	DRSAN-02 R5:
17E	"Mantener una actitud positiva en medio de la adversidad no es fácil, pero es lo que me ha
18E	sostenido durante todos estos años en el campo//. He aprendido que cuando uno trabaja en
19E	la ruralidad, la actitud lo es todo. No se trata de negar la dificultad, sino de elegir cada día ver
20E	más allá de ella. Una de las estrategias más poderosas ha sido valorar las pequeñas cosas,
21E	el saludo cálido de un niño, la sonrisa con la que me reciben, el aroma del café que me ofrece
22E	una madre campesina al llegar a la escuela//. Esas cosas, tan sencillas, pero tan llenas de
23E	amor, me llenan de fuerza. También me ayuda a recordar el porqué de mi vocación. A veces
24E	me siento agotada, frustrada, pero basta con ver cómo un niño aprende algo nuevo, cómo se
25E	emociona con una historia, para que recobre el sentido de todo//. La creatividad ha sido mi
26E	aliada. Transformar cualquier cosa del entorno en material pedagógico: piedras, hojas,
27E	semillas, palos en material pedagógico. Eso me conecta con lo que soy: una educadora de
28E	corazón//, que enseña con lo que tiene, pero sobre todo con lo que es. Y también recurro a
29E	la espiritualidad… conversar con Dios en esos caminos largos, en medio del monte, me da
30E	calma y perspectiva//. Aprendí a no dejar que las circunstancias me roben la alegría de
	enseñar. Porque cuando uno decide enseñar
	desde el amor, siempre encuentra motivos para sonreír, incluso en la dificultad."//**
31E	DRSAN-03 R5:

32E	"Profe, primero que todo, pues yo soy una persona muy agradecida con Dios, mi fe en Dios
33E	ha sido mi refugio. Antes de entrar al aula siempre hago una oración, le pido paciencia,
34E	fortaleza y sabiduría. En los momentos difíciles, cuando siento que no puedo más, me
35E	encomiendo a Él// y encuentro paz. Soy una persona muy agradecida con Dios por la
36E	oportunidad que Él me da de formar personas capaces de desenvolverse en su propio
37E	contexto//, o en cualquier situación, por difícil que parezca. A veces uno se siente solo, pero
38E	siempre trato de ver lo bueno de cada situación. Pienso que las dificultades llegan para
39E	enseñarnos algo, que todo tiene un propósito. Mantener una actitud positiva me ha ayudado
40E	a no rendirme// y a encontrar motivos para sonreír cada día. También me gusta mucho
41E	fomentar el sentido de pertenencia en toda la comunidad educativa, involucrar a los padres, a la comunidad en la institución, en las actividades que hay programadas dentro de la institución//, actividades recreativas que le

Tabla 11. (Cont).

42E	permitan a los niños vivir experiencias nuevas, agradables con el entorno. Además de eso,
43E	pues también mantengo una formación continua, vengo pues estudiando, preparándome,
44E	actualmente pues gracias a Dios terminé mi maestría en Educación de Recursos
45E	Tecnológicos//. Igualmente, busco brindar nuevas tecnologías a mis estudiantes de
46E	enseñanza, que me permita con eso mejorar mis clases, hacer de mis clases mucho más
47E	activas, más agradables para mis estudiantes, siempre enfrentándonos a los nuevos retos
48E	del siglo XXI//. Me gusta también manejar una comunicación asertiva, tanto con los niños
49E	como los padres de familia, que favorezcan pues la sana convivencia y el trabajo en
50E	equipo//. Y, llevo a cabo en cada periodo, al finalizar, una escuela de padres, siempre
51E	buscando a través de este espacio promover la colaboración efectiva entre las familias y la escuela, contribuyendo pues de esta manera al desarrollo integral de mis estudiantes//. **
52E	DRSAN-04 R5:
53E	"Pues a ver, básicamente me enfoco en lo que yo puedo hacer, en lo que sí se puede hacer
54E	en el área rural, no me quedo en la lamentación de lo que se podría hacer//, básicamente
55E	esa es la estrategia principal, mirar qué se puede hacer con lo que hay, hasta dónde puedo
56E	llegar y trabajar con eso siempre, todos los días, y no permitir que a pesar de que a veces
57E	las situaciones sean complejas, difíciles en cuanto a cuestiones de presupuesto, de
58E	mobiliario, de recursos pedagógicos y tecnológicos, quedarnos ahí, nosotros tenemos que
59E	mirar la manera de estar por encima de ello//, sí, entonces, si no hay internet, me debo
60E	enfocar en lo que puedo hacer si no hay internet, entonces yo programa la ficha desde acá,
61E	desde casa y la llevo, llevo el vídeo en alguna memoria, llevo la clase// grabada en alguna
62E	parte, así mismo, se implementa el trabajo cooperativo, el trabajo en pares, que los niños de
63E	los grados superiores ayuden a los niños de los grados inferiores a avanzar//, hacer talleres
64E	grupales en donde todos los estudiantes se vinculen, sí, aquí fundamental, hay que enfocarnos realmente en lo que yo puedo aportar, nada más, esa es la clave//..."**
65E	DRSAN-05 R5:

66E “Para mí, ha sido muy impactante las situaciones familiares de maltrato físico y abandono
67E de los estudiantes, que afectan tanto el rendimiento académico como emocional//. Desde
68E muy temprana edad los padres de familia ocupan los niños en actividades propias de cría
69E de animales y trabajo en los cultivos, limitando el tiempo para dedicar a las actividades
70E escolares, la motivación de los niños y el valor de la educación, pero una situación muy
71E difícil para mí, fue lidiar con el caso del hermanito menor de dos estudiantes de la escuela,
72E que fue víctima de una violación por parte de un familiar un “silencio doloroso”//, porque no
73E se pudo realizar ningún tipo de denuncia a las autoridades ya que persistía una amenaza
74E contra mi integridad si lo hacía//, aun así, con el peso emocional de la situación, prioricé la
75E importancia de crear en el aula un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo afectivo para
76E los niños hermanos del afectado//, un profundo sacrificio personal y profesional que lo logré,
77E a través de la espiritualidad y la esperanza// de aportar desde mi vocación en la construcción de un futuro
esperanzador en los estudiantes y sus comunidades//.”**

78E DRSAN-06 R5:

79E "Mantener una actitud positiva no siempre es fácil, especialmente cuando los días
80E empiezan a las 4:00 a.m. con una maleta cargada de lo planeado para la semana laboral,
81E el corazón apretado por la despedida familiar, y el camino frío rumbo a la escuelita//. Pero
82E he aprendido que la actitud no es algo que se tiene… es algo que se elige. Una de las
83E estrategias me ayuda mucho y me ha funcionado es agradecer, he aprendido a disfrutar lo
84E pequeño: el olor del campo, el saludo de un estudiante, el abrazo de una mamá que viene
85E a preguntar cómo va su hijo, un dibujo que me regalan con una flor pintada en crayón. Esos
86E gestos llenan los vacíos que a veces deja la distancia de mi familia//. Otra estrategia muy
87E valiosa ha sido convertir cada dificultad en una oportunidad para ser creativa. Si no hay
88E material, usamos piedras, hojas, la tierra, lo que haya a mano. Si se va la luz, hacemos una
89E clase al aire libre, y si el internet falla, usamos la imaginación//. Enseñar en la ruralidad me
90E ha enseñado a hacer mucho con los recursos que tenemos//. Además, mi relación con la
91E comunidad ha sido una gran fuente de motivación. Contar con el apoyo de la líder
92E comunitaria, que llega con detalles para los niños, y con familias que me abren sus puertas,
93E me hace sentir que no estoy sola. Que mi comunidad me acompaña, me cuida y cree en mi
94E labor//. Y no puedo dejar de mencionar que mi mayor motor es el amor por mis hijos. Pensar
95E en ellos me recuerda que todo esfuerzo vale la pena//, que lo que les estoy enseñando con
96E mi ejemplo es que uno puede ser feliz y fuerte incluso en medio de las dificultades. Aunque
97E me duela no estar con ellos entre semana, me consuela saber que me ven como una mujer luchadora y comprometida//, de esta forma transformo mi situación difícil en pensamientos realistas y equilibrados
que me ayudan a fortalecer la capacidad de afrontamiento. **

98E DRSAN-07 R5:

99E “La comunicación constante entre los actores involucrados como padres de familia acudientes,
100E cuidadores, estudiantes y compañeros docentes, al igual que la implementación y el cumplimiento del
101E pacto de convivencia, los valores universales y pautas para aportar a un ambiente armonioso y para
102E cuidarnos todos//. Activar, la motivación constante a la educación, como oportunidad para mejorar sus
103E ingresos y condiciones de vida mediante pequeñas prácticas como la huerta ecológica y manualidades//,
104E incorporando el conocimiento cultural mediante el uso de técnicas artesanales tradicionales,
105E fomentando y resaltando la identidad cultural//. Una estrategia valiosa es la escuela de padres adaptada
106E a las características del entorno rural , un espacio de aprendizaje, diversión y colaboración, que
107E promueve la integración y fortalece la relación entre la escuela y familia//, en ellas se

trabajan temas
108E relevantes para el contexto como pautas de crianza positiva, convivencia escolar, desarrollo integral de
109E los niños, importancia de la educación en el contexto rural, promoción de hábitos saludables y el
110E desarrollo de las habilidades sociales, deportivas, emocionales y cognitivas//…"**

111E DRSAN-08 R5:

112E "La oración, el orar con los niños antes de iniciar la clase, indiferentemente de la fe que profesen, ha
113E funcionado el iniciar nuestro día y decir, bueno niños, vamos a juntar nuestras manos// y como bien te lo
114E decía, pues yo profeso una fe católica porque fui seminarista, me estaba formando para ser sacerdote,
115E pero el saber llevar la fe de alguna u otra manera, el que crean en algo y decirles, bueno, vamos a juntar
116E las manos y vamos a pedirle a papito Dios, indiferentemente de la religión que profesen//, yo tenía dos
117E chicos que eran adventistas y eso no era impedimento, pues como lo decía, la fe y la oración, yo creo
118E que me funcionó, porque iniciamos con actitud positiva//, porque o el espíritu les iluminaba y ellos se
119E comportaban, pedirle al Señor que nos iluminara para que los chicos supieran recibir el mensaje y que
120E yo les supiera dar el mensaje que quería darles a ellos, obviamente no desde la espiritualidad, sino
121E académicamente//. El tratar de llevar las clases a la vida cotidiana: una de las estrategias fundamentales,
122E porque todo lo que los niños veían, decían, que la gallina puso yo no sé cuántos huevos, entonces, bueno,
123E aprovechémoslo para matemática o aprovechémoslos, qué sé yo, alguna cosa me inventaba y con eso
124E también iniciamos el día, así no tuviera preparado eso, pero lo que los chicos dijeran en el día, cositas
125E que cogíamos en el aire, era lo que pasaba//. Allá, por ejemplo, me llegaba una niña en Yegua, entonces
126E decíamos, bueno, cuánto gastas, problemas matemáticos, si te vienes de tantos kilómetros, cuánto gasta
127E la Yegua caminando, no sé qué, calculemos de una forma así, no, no sé qué, ella, por ejemplo, venía con
128E la hermanita y se echaban dos horas con la Yegua, entonces eso también fue otra experiencia bonita//. El
129E cambiar de espacios. (sacar los pupitres bajo el árbol y aprovechar lo que nos provee la naturaleza), hoy
130E vamos a hacer comprensión de lectura, entonces los sacaba para que se habituaran a otros espacios al
131E aire libre, entonces salíamos, cambiamos totalmente de ambiente, en matemáticas o incluso en ciencias
132E sociales también recuerdo mucho que sacábamos los pupitres debajo de un árbol, entonces eso también
133E fue estratégico a la hora de enseñar en ese contexto rural//. Yo creo que tuve una ayuda muy importante
134E también, no te la comenté ahí, pero los días que yo estuve en la sede principal, di con una amiga en
135E común y era la profe de transición y primero allá, hice muy buena amistad con la profe, entonces a la

136E hora de darle un tema preescolar o alguna cosa, siempre la llamaba, la profe se llama Daisy, ahora somos
137E compadres y entonces yo, Daisy, profe, es que tengo esto, esto, ¿cómo lo guío? ¿cómo lo hago? ¿cómo
138E logro que el niño haga un trazo que con la plastilina haga cierta forma? // Bueno, en fin, ella me decía,
139E no, tranquilo profe Pacho, vamos a hacer esto, esto, esto, yo pongo en práctica esta y esta metodología,
140E mira si te serve." **

141E DRSAN-09 R5:

142E "Para mantener una actitud positiva en mi labor como docente multigrado, ha sido considerar que los
143E niños son merecedores de una educación de calidad// y que está bajo mi responsabilidad darles ese
144E merecimiento, soy yo la responsable de crear ese ambiente donde se sienten valorados y apoyados//, yo
145E creo que esa es mi mayor motivación para poder idear y organizar mi trabajo de manera estructurada y
146E poder lograr el objetivo que es que los niños desarrollen sus competencias de acuerdo al grado// que
147E estaba matriculados, aunque implique escuchar sus necesidades, adaptar los contenidos al contexto y al
148E ritmo de aprendizaje//, siempre teniendo en cuenta los derechos de los niños, respetando y apoyando no
149E solo el desarrollo de competencias académicas, sino, también integrando sus habilidades, sus
150E capacidades, permitiéndoles crecer como personas felices, capaces de enfrentar desafíos//, de tomar
151E decisiones desde la empatía y la importancia de que las familias despierten mayor expectativa en la
152E educación de sus hijos, donde logren un entorno favorable para su aprendizaje y desarrollo//. **

153E DRSAN-10 R5:

154E "Para mantener una actitud positiva frente a los retos diarios de la enseñanza en un contexto rural, he
155E aprendido a apoyarme en mi vocación, en el amor por lo que hago y, sobre todo, en el cariño que siento
156E por mis estudiantes//. Una de las estrategias más importantes ha sido enfocarme en lo que sí puedo hacer,

157E en lo que está a mi alcance, en lugar de dejarme vencer por las carencias o las dificultades del entorno//.
158E Por ejemplo, ante la falta de recursos, tomé la decisión de adquirir una plastificadora y un proyector con
159E mi propio dinero, diseñar material didáctico colorido y dinámico//, y llevar a los niños herramientas que
160E despertarán su interés por aprender. Ver su emoción y su progreso es lo que me da fuerza todos los días//.
161E Otra estrategia ha sido el trabajo cercano con las familias, aunque ha sido difícil. He utilizado refuerzos
162E positivos, recolectando ropa, útiles, juguetes y mercados para las familias más necesitadas, lo cual ha
163E sido una manera de conectar desde lo humano y de generar pequeños cambios en la presentación personal
164E y la autoestima de los niños//. También envío circulares con mensajes sobre la importancia

	del respeto,
165E	la convivencia y la corresponsabilidad en el proceso educativo//. Me enfoco en los logros, en los avances,
166E	en ese niño que por fin logró escribir su nombre o leer su primera palabra//. Me recuerdo a mí misma
167E	que, aunque el entorno sea adverso, educar es un acto de amor, resistencia y esperanza. Esa convicción
168E	me mantiene en pie//..." **

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 12.

Rotulación de la información Interrogante 6- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRS AN-03, DRSAN-04, DRSAN-06, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10

Cód.	**Interrogante 6: ¿Qué apoyos personales, institucionales o materiales han sido fundamentales para enfrentar con resiliencia y pensamiento positivo los retos de la enseñanza multigrado?**
00F	DRSAN-01 R6:
01F	"Mire mi niña, cuando uno trabaja en zonas rurales en medio de la adversidad, cada apoyo por
02F	pequeño que sea se vuelve vital. En lo personal, mis hijos fueron mi motor, para ese tiempo yo
03F	era madre cabeza de familia, y cada noche que llegaba de la escuela, aunque agotada, ver la
04F	alegría de mis hijos al verme me daba la fuerza para seguir//. El apoyo de la comunidad fue un
05F	regalo del cielo. Nunca olvidaré a los campesinos que me acompañaban en los caminos, los
06F	que me daban ánimo cuando me veían cansada, o incluso me guardaban un plato de comida
07F	caliente// después de una jornada extensa. En el plano institucional, no fueron muchos los
08F	apoyos… pero reconozco que las jornadas de formación del modelo Escuela Nueva me dieron
09F	herramientas valiosas, me ayudaron a comprender mejor la lógica del aula multigrado y a ser
10F	más creativo en mis estrategias pedagógicas//. Y el mayor apoyo de todos, sin duda, fue la
11F	vocación. Ese amor profundo por enseñar, esa certeza de que estaba haciendo algo valioso
12F	por mi país, por esos niños olvidados en la montaña//. Gracias a todos esos apoyos humanos,
13F	espirituales, materiales, pude enfrentar los retos con esperanza y pensamiento positivo//. No
14F	fue fácil, pero fue profundamente significativo. Hoy, desde mi descanso como maestra jubilada, miro atrás y me abrazo con orgullo. Porque sé que di lo mejor de mí, y lo hice con amor//."**
15F	DRSAN-02 R6:
16F	"Frente a los retos tan duros que implica enseñar en contextos rurales multigrado, no he
17F	caminado sola... han existido apoyos que me han sostenido, que han sido mi escudo y mi
18F	impulso. El primero ha sido mi familia, mis hijos, mis padres, mis seres queridos … … han sido
19F	el refugio donde he podido llorar, desahogarme y volver a levantarme//. Sus palabras de aliento
20F	me han devuelto la fe en los días en que sentí que no podía más. También han sido
21F	fundamentales las comunidades campesinas donde trabajo. Esos padres y madres que,
22F	aunque no tenían una formación académica, me daban un plato de sancocho, me ofrecían un
23F	burro para llegar a la escuela, o simplemente me decían "gracias, profe" con los ojos llenos de
24F	gratitud//…. Ellos me recordaban el valor de mi trabajo. Desde lo institucional, aunque a veces
25F	ha sido insuficiente, agradezco las pocas veces en que directivos, compañeros o incluso algún
26F	proyecto del Ministerio de Educación llegó con materiales o capacitaciones que me permitieron
27F	innovar, aunque fuera un poco, en mi aula. Cada libro, cada cartilla, cada guía adaptada al
28F	contexto rural fue un tesoro en mis manos. Y por supuesto, mi fe. Mi espiritualidad ha sido mi
29F	ancla. Conversar con Dios, pedirle fuerzas, agradecerle… ha sido el sostén invisible pero
30F	poderoso de mi resiliencia//. Con estos apoyos pude no solo resistir, sino transformar, crear,
31F	reinventar mi forma de enseñar//. Porque, aunque muchas veces el sistema nos olvida, el amor por lo que hacemos nos devuelve el sentido//..."**
32F	DRSAN-03 R6:

Tabla 12. (Cont).

33F	"Bueno, a manera personal, el agradecimiento a Dios por todas las bendiciones, por permitirme estar
34F	acá en mi trabajo, por tener vida, por levantarme cada mañana y levantarme pues feliz//. Gracias a Dios.
35F	También las ganas de superarme, de romper barreras//. Como sabemos hoy en día, pues muchos docentes
36F	les tienen miedo a las tecnologías de la información y no saben buscar de pronto información adecuada
37F	para poder respaldar su trabajo, para poder innovar sus clases. Entonces, siempre me ha gustado eso,
38F	aprender, no quedarme en la enseñanza tradicional, sino innovar, innovar para dar lo mejor de mí, para
39F	llegar a los estudiantes y para que ellos lo tomen de una manera asertiva para su aprendizaje//.
40F	Igualmente, pues mis hijos son una motivación para seguir adelante//, alcanzar los personales, como lo
41F	dije anteriormente, la maestría, institucionales, el respaldo de mis compañeros, el respaldo de los
42F	directivos de los colegios donde he trabajado, los colegas, compartimos experiencias enriquecedoras y
43F	muchas veces hasta material pedagógico que nos contribuyan al desempeño en mi labor docente//.
44F	Agradezco profundamente a mis estudiantes, a sus familias y a la comunidad, porque con su cariño y
45F	apoyo me han enseñado el verdadero sentido de la palabra gratitud//." **
46F	DRSAN-04 R6:
47F	"A pesar de la escasez de recursos y partidas insuficientes para la educación rural, existe un interés
48F	institucional y administrativo por mejorar la educación en estos contextos. En mi caso los directivos,
49F	las familias y las comunidades colaboran activamente para apoyar el trabajo y tratar de suplir
50F	necesidades//, ellos están gestionando constantemente material, recursos para que las escuelas
51F	medianamente funcionen//, cierto. Y es ahí donde uno encuentra ese apoyo, esa esperanza y uno dice
52F	bueno, a pesar de que las circunstancias no son tan buenas, por lo menos encuentra usted la
53F	disponibilidad del trabajo de las administraciones, del trabajo de los directivos, del trabajo de las
54F	familias, del trabajo de las comunidades, para apoyar el trabajo del aula multigrado y sea mucho más
55F	llevadero y más fácil//... Por ejemplo, en la institución educativa en la que estaba, no tenía internet
56F	entonces ¿qué hacía yo?, me compré dos celulares, encontré un punto en donde por obra y gracia del
57F	Espíritu Santo la señal entraba normalmente, entonces uno de los celulares servía como Reuter para
58F	darle señal al resto de la sede// y así lográbamos tener conectividad. También, el apoyo de la
59F	comunidad, porque ellos también ponen su grano de arena cuando van, ayudan a organizar las escuelas,
60F	ayudan a mantener los espacios seguros, los espacios limpios, participan de las actividades, están
61F	pendientes del progreso de los estudiantes//, están mano a mano con uno trabajando para que escuela
62F	no se decaiga, entonces esos apoyos hacen que el trabajo de uno sea más llevadero, más esperanzador,
63F	más satisfactorio//." **

64F	DRSAN-05 R6:
65F	“Desde lo personal mi espiritualidad y el apoyo de mi familia para perseverar, siempre he sido una
66F	mujer de retos, entonces ver cada paso de la vida como un logro, cada dificultad en una oportunidad//.
67F	y fortalecer la esperanza de que todo algún día va a ser mejor, y que lo que hoy estás viviendo tiene
68F	un propósito//, he dado con la fortuna de trabajar en lugares donde las directivas son muy receptivas a
69F	las necesidades de los docentes, entonces el diálogo constante con ellos, con las familias de los
70F	estudiantes y la comunidad, permite liderar equipos de trabajo, para mitigar las dificultades y apoyar
71F	los procesos educativos de los estudiantes y el bienestar de toda la comunidad educativa//.”**
72F	DRSAN-06 R6:
73F	"El primero, sin duda, ha sido mi familia. Mi mamá ha sido mi gran aliada. Sin ella, no podría dejar a
74F	mis hijos cada semana con la tranquilidad de saber que están bien cuidados, amados, protegidos durante
75F	mi ausencia//. Desde lo personal, también me apoyó en mi espiritualidad. Hablar con Dios en silencio,
76F	mientras viajo en la camioneta lechera, mientras camino por los senderos de la vereda, me llena de paz.
77F	Es una conversación íntima que me reconforta y me recuerda que no estoy sola//. Uno de los apoyos
78F	más bonitos y constantes ha sido la comunidad. El líder de la vereda siempre está pendiente, nos lleva
79F	detalles a los niños, organiza actividades, se interesa por la escuela//. Esa cercanía con las familias ha
80F	sido una medicina para el alma//. Saber que valoran mi presencia, que se involucran, que me apoyan…
81F	hace que me sienta acompañada y reconocida//. Y no puedo dejar de mencionar algo que no se toca,
82F	pero que se siente: el amor por la vocación. Ese fuego interno que me dice que, a pesar de todo, estoy
83F	donde debo estar. Que mi presencia marca una diferencia//. Que mis cinco estudiantes merecen todo
84F	mi esfuerzo, porque en ellos también hay un futuro sembrándose, aunque estemos en una escuelita
85F	pequeña y lejos de todo//. Gracias a estos apoyos logro mantenerme firme, con una gran sonrisa, aun
86F	cuando el corazón extraño, el cuerpo se cansa y los recursos escasean//. Porque cuando una se siente
87F	acompañada, valorada, y conectada con su propósito… hasta el frío se vuelve más llevadero y los retos
88F	se convierten en oportunidades para amar más lo que se hace//."**
90F	
91F	DRSAN-07 R6:

Tabla 12. (Cont).

92F	“Para enfrentar los retos de la enseñanza multigrado con resiliencia y pensamiento positivo
93F	han sido valiosos varios apoyos, entre ellos el apoyo institucional por parte de la rectora,
94F	que siempre está atenta a las inquietudes de sus docentes, estudiantes y padres de familia,
95F	los compañeros que por condiciones de lejanía se convierten en nuestra familia
96F	institucional//, el apoyo de entidades municipales como la comisaria de familia y la policía
97F	de infancia y adolescencia// y finalmente la implicación de los padres
98F	de familia y la comunidad general aportando técnicas agrícolas y conocimientos tradicionales promoviendo una comunidad más empoderada y unida//.” **

99F	DRSAN-08 R6:
100F	"El hecho de mentalizarme y pensar que los niños del campo merecen y tienen el derecho a vivir y a
101F	tener las mismas condiciones de un niño de la ciudad, ha motivado mi interés por renovar los espacios
102F	en los que los niños viven a diario//…. Aquí entra un poquito de nostalgia porque recuerdo mucho a
103F	mis niños, yo pinté tres veces la escuela para entretenerme en las tardes, como entretenimiento, pero
104F	siempre convencido en que los niños del campo merecen las mismas condiciones y espacios que un
105F	niño de la zona urbana//, entonces empezamos con terceros, con amigos, con allegados, a convertir los
106F	espacios diferentes//, yo recuerdo que me impresionó mucho llegar a la escuela y ver que el salón era
107F	de tierra, o sea el salón no tenía piso//, entonces empezando por eso, el empezar a convertir esos
108F	espacios, a decir, miren, ellos merecen un salón digno//, me llevó a hacer muchas cosas con terceros
109F	hemos logrado: cambiar unidades sanitarias, enchapar el piso del salón de clases, pintar la escuela tres
110F	veces, destinar un espacio y llevar a nuestra escuela un pequeño parque de juegos, con ruleta, machín
111F	machón, y resbaladero, crear una media cancha de baloncesto, adecuar una ludoteca y zona de juegos
112F	de mesa, utilizar el pasillo del corredor para crear un juego didáctico…en fin//."**
113F	DRSAN-09 R6:
114F	"En mi experiencia como docente en aula multigrado rural, los apoyos han sido fundamentales para
115F	sostener una actitud resiliente y positiva frente a los desafíos cotidianos//. A nivel institucional, valoro
116F	profundamente que la escuela cuente con recursos tecnológicos y materiales didácticos que han
117F	facilitado el trabajo pedagógico con los distintos grados. Disponer de herramientas como
118F	computadores, proyectores, acceso a contenidos digitales o material impreso adaptado ha contribuido
119F	significativamente a diversificar las estrategias de enseñanza y atender las necesidades específicas de
120F	cada grupo de estudiantes//. Estos recursos no solo mejoran la calidad del proceso educativo, sino que
121F	también motivan a los niños y a mí como docente//. En el plano personal, la autoformación ha sido un
122F	eje clave. La búsqueda constante de nuevas metodologías, la actualización de mis saberes pedagógicos
123F	y el aprendizaje autónomo han fortalecido mi capacidad para innovar, adaptarme y enfrentar los retos
124F	con una mentalidad proactiva//. Asimismo, el intercambio de experiencias con otros docentes rurales
125F	ha resultado invaluable. Estos espacios de diálogo y reflexión compartida me han permitido sentirme
126F	acompañada, identificar buenas prácticas//, y reconocerme en las vivencias de otros colegas que, como
127F	yo, trabajan con pasión en condiciones complejas//." **
128F	DRSAN-10 R6:
129F	"Para poder enfrentar con resiliencia y pensamiento positivo los retos de la enseñanza multigrado, los
130F	apoyos más fundamentales han sido, en primer lugar, los personales//. Mi familia ha sido mi mayor

131F	fortaleza. Saber que, al terminar mi jornada, regreso al amor de mis hijos y de mi hogar, me da la
132F	energía para continuar, a pesar del cansancio, de los viajes largos o de las dificultades del entorno//.
133F	También ha sido muy importante mi convicción personal, mi vocación como maestra, esa pasión que
134F	me impulsa a seguir adelante cuando todo parece cuesta arriba//. En cuanto a los apoyos institucionales,
135F	debo reconocer que han sido muy limitados. No he contado con acompañamiento cercano por parte de
136F	las directivas ni con una respuesta oportuna a las necesidades especiales de algunos estudiantes. Sin
137F	embargo, esto me llevó a desarrollar aún más mi capacidad de gestión y creatividad, en lo material, yo
138F	misma busqué soluciones: adquirí una plastificadora, un proyector y elaboré material didáctico para
139F	mis estudiantes//. Estos recursos, aunque sencillos, marcaron una gran diferencia, porque les brindaron
140F	nuevas experiencias de aprendizaje y encendieron en ellos el deseo de aprender//. También considero
141F	como un apoyo el respaldo de algunas familias que, con el tiempo, comenzaron a confiar en mí,
142F	entendieron mi esfuerzo y se vincularon poco a poco a los procesos//. Pero, sobre todo, el mayor
143F	impulso ha sido ver a mis estudiantes avanzar, ver cómo superan dificultades, cómo sonríen, cómo
144F	aprenden. Ellos son mi verdadera inspiración para seguir, y ese es el motor más poderoso que sostiene
145F	mi resiliencia y mi actitud positiva//." **

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 13.

Rotulación de la información Interrogante 7- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10

Int. N.	**Interrogante 7: ¿De qué manera su actitud y resiliencia se manifiestan en su práctica pedagógica, y cómo cree que esto influye en el desarrollo integral de sus estudiantes?**
00G	DRSAN-01 R7:
01G	"Mi resiliencia se convirtió en el alma de mi labor. Cada día que llegaba a la escuela, incluso
02G	después de haber vivido el miedo de una balacera o haber caminado por horas con el
03G	corazón acelerado por el peligro, llegaba con el mismo saludo alegre, con la misma entrega//.
04G	Mis niños aprendieron a ver que, aunque la vida sea dura, uno puede elegir cómo pararse
05G	frente a ella//. Mi actitud fue siempre de respeto, de cariño, de esperanza. Enseñaba con
06G	alegría, aun cuando por dentro cargara el cansancio o la preocupación//. También descubrí,
07G	que los niños perciben esa fuerza silenciosa y la hacen suya. Veía cómo iban ganando
08G	confianza, cómo se sentían seguros, protegidos, motivados//. Mi resiliencia también se
09G	mostró en cómo organizaba el aula multigrado. Aunque eran de distintos niveles, yo los
10G	integraba como una familia. Promovía el trabajo en equipo, el respeto por la diferencia, la
11G	solidaridad//. Enseñaba con el ejemplo, no solo con palabras//. Y eso, con los años, dio
12G	frutos. Muchos de esos niños hoy son adultos líderes en sus comunidades. Sé que mi actitud
13G	los impactó, porque yo no solo fui su maestra… fui su modelo de esperanza, de lucha, de
14G	dignidad. // Mi mayor orgullo es saber que en cada uno de ellos quedó sembrada la certeza
15G	de que sí se puede… incluso cuando todo parece estar en contra//. Y eso, para mí, es el verdadero propósito de enseñar: transformar vidas desde el amor y la resistencia//."**

16G	DRSAN-02 R7:
17G	"Mi actitud y resiliencia no son cosas que se enseñen con palabras… se viven, se sienten y
18G	se contagian desde el corazón//. Cada vez que cruzo caminos lodosos, que llego con los
19G	zapatos mojados y el cuerpo cansado, pero con una sonrisa, mis niños lo notan. Me
20G	preguntan: '¿Seño, por qué viene si está lloviendo tanto?'… y yo les contesto: 'Porque
21G	ustedes valen todo el esfuerzo" //. Y ahí, sin darme cuenta, ya les Estoy enseñando algo que
22G	no está en los libros: la fuerza de no rendirse. Mi resiliencia se manifiesta en cómo transformar
23G	las dificultades en oportunidades para aprender//. Si no hay cartilla, creamos una. Si no hay
24G	lápices suficientes, compartimos. Si la quebrada creció, buscamos otra ruta//. Y todo eso, lo
25G	viven conmigo mis estudiantes. He notado cómo mi actitud positiva las adversidades, los ha
26G	contagiado. Los veo más seguros, más comprometidos con sus propios procesos//. Ya no
27G	se rinden ante la primera dificultad, buscan soluciones, se animan unos a otros. Entendieron
28G	que se puede aprender con lo que se tiene, que el saber no depende de un lujo, sino del
29G	deseo profundo de crecer. Yo no solo enseño a leer y escribir. Enseño a resistir, a crear, a
30G	soñar//. Y de eso estoy segura, influye en el desarrollo integral de mis estudiantes, porque
31G	no solo forman su mente, sino también su corazón y su carácter//. Se están preparando para la vida... y eso me llena el alma//."**
32G	DRSAN-03 R7:
3G	"He aprendido que en esta labor es importante cuidar de uno mismo. Hay momentos de
34G	agotamiento, de tristeza, de sentir que no se puede más, pero he comprendido que, si no
35G	me cuido yo, no puedo cuidar a mis estudiantes//, mi forma de ser siempre es con una actitud
36G	positiva, optimista, de que las cosas van a mejorar cada día más//. Promuevo dentro de mi
37G	aula de clase, en cualquier lugar donde yo esté, la inclusión y el respeto por la diversidad
38G	que puede haber a nuestro alrededor, creando siempre un ambiente de aprendizaje
39G	acogedor dentro del aula y fuera de ella también motivador para mis estudiantes//. Soy una
40G	persona, como lo dije anteriormente, agradecida con Dios, entonces pues esto me permite a
41G	mí como persona adaptarme a las diferentes situaciones o desafíos que se puedan presentar
42G	dentro del contexto escolar//. Siempre investigo y conozco las necesidades de mis
43G	estudiantes, permitiendo pues de esta manera tener empatía con cada uno de ellos//.
44G	Recordemos que estamos en el área rural y pues en el área rural se viven muchas
45G	situaciones que a veces el profesor desconoce que hay en su hogar. Y trato de brindar un
46G	apoyo emocional o académico cuando lo requiere, igualmente a través de mi ejemplo//.
47G	Muchos compañeros les doy un ejemplo para continuar. Trato en lo posible de estimular la
48G	participación de mis estudiantes dentro del aula de clase a través del uso de metodologías
49G	innovadoras//. Y pues todo lo anterior influye de manera positiva en los niños, en el fomento
50G	de la autoconfianza, en sentirse en ellos seguros de lo que están haciendo, de lo que quieren,
51G	sentir empatía por sus compañeros//, por las necesidades muchas veces de otras personas ajenas a nuestra institución educativa. Manejo de emociones, también que trabajamos en los proyectos transversales, rendimiento académico, eso les permite a ellos y tener

Tabla 13. (Cont).

52G	un mejor rendimiento académico y prepararse en un futuro para asumir las
53G	responsabilidades con mucho amor y los desafíos que puedan presentar en su vida con valentía//." **
54G	DRSAN-04 R7:
55G	"Bueno, el ser resiliente no es un trabajo fácil realmente, eso no es algo que usted se acuesta y se
56G	levanta siendo la persona más resiliente del mundo, porque eso es un proceso real, porque eso
57G	requiere primero cambiar ciertas barreras mentales//, con las que uno vive a diario, sí, ver que no
58G	todo lo que le sucede a usted es malo, y si es malo siempre hay algo positivo que rescatar, entonces

59G cuando tú te apropias de eso, cuando tú realmente lo haces un estilo de vida, cuando tú aprendes
60G sobrellevar las cosas y a verle el lado positivo a los asuntos, y aprendes a sacar lo mejor de cada
61G cosa, eso se nota, si me hago entender, eso, eso se transmite, se transmite naturalmente//, sí, entonces
62G lo mismo pasa con los estudiantes, el estudiante me puede fallar a mí en una evaluación, pero
63G entonces uno dice bueno, uno le califica la evaluación al estudiante y le dice, oiga hermano, pero
64G mire, aquí le quedó mal, es cierto, pero mire todo lo que hizo bien, eso quiere decir que si usted se
65G pone las pilas en la próxima evaluación o en la recuperación, a usted le va a ir muy bien//, porque
66G es que usted ya entiende las situaciones, simplemente tiene que prestarle un poco más de atención
67G a los procesos que está llevando para que los resultados que usted está esperando se le den, sí,
68G entonces al niño hay que enseñarle, hay que hacerle ver que equivocarse está bien, pero que uno no
69G se puede quedar en la equivocación solamente, si se equivocó, perfecto, pero bueno, miremos cómo
70G voy a salir de esa equivocación y cómo voy a mejorar//, qué cosas buenas acerté a pesar de que me
71G equivoqué, cuáles fueron las fallas, para a partir de las cosas más buenas que acerté, cómo puedo
72G subsanar las dificultades y a partir de ahí comenzar a salir del bache, sí, hay que ser muy entusiasta,
73G hay que ser muy lúdico, hay que ser muy didáctico, sí, la actitud con la que usted llegue a clase es
74G fundamental, el entusiasmo que usted le ponga a cada actividad, así sea una copia, así sea una hoja,
75G así sea un dibujo, la actitud lo cambia todo, su actitud como docente, su positivismo, su manera de
76G ver las cosas lo cambia todo//, si tú coges y te llevas todos los problemas de tu casa para el aula de
77G grado, créame que ellos son como esponjas, ellos automáticamente se van a dar cuento. porque ha
78G pasado, no quiere decir que yo todas las veces me levante siendo el profesor súper positivo, súper
79G resiliente, súper 100, no, uno muchas veces también se levanta, como dice el dicho, con el pie
80G izquierdo de la cama y uno muchas veces llega al aula de clase cargado de todas esas situaciones
81G negativas y automáticamente no falta el estudiante que le dice a uno, el profesor hoy viene verraco
82G o el profesor quien sabe que le pasaría en la casa porque viene terrible, entonces cuando uno escucha
83G eso, automáticamente tiene que pellizcarse, decir, uy carajo, acuérdese que esta no es tu casa,
84G acuérdese que este es el aula de grado y acá usted viene a trabajar, sus problemas es cierto que usted
85G los tiene, pero acá tiene que cambiar la actitud, tiene que acuérdese que sus estudiantes están
86G aprendiendo de su ejemplo más que todo, están aprendiendo de sus de sus acciones, de sus
87G ademanes, de sus posturas//, entonces si usted a su clase va a llevar todas las ademanes, posturas
88G negativas de los problemas, ellos también se van a cargar de eso y obviamente el proceso
89G pedagógico va a ser negativo, no se va a dar lo que usted quiere, no se lo van a lograr

	los objetivos,
90G	entonces es fundamental, fundamental, fundamental, trabajar en nosotros mismos primero//, más
91G	allá de que uno dice que uno tiene que trabajar en el estudiante, claro que sí es fundamental, pero
92G	uno también tiene que trabajar en uno mismo, porque no que uno también es humano, uno también
93G	se equivoca, uno también falla, uno también tiene un acervo de emociones que lo sobrecargan a
94G	uno, entonces uno también tiene que aprender a trabajar esas emociones para que, esas emociones
95G	no vayan a afectar negativamente al estudiante, por el contrario, sirva para que el estudiante vea que
96G	el estudio si es positivo, si es valedero//, si es productivo, si sirve para algo..”**
97G	DRSAN-05 R7:
98G	“Por supuesto que la actitud del docente y la mentalidad esperanzadora son el mayor ejemplo para
99G	nuestros estudiantes, porque viven el proceso, observando y analizando los desafíos que el docente
100G	enfrenta y supera// más que las palabras, son las acciones. No siempre amanecemos positivos, y
101G	sería una mentira afirmar que siempre estamos positivos, hay momentos de tristeza, de soledad, de
102G	miedo, de cansancio, de ver todo desde una mirada monótona que opaca muchas cosas en nuestra
103G	vida y el abandono a nuestras familias por la separación nubla el panorama. A mí me funciono,
104G	hacer una pausa en el camino y buscar nuevas oportunidades de crecimiento//, entonces apliqué para
105G	hacer parte del Programa Todos a Aprender, un programa que me permitió actualizarme en nuevas
106G	pedagogías, fortalecer mis competencias, conectarme con otros docentes//, salir por un tiempo de
107G	ese espacio limitado que era pernotar en la vereda. Fui parte de una red de colegas que nos estuvimos
108G	capacitando constantemente a lo largo de varios años, compartiendo experiencias y estrategias desde
109G	la mirada profunda del mejoramiento de los aprendizajes// y la calidad educativa, este compartir de

Tabla 13. (Cont).

110G	saberes me permitió capacitar a más docentes, fue como un respiro que me recargó de mucha energía//, pero sobre todo me dio la oportunidad de invitar a los docentes a
111G	reflexionar desde una mirada integral sus prácticas pedagógicas, donde se busque fortalecer la educación desde la
112G	creación de ambientes seguros y protectores//, donde la emocionalidad y la formación integral de estudiante sea el mayor propósito desde el ejemplo diario que vive en su
113G	proceso educativo//..”
114G	
115G	DRSAN-06 R7:
116G	"Mi actitud y resiliencia se transforman en la fuerza que me levanta cada lunes a las 4 de la mañana,
117G	cuando dejo a mis hijos dormidos al cuidado de mi madre, y salgo con el alma dividida, pero con el
118G	corazón lleno de propósito//. Esa decisión de llegar a la escuelita con una sonrisa, con energía, con

ganas… es mi forma de mostrarle a mis estudiantes que, aunque la vida tenga retos, se puede enfrentar con alegría y esperanza//. Mi actitud positiva se refleja en cómo recibir a los niños cada mañana: con cariño, con palabras de aliento, con juegos, con risas//. Aunque seamos poquitos, hacemos sentir que somos muchos. Aunque tengamos pocos materiales, sentimos que lo tenemos todo//. Creo firmemente que un niño no solo aprende con los libros, sino con el ambiente que lo rodea//. Ahí no me detengo, mi resiliencia se manifiesta en cada clase que doy cuando se va la luz, cuando el frío cala los huesos, cuando el internet no funciona. Ahí no me detengo. Me reinvento, improviso, canto, cuento historias, pinto con lo que haya, juego con la tierra, con las piedras, con los sueños//. Esa capacidad de adaptarme les enseña a mis estudiantes que no necesitamos esperar a que todo esté perfecto para avanzar. Que lo importante es no rendirse//. Y claro que eso influye en su desarrollo integral. He visto cómo mis niños han ganado seguridad en sí mismos, cómo se atreven a hablar, a expresar, a preguntar, a soñar//. Sabe que su voz importa, que su esfuerzo vale, que pueden lograr cosas grandes, aunque vivan en una vereda pequeña//. También he notado cómo se vuelven más empáticos, solidarios, sensibles. Porque ellos ven cómo luchamos juntos, cómo enfrentamos las dificultades como equipo//. No solo les enseño matemáticas o lenguaje… les enseño a ser personas fuertes, agradecidas, con corazón//. Mi aula no es solo un lugar de aprendizaje, es un espacio de vida//. Y si algo me enorgullece es saber que, con mi actitud y mi resiliencia, estoy sembrando en ellos algo que los acompañará toda la vida: la certeza de que sí se puede, incluso en medio de la adversidad//."**

DRSAN-07 R7:

"Pienso que el ejemplo más claro de resiliencia que mis estudiantes ven a diario, es mi capacidad de afrontar los embates en mi labor diaria, desde el contexto geográfico, las deficiencia de vías de transporte, señal Telefónica, internet, la soledad, la tristeza//, pero sobre todo la dificultad de adaptarnos a recolectar el agua lluvia para el consumo en toda la zona, los cortes de luz se prolongan por semanas completas//, sin embargo, enfrentar estos desafíos, acomodarse a las limitaciones hacer parte de las necesidades una comunidad, me permite ofrecer apoyo, motivación y aprendizaje a los estudiantes desde la superación de cada una de ellas//, pienso que es ejemplo más claro, descubrir que, desde nuestras debilidades, podemos potenciar nuestro autoestima//, creando un ambiente intencional de colaboración, confianza y seguridad entre todos//.." **

DRSAN-08 R7:

"Siempre una sonrisa a pesar de los problemas personales que surgen en el día a día.

9G	El estar lejos
15	de casa, lejos de la familia no es fácil… Pero el verle el lado positivo a las cosas ayuda
0G	un montón//,
15	gestionar ayudas para la comunidad, yo hice gestiones para entregar pupitres
1G	para las sedes,
15	escritorios para los docentes, útiles escolares para los niños, regalos de navidad para
2G	mi escuela y
15	otras escuela//, es eso, sabía que contaba con el apoyo de gente que le apostaba al
3G	cambio, y que se
15	convirtieron en amigos, yo por ejemplo tengo una persona que se convirtió en el
4G	padrino de la
15	escuela//, yo no lo conozco personalmente, sé que se llama Diego, no vive en este país,
5G	lleva cinco
15	años colaborándome, me llama y me pregunta ¿qué vamos hacer? ¿Qué necesita la
6G	escuela?, con su
15	apoyo cambiamos muchas cosas en la escuela, las puertas de los baños, los
7G	sanitarios, donaron el
15	piso, pero teníamos que conseguir el cemento y la arena fueron procesos grandes,
8G	dejamos media
15	cancha de baloncesto a través de la Campaña del cemento//, también hicimos bingo
9G	bailable, contra
16	todo pronóstico desmotivador que eso no se podía, que la gente no estaba
0G	acostumbrada, que nadie
16	llegaría nadie, no profe, y te cuento que en la zona me donaron una marrana y la
1G	echamos a la tapita
16	y recogimos millón cuatrocientos mil pesos//, con esos fondos compramos ventiladores,
2G	porque no
16	había, los arcos de futbol porque teníamos unos trozos de bambú, hicimos muchas
3G	cosas, te cuento
16	que un señor de la comunidad que tenía un equipo de sonido grandísimo me lo presto y
4G	yo lleve el
16	micrófono y lo logramos, lo hicimos//, esos pequeños o grandes acontecimientos
5G	sembraron en mis
16	estudiantes muchas virtudes que se llevaron para la vida//..."**
6G	
16	DRSAN-09 R7:
7G	

Tabla 13. (Cont).

16	"Mi actitud y resiliencia se manifiestan de forma cotidiana en el aula a través de la
8G	disposición
16	constante a enfrentar cada día con optimismo, entusiasmo y compromiso//. A
9G	pesar de las
17	dificultades que puedan surgir como limitaciones materiales, carga laboral o
0G	condiciones del
17	entorno rural siempre busco proyectar una imagen de serenidad y alegría,
1G	convencida// de que el
17	estado emocional del docente es un reflejo que impacta directamente en la
2G	disposición de los
17	estudiantes para aprender. Considero que mantener una actitud positiva no es solo
3G	una estrategia,
17	sino una decisión consciente que se nutre del amor por la enseñanza y del
4G	reconocimiento de la
17	influencia que tenemos en el bienestar emocional de los niños y niñas//. En contextos
5G	rurales, donde
17	muchos estudiantes enfrentan carencias o situaciones familiares difíciles, la escuela se
6G	convierte en
17	un espacio protector y la figura del maestro adquiere una dimensión profundamente
7G	afectiva//.
17	Cuando llego al aula con una sonrisa, con energía y con palabras de aliento, los

8G	estudiantes
17	responden con entusiasmo, participación y afecto genuino//. Los niños y niñas del
9G	sector rural son
18	sensibles a las emociones del docente; su receptividad va más allá del aprendizaje
0G	académico. Si la
18	maestra llega feliz, ellos se sienten valorados, reconocidos y seguros//. Esa energía
1G	positiva genera
18	un clima escolar armónico, en el que florece la confianza, el respeto y el deseo de
2G	aprender//. En
18	este contexto, la resiliencia no solo se traduce en resistencia a la adversidad, sino en
3G	la capacidad
18	de contagiar esperanza, de crear experiencias significativas de aprendizaje y de
4G	mantener viva la
18	motivación incluso cuando las condiciones externas son desfavorables//.” **
5G	
18	DRSAN-10 R7:
6G	
18	“Mi actitud y resiliencia se manifiestan en mi práctica pedagógica a través de la
7G	entrega, el
18	compromiso y la creatividad con la que enfrentan cada día en el aula, sin importar las
8G	limitaciones.
18	// He aprendido a transformar la adversidad en oportunidad, y eso se refleja en cómo
9G	planeo mis
19	clases, en cómo adapto el material didáctico con mis propios recursos, y en cómo
0G	busco siempre
19	una manera de motivar a mis estudiantes//. No me conformo con enseñar desde la
1G	carencia, por el
19	contrario, busca que cada niño viva la experiencia de aprender con alegría, con
2G	sentido, con
19	dignidad//. Llevé tecnología a contextos donde nunca habían visto un proyector,
3G	diseñé juegos y
19	materiales interactivos para fortalecer la lectura y la escritura//, y, sobre todo,
4G	conseguí que cada
19	estudiante se sienta valorado y amado//. Mi actitud positiva se expresa en cada
5G	palabra de aliento,
19	en cada sonrisa que ofrezco, incluso cuando el día ha sido difícil o las condiciones
6G	no son las
19	mejores//. Creo firmemente que esa actitud y resiliencia influyen directamente en el
7G	desarrollo
19	integral de mis estudiantes//. Porque no solo están aprendiendo contenidos
8G	académicos, también
19	están viendo un ejemplo de perseverancia, de empatía, de lucha frente a las
9G	dificultades//. Al sentir
20	que alguien cree en ellos, que alguien los acompaña y no los juzga por sus
0G	carencias, los niños
20	empiezan a creer más en sí mismos. Se sienten capaces, importantes, motivados//. Y
1G	eso, sin duda,
20	impacta profundamente su autoestima, su forma de relacionarse con los demás y
2G	sus ganas de
20	aprender//.” **
3G	

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 14.

Rotulación de la información Interrogante 8- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10

Int. N.	Interrogante 8: ¿Ha notado algún cambio en su nivel de motivación, desempeño académico o bienestar emocional a lo largo del tiempo? Si es así, ¿qué factores cree que han influido en estos cambios?
00H	DRSAN-01 R8:
01H 02H 03H 04H 05H 06H 07H 08H 09H	"Sí, mi nivel de motivación y bienestar ha cambiado mucho a lo largo de los años, y creo que eso es parte del camino de todo docente que entrega su vida a la escuela rural//. Al principio estaba llena de energía, con la ilusión de transformar el mundo desde mi pizarra de madera. Con los años, vinieron los golpes duros: el miedo, el cansancio, el olvido. Hubo momentos institucionales en los que me sentí sola, cargando más de lo que podía//. Pero incluso en esos momentos, algo dentro de mí se mantenía encendido: una llama de compromiso, de entrega, de amor por mis estudiantes//. Mí motivación no siempre fue constante, pero mi propósito sí//. Me aferré a mis raíces, a mis principios, y a esa fe profunda que me decía que cada niño que salía adelante era una victoria sobre las circunstancias//. Aprendí que más allá de las guías o los programas, la verdadera enseñanza.

Tabla 14. (Cont).

10H 11H 12H 13H 14H 15H	ocurre cuando logras conectar con el alma de tus estudiantes. El bienestar emocional… fue un camino de resiliencia. Me fortalecí en la adversidad//. Aprendí a llorar y también a reír con fuerza A encontrar consuelo en una conversación con una madre campesina//, en una canción que sonaba en la radio mientras corregía cuadernos por la noche. Hoy, ya retirada, puedo decir con el corazón tranquilo: viví una vida con propósito//. Cambié, crecí, sané… y todo gracias a esa maravillosa, difícil y profunda experiencia de ser docente multigrado rural.../"**
16H	DRSAN-02 R8:
17H 18H 19H 20H 21H 22H 23H 24H 25H 26H 27H 28H 29H 30H 31H 32H	"Sí… claro que he notado cambios en mí. No soy la misma Maribel que empezó hace más de 25 años con miedo, con incertidumbre, el aprendizaje en los contextos rurales es para todos. Con el tiempo, mi motivación ha tenido altibajos. Hubo días en los que me pregunté si valía la pena tanto esfuerzo, si algún día todos esos esfuerzos darían los resultados esperados. Pero también he vivido momentos luminosos que me devolvieron el sentido: ver a un estudiante que salió adelante, que volvió a decirme "seño, lo logré", ha sido mi gasolina emocional//. Cada pequeño logro en el aula, cada niño que se atreve a soñar, me renueva//. Mi desempeño como maestra se ha transformado. Antes era más técnica, más estructurada…. hoy soy más humana, más comprensiva//. He aprendido que enseñar no es solo impartir conocimientos, sino tocar corazones, sembrar esperanza, acompañar procesos de vida. El bienestar emocional ha sido un desafío constante. Hay desgaste, soledad, cansancio//. Pero también aprendí a cuidarme, a escucharme, a rodearme de personas que me fortalecen//. Mi fe, mi familia, mi comunidad… han sido el soporte que me ha sostenido//. Y el factor más importante de todos ha sido el amor profundo por mi vocación//. Porque cuando uno enseña desde el corazón, incluso el dolor se convierte en propósito y es ahí donde realmente te das cuenta que estas en el lugar indicado// haciendo mucho por toda la comunidad educativa//."**
33H	DRSAN-03 R8:

34H	"Bueno, profe, claro que sí, a través de los años siempre he mostrado un trabajo con
35H	entusiasmo en las diferentes instituciones educativas que he estado, pues que no son
36H	muchas, de todas maneras, en 24 años//. En la última institución estuve 18 años.
37H	Siempre he mostrado amor por lo que hago, por las metas que me propongo. No
38H	descanso pues hasta alcanzarlas//. Los logros de los estudiantes para mí son
39H	satisfacciones personales//, el agradecimiento de toda una comunidad, las huellas
40H	dejadas en mis estudiantes, el mejor salario también//, pues de una manera u otra
41H	genera bienestar para uno también como docente. Y estar cerca de mi familia, pues
42H	esto me ha dado mucha tranquilidad, mucha alegría, saber que poco a poco he ido
43H	logrando lo que siempre he anhelado. En la última institución educativa, precisamente
44H	donde estuve 18 años, me hicieron una despedida muy bonita. Llevaron del pueblo
45H	un cantante, vieron las palabras de toda la comunidad, se reunieron más de 100
46H	personas//. Entonces para mí escuchar todas esas palabras de agradecimiento para
47H	mí fue muy satisfactorio, muy alegre, muy feliz, me sentí bendecida. Sentí que la
48H	comunidad siempre ha reconocido el trabajo como docente en mi institución educativa
49H	donde estuve antiguamente, estuvieron involucrados en esa celebración. todos los
50H	padres de familia, toda la comunidad//, como les digo estuve 18 años y entonces
51H	prácticamente toda la comunidad, los hijos de ellos, los que hoy en día son
52H	enfermeros, están estudiando ingeniería, otros son veterinarios//, entonces todos
53H	ellos hicieron esa despedida sorpresa. Y pues fue muy agradable el día anterior de
54H	salir de la vereda de traslado, ver tantas lágrimas y gestos de gratitud, pero decían que no era de felicidad porque me iba, sino pues de tristeza de ver la decisión que yo había tomado de pedir traslado, pues yo quería acercarme más al castro urbano y pues sentía que ya había cumplido mi ciclo dentro de esa comunidad, 18 años al servicio de ellos//." **
55H	DRSAN-04 R8:
56H	"Bueno, son 18 años de carrera en este momento, todos en el aula multigrado, desde
57H	que entré en la parte pública y pues obviamente esto es como una montaña rusa. Hay
58H	momentos en los que uno realmente siente que la carga laboral a veces es
59H	abrumadora, ¿no? Y no solamente lo laboral, sino también todos los demás aspectos
60H	que uno como persona afronta, No todas las veces uno está full motivación, no todas
61H	las veces está uno full desmotivado, ni todas las veces está uno ni muy arriba ni muy
62H	abajo. Hay veces que usted se estanca, está en un término como el que ni para arriba
63H	ni para abajo, ¿no? ¿Qué influye, qué no influye? Todo influye, todo no influye y parte
64H	fundamental está en cómo usted afronte cada situación. Exacerbar todas las
65H	emociones es mal. Sí, dejarse llevar por las emociones tanto positiva como
66H	negativamente es mal. Dejarse llevar por el entusiasmo, dejarse llevar por el
67H	positivismo exacerbado lo puede llevar a usted a cometer errores, muchos errores de hecho. Y también dejar, dejarse caer en el negativismo, en el pesimismo también lo puede llevar a dejar de hacer lo que usted tiene que hacer. Usted tiene que mantener

Tabla 14. (Cont).

68H	un punto de equilibrio. No es fácil, no es fácil, vuelvo y repito porque usted todos los días se
69H	encuentra con mil cosas. Usted se levanta programado para una situación, se levanta con una
70H	programación, se levanta con un cronograma para enfrentar ciertas situaciones en el aula de grado
71H	y usted llega al aula de grado y perfectamente en dos minutos todo le puede cambiar, ¿sí? Todo
72H	lo que usted llevaba programado//, todo lo que usted llevaba en su mente, cronometrado,
73H	programado, se le desbarató. ¿Por qué? Porque resulta y pasa que usted llegó y se encontró con
74H	que no hay agua. Y solucione. Que llegó y se encontró con que el salón está inundado. Y

75H	solucione. Que llegó y se encontró con que no hay luz. Y solucione//. Que llegó y se encontró
76H	con que uno de los niños por X o Y razón en la entrada de pronto sufrió un percance y se
77H	accidentó. Todas esas cosas cambian. Aparte de eso, que usted estaba trabajando y de pronto le
78H	llega un comunicado que tenía que cumplir con una actividad durante el desarrollo de la clase y
79H	tiene que mostrarla. Entonces son 18 años llevando eso. Entonces uno ya espera lo inesperado//.
80H	Sí, realmente, uno espera lo inesperado porque uno sabe que el aula de clases multigrado es eso.
81H	Esperar lo inesperado y aprender a vivir con ello y aprender a trabajar con ello//. No dejarse
82H	abrumar por las circunstancias y hablo de todas las circunstancias, las laborales, las económicas,
83H	las personales, familiares y sociales//. Es difícil realmente sobrellevar eso, hay semanas que usted
84H	dice, uy, caray, esta semana fue durísima. Y hay otras semanas que usted dice, uy, caray, esta
85H	semana fue excelente. Y usted no entiende qué pasó de la una a la otra, pero sabe que las pudo
86H	sobrellevar ambas//. Sabe que se tuvo la capacidad de sobrellevar tanto la semana dura como la
87H	semana positiva, la semana feliz. Entonces, todas esas situaciones hacen que uno aprenda a
88H	sobrellevar esas cargas, esa montaña rusa, ¿no? Uno aprende a adaptarse rápidamente, a
89H	sobrellevar la situación y adaptarse y a salir adelante// porque es que así toca//, usted todos los
90H	días se va a encontrar con algo diferente y usted tiene que aprender a lidiar con ello porque usted
91H	no se puede quedar en eso. Tiene que aprender a darle soluciones rápidas, efectivas y prácticas
92H	que le permitan a usted avanzar en cada momento." **
93H	DRSAN-05 R8:
94H	"Por supuesto, la experiencia y la trayectoria a través de los años moldea no solo la labor sino
95H	nuestra vida//, los primeros años todo es un reto, y ves el caos del entorno, de las exigencias, de
96H	las limitaciones, de la soledad//, las realidades duras de los estudiantes, y es ahí donde se activa
97H	la fe y la actitud desafiante// que muchas veces la zona de confort en la que estamos no nos
98H	permite ver, entonces lo que estás viviendo permite revitalizarnos, descubrirnos, permear
99H	realmente el compromiso vocacional//, porque a medida que avanzas con pequeño pasos, esto
100H	se convierte en un gran logro, desde esa mirada esperanzadora no limitante todo empieza a
101H	mejorar//, entonces esta mentalidad, esta convicción tiene un propósito mayor//, dejar una huella
102H	duradera, sembrar una semilla de cambio en un contexto rural desafiante//."**
103H	DRSAN-06 R8:
104H	"Sí… claro que he notado cambios en mi motivación, en mi estado emocional, y también en la
105H	manera como enseño. Y sería imposible no sentirlos, cuando vives entre la distancia de los que
106H	amas, las montañas frías de la vereda y una escuela que a veces parece tan sola, tan olvidada…

107H	pero que es también el lugar donde más viva me siento. Al principio, llegaba llena de ilusión, con
108H	muchas ideas y con el corazón repleto de esperanza. Pero con el paso del tiempo, he tenido días
109H	en los que la soledad me ha dolido más de la cuenta, en los que despedirme de mis hijos cada
110H	lunes me ha hecho cuestionarme si estoy haciendo lo correcto//… y en los que ver que a veces no
111H	contamos ni siquiera con lo básico me ha hecho sentir frustración//. Sin embargo, he aprendido a
112H	transformar todo eso. La tristeza se ha convertido en fuerza, el cansancio en motivación, y la
113H	impotencia en creatividad//. Cada vez que veo a mis estudiantes sonreír, cada vez que se
114H	emocionan porque lograron algo nuevo, mi alma se renueva//. Me recuerdan por qué elegí este
115H	camino//. Mi motivación ha cambiado, sí… ya no es la misma de cuando llegué. Ahora es más
116H	profundo, más consciente//. Ya no es una emoción pasajera, es una decisión diaria. Una promesa
117H	que me hago cada vez que amanece: estar presente, estar fuerte, estar feliz, incluso en medio de
118H	las dificultades//. En cuanto al desempeño académico, siento que ha crecido muchísimo. Me he
119H	hecho más flexible, más cercano, más creativo. He a aprendido con lo que tengo, a conectar los
120H	aprendizajes con la vida, a escuchar más a mis estudiantes ya valorar cada pequeño avance como
121H	si fuera un gran logro//. Y sobre mi bienestar emocional, puedo decir que lo he cultivado como
122H	una planta frágil, con cuidado, con paciencia, con amor propio//. Hay días duros, claro… pero
123H	encontré refugio en mi espiritualidad, en el cariño de la comunidad, en la complicidad de las
124H	familias que me abrazan con su confianza//. Y, sobre todo, en mis hijos. Pensar en ellos me da

Tabla 14. (Cont).

125H	sentido, me llena, me levanta//. Los factores que más han influido en estos cambios
126H	han sido la distancia, la falta de recursos//, pero también el amor por mi vocación,
127H	el apoyo de mi madre, la sonrisa de mis estudiantes y el cariño sincero de la
128H	comunidad//. Hoy, después de todo, me siento más fuerte, más humana, más feliz//.”
129H	DRSAN-07 R8:
130H	La motivación siempre ha sido la misma: el hecho de ver a mis estudiantes que, sin
131H	importar las condiciones climáticas, las adversidades económicas o los desafíos
132H	personales, asisten a la escuela con un deseo inquebrantable de aprender// y
133H	mejorar sus contextos de vida. Ese compromiso y entusiasmo de los niños me
134H	inspira profundamente, me impulsa a tomar riesgos y a enfrentar cualquier dificultad
135H	con mayor determinación//. Cada día, su esfuerzo me compromete aún más a
136H	desarrollar mi labor docente con pasión, creatividad y un firme compromiso//,
137H	buscando no solo mejores resultados académicos, sino también contribuir a su crecimiento personal y a la construcción de un futuro más prometedor para ellos. //” **
138H	DRSAN-08 R8:

139H	"Como lo decía anteriormente, no es fácil el estar lejos de la familia y de la casa… eso
140H	ha sido un factor de alta relevancia en lo emocional//…. siempre he sido una persona
141H	de hacer… de mantenerme ocupado, de gestionar//, entonces ha sido motivante el
142H	hecho de poder gestionar tantas cosas bonitas y útiles para los niños que tanto lo
143H	necesitan//, (esto también ha sido un aliciente para mantenerme ocupado y no
144H	recordar que la soledad en las tardes también golpea mucho…)//, te cuento que la
145H	gratitud y la generosidad de la gente, a mí nunca me faltó un plato de comida//, los
146H	viernes que salía de regreso a mi casa me veían pasar y me detenían en las casas
147H	para invitarme a almorzar//, venga pique algo era la frase, pero ese piquete algo era un almuerzo grandísimo//..."**
148H	DRSAN-09 R8:
149H	"El cambiarle el chip a los chicos de que ellos no son pobres, todo lo contrario, ellos
150H	son millonarios por el espacio y el entorno que les rodea//. El traer su contexto a
151H	nuestras clases y lo que ellos viven diariamente para resolver problemas matemáticos
152H	o situaciones// sobre todo en ciencias naturales o ciencias sociales. En las clases de
153H	español, tener un espacio donde los niños puedan poner su imaginación a volar, con
154H	la lectura de cuentos e incluso con la dramatización. de algunos de estos…// y algo
155H	muy importante, yo me iba y llevaba a los chicos a la casa para buscar el almuerzo,
156H	mentiras, bueno, en algunas ocasiones me autoinvitaba a almorzar, con el hecho de conocer ese entorno familiar//." **
157H	DRSAN-10 R8:
158H	"Sí, a lo largo del tiempo he experimentado cambios significativos tanto en mi
159H	motivación como en mi bienestar emocional y en el manejo de mi desempeño
160H	profesional como docente de aula multigrado. En los primeros años, me enfrenté a
161H	momentos de frustración e incertidumbre. La exigencia de atender varios grados
162H	simultáneamente, la diversidad de niveles de aprendizaje y las limitaciones propias
163H	del contexto rural generaban en mí sentimientos de agobio y dudas sobre mi
164H	capacidad// para cumplir con todos los procesos de manera efectiva. Sin embargo,
165H	con el paso del tiempo, a través de la experiencia, la reflexión constante sobre mi
166H	práctica y el compromiso con mis estudiantes, fui desarrollando herramientas y
167H	estrategias// que transformaron esa sensación inicial de desbordamiento en una
168H	actitud más serena, organizada y resiliente//. Aprendí a planificar de forma más
169H	eficiente, a organizar los espacios y los tiempos según las necesidades de cada
170H	grupo//, y a aprovechar al máximo los recursos disponibles, por mínimos que fueran//.
171H	Este proceso no ocurrió de un día para otro, sino que fue el resultado de ser constante,
172H	de observar y escuchar a mis estudiantes, y de aprendí a confiar en mis
173H	capacidades//, también sentí un fortalecimiento en mi motivación//. Ya no veía las dificultades como obstáculos, sino como oportunidades para innovar, para crecer y para construir una práctica pedagógica más sensible, flexible y significativa. //" **

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 15.

Rotulación de la información Interrogante 9- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10

Int. N.	Interrogante 9: ¿Qué estrategias pedagógicas emplea para fortalecer la resiliencia y promover el pensamiento positivo en sus estudiantes?
00I	DRSAN-01-R9:
01I 02I 03I 04I 05I 06I 07I 08I 09I 10I 11I 12I 13I 14I 15I 16I	"Fortalecer la resiliencia en mis estudiantes ha sido una misión que abracé desde el alma. En u zona marcada por el conflicto armado y la pobreza, los niños venían cargando historias de mied de silencio, de pérdidas.… y yo entendí que debía enseñarles, antes que nada, a creer que sí pod tener un futuro diferente//. Mi estrategia principal fue siempre enseñar desde el afecto. Cada salud cada palabra de aliento, cada mirada de confianza era una forma de sembrar en ellos la idea de qu eran valiosos//. También trabajaba con dinámicas de reflexión grupal, donde hablábamos de l sentimientos, de cómo enfrentar los problemas, de cómo ayudarnos entre todos//. Yo les decía: "l emociones también se aprenden a leer, como los libros". Y así empezaban a reconocer que podía gestionar su tristeza, su rabia, su miedo//. Aplicaba mucho el reconocimiento de logros personale sin comparaciones, adaptado a su proceso//. Hacíamos 'el rincón de los logros', donde cada niñ pegaba un dibujo, una frase, algo que representaría un reto superado//. Y, nunca faltaban los espaci para la creatividad: pintar, escribir, cantar… Porque a través del arte ellos soltaban sus emocione sanaban, se expresaban//. Enseñar en la ruralidad es también enseñar a vivir, a resistir y amar//. cuando un niño descubre que puede hacerlo, que su voz importa y que su vida vale, entonces hem cumplido con nuestra tarea más hermosa como educadores: formar seres humanos fuertes, sensibl y con esperanza//." **
17I	DRSAN-02 R9:
18I 19I 20I 21I 22I 23I 24I 25I 26I 27I 28I 29I 30I 31I 32I 33I 34I 35I 36I	"Una de mis prioridades como docente rural ha sido siempre que mis niños no solo aprendan a leer o sumar, sino que aprendan a creer en sí mismo//. He descubierto que la resiliencia no se enseña como una asignatura más, se modela… se contagia desde la actitud que uno proyecta//. Por eso, mi primera estrategia es el ejemplo, cuando me ven llegar a la escuela empapada, después de cruzar una quebrada, y aun así les sonrío… ellos aprenden que rendirse no es una opción//. Trabajo mucho desde la narración de historias de vida, propias y de la comunidad. Les cuento cómo logré estudiar en medio de dificultades, y también escucho sus historias//. Esto crea un vínculo afectivo, donde ellos se reconocen como sujetos capaces de superar sus propios obstáculos. También el fomento del trabajo colaborativo, porque en el aula multigrado aprendemos todos de todos. Cuando un niño mayor ayuda a uno menor, se fortalece la empatía, la paciencia, y, sobre todo, se construye una red de apoyo que es clave en la resiliencia//. Uso el refuerzo positivo de manera constante, celebro sus logros, aunque sean pequeños, y resalto sus cualidades//. Siempre les digo: "Tú puedes", "Eres capaz", "Vales mucho". Esas palabras se siembran profundo en sus corazones//. Y algo muy importante: promuevo el contacto con la naturaleza como forma de sanar y aprender. Que los niños siembren, que cuiden a los animales, que valoren su entorno. Eso los conecta con su identidad y les da un sentido de pertenencia que fortalece su autoestima//. Mi aula es un espacio donde se aprende desde el corazón. Y creo firmemente que cuando un niño aprende a creer en sí mismo, ya ha ganado una batalla muy grande contra la adversidad//."**
37I	DRSAN-03 R9:

38l	“Profe, como lo dije anteriormente, pues yo me considero una profe activa, recursiva
39l	y realizo pausas activas dentro de las clases, entre ellas pues una dinámica muy
40l	bonita, canciones o movimientos del cuerpo//. Una de ellas es, por ejemplo, una
41l	canción que dice, los niños de acá donde estoy actualmente se la aprendieron como
42l	en una semanita, que dice, (la informante canta a viva voz), soy grande, soy fuerte,
43l	soy muy inteligente, soy grande, soy fuerte, soy muy inteligente, yo quiero, yo puedo
44l	y yo me lo merezco. Yo quiero, yo puedo y yo me lo merezco. Esto es lo que soy, yo
45l	me voy a abrazar. Tengo muchos sueños y los voy a lograr. Esto es lo que soy, yo
46l	me voy a abrazar//. Tengo muchos sueños y los voy a lograr, dinámicas como así,
47l	que causan pausas activas en ellos y que les permite a ellos motivarse a seguir
48l	adelante, a continuar con sus sueños, sus metas//. Sobre todo, integrar esa
49l	motivación para seguir adelante. Son frases motivadoras que les permite a ellos pues celebrar sus logros, reconocerlos y pues vencer las dificultades que se puedan presentar dentro de su diario vivir//.” **
50l	DRSAN-04 R9:

Tabla 15. (Cont).

51l	“La principal estrategia que uno puede aplicar ahí es el trabajo colaborativo. Cuando un niño
52l	aprende a colaborar con sus pares, aprende a entender a los demás y a entenderse a sí mismo//,
53l	eso le permite al niño avanzar. Y en ese avance, uno puede ayudarlo a él a ver, que el trabajo en
54l	equipo siempre surge efecto positivo, siempre y cuando todos estén dispuestos a asumir la
55l	responsabilidad que les corresponde dentro de lo que están haciendo. Para mí el trabajo
56l	colaborativo, el trabajo cooperativo, el trabajo en pares es la mejor de las experiencias porque
57l	hace que el trabajo sea mucho más versátil, más impactante, da mejores resultados//, incluso
58l	trabajando los mismos temas, diferentes niveles de complejidad, diferentes niveles de
59l	desempeño. Los niños en cada grado avanzan muchísimo mejor, no importa que sea el niño de
60l	primero viendo la célula o el niño de quinto viendo la misma célula. No necesariamente el niño
61l	de primero tiene que aprenderse qué es el retículo endoplasmático, pero el niño de quinto si ya
62l	de pronto lo sabe y lo maneja. Con que el niño de primero aprenda que el retículo endoplasmático
63l	es una partícula de la célula, un organelo de la célula, ya es más que suficiente. Que hace parte
64l	de esa estructura es más que suficiente. ¿Cómo lo hizo? Porque el niño de quinto le ayudó.
65l	Diciéndole, oiga, mire, este retículo endoplasmático hay que hacerlo de color verde porque es
66l	que este es el que ayuda a que la digestión de la célula se realice. Ah, el niño ya se acuerda de
67l	eso y no se lo dijo el profesor, se lo dijo el compañero//, y eso hace que los niños enfrenten
68l	problemas dentro de los grupos de trabajo//. Cuando usted les coloca tareas específicas, eso hace
69l	que los niños aprendan, enfrenten problemas y automáticamente tengan que aprender a
70l	solucionarlos inmediatamente//. ¿Qué fulanito no supo hacer tal cosa? Ah bueno, no, venga
71l	ayudémosle, venga fulanito, mire, es que esto, entonces le están colaborando y

el otro niño
avanza. Que se enfrentaron a un problema, entre todos lo solucionaron. Todos aprenden a valorar,
todos aprenden a aportar, todos aprenden a argumentar, todos aprenden a pensar. Es un trabajo
en equipo y así tiene que funcionar el aula multigrado//, como un laboratorio estratégico, no
quiere decir que siempre se tenga que aplicar la misma estrategia, no, sino que hay estrategias
que funcionan unas más que otras, estrategias cátedra, trabajo de pares, observación de campo//.
Toda estrategia en el aula multigrado, siempre y cuando usted sepa para qué la va a utilizar,
funciona, debe tener un propósito//." **

DRSAN-05 R9:

"La oración respetando la integralidad de religiones de los estudiantes y sus familias, la
integración en todo momento de la importancia de los valores universales son primordiales en la
práctica pedagógica//, y más en estos contextos marcados por los rezagos de la violencia, del
conflicto armado, del maltrato infantil y el abandono familiar es vital un enfoque empático,
humanista, solidario y respetuoso//, por eso desde hace varios años implemento la literatura
infantil que ofrezca a los lectores elementos que puedan aplicar a sus vidas, a sus familias, a su
entorno, al desarrollo de su personalidad y autoestima//, entonces dependiendo de las vivencias
limitantes de los estudiantes, se integra una lectura que lo lleve a reflexionar, a sentirse el
protagonista de esta historia y a ver la solución a lo que están viviendo a través de esa lectura//,
por ejemplo, tuve la oportunidad de trabajar con varios estudiantes que fueron abandonados por
sus padres biológicos, entonces integre un cuento muy lindo que se llama "Choco busca una
mamá", donde el protagonista "Choco" se siente triste y abandonado, por eso decide buscar una
mamá. Prueba con varios animales sin éxito, hasta que finalmente encuentra una mamá sustituta
que le ofrece todo lo que puede desear para ser feliz//. Esta historia permitió a mis estudiantes
reflejarse en Choco, identificar sus emociones, explorar la idea de encontrar apoyo en figuras
sustitutas (como maestros o la comunidad) y fortalecer su autoestima//, al ver que, a pesar del
abandono, podían construir una red de afecto. Esta estrategia transformó mis clases en espacios
de sanación y reflexión, fortaleciendo mi motivación y desempeño al ver el impacto en los
estudiantes//." **

DRSAN-06 R9:

"En mi escuelita, con solo cinco estudiantes, no solo se enseña a leer y escribir… también se
enseña a enfrentar desafíos y retos con la mejor actitud, a creer en uno mismo, a sonreír incluso
cuando las cosas no salen como esperamos//. Una de las cosas que más hago es dar valor a cada
logro, por pequeño que sea. Si un niño termina una tarea, si participa por primera vez

en clase, si
104l se atreve a leer en voz alta, yo lo celebro como una gran victoria//. Les enseño que todo avanza
105l cuenta, y que deben estar orgullosos de sus esfuerzos. Esa semilla de autoestima es la base de su
106l resiliencia//. También trabajo mucho con la expresión emocional. Creamos espacios para hablar
107l de cómo nos sentimos. A veces hacemos "la carita del día", donde cada uno dibuja o describe
108l cómo está y por qué//. Eso los ayuda a reconocerse, a entender que está bien sentir tristeza, miedo

Tabla 15. (Cont).

109l o alegría.… y que todos podemos apoyarnos para sobrellevar las necesidades, cuando no hay
110l internet, cuando se va la luz, hacemos teatro con lo que tenemos, inventamos cuentos, dibujamos
111l nuestras emociones, creamos historias donde los protagonistas superan obstáculos//. Trabajo
112l mucho con el ejemplo, cuando me ven llegar sonriente muy temprano a la escuela, aunque haya
113l viajado en la camioneta lechera y pese a las incomodidades, me ven seguir enseñando a pesar del
114l frío, de la lluvia o de la escasez de recursos…// sin darme cuenta les estoy mostrando que la
115l actitud hace la diferencia. Y algo que me ha funcionado muchísimo es hacerlos parte de la
116l solución. Cuando hay un problema en la escuela o falta algo, no se los oculto… al contrario, los
117l invitan a buscar juntos alternativas//. Eso fortalece su sentido de pertenencia, su pensamiento
118l crítico y su capacidad de adaptación. Porque formar niños no es prepararlos para un mundo
119l perfecto… es darles las herramientas para vivir con dignidad, con esperanza y con fuerza, en un
120l mundo que muchas veces no es fácil//. Y cada vez que los veo más seguros, más alegres, más
121l capaces de hablar de lo que sienten y de lo que sueñan, sé que algo bueno estoy sembrando//.
122l Porque ellos no solo están aprendiendo conmigo… también están aprendiendo a creer en ellos
123l mismos//."**
124l <u>DRSAN-07 R9:</u>
125l "Crear entornos seguros y de apoyo donde los estudiantes puedan expresar lo que sienten: sus
126l debilidades y fortalezas, reconozca sus sentimientos sin censura//. Fomentar un pensamiento de
127l crecimiento, que desarrolle la autonomía en la toma de decisiones que los forme como individuos
128l auténticos y comprometidos con su comunidad//. Cultivar un ambiente seguro con optimismo y
129l resilientes a las adversidades//." **
130l <u>DRSAN-08 R9:</u>
131l "El cambiarle el chip a los chicos de que ellos no son pobres, todo lo contrario, ellos son
132l millonarios por el espacio y el entorno que les rodea//. El traer su contexto a nuestras clases y lo
133l que ellos viven diariamente para resolver problemas matemáticos o situaciones sobre todo en

ciencias naturales o ciencias sociales//…En las clases de español, tener un espacio donde los
niños puedan poner su imaginación a volar, con la lectura de cuentos e incluso con la
dramatización de algunos de estos…// y algo muy importante, yo me iba y llevaba a los chicos a
la casa para buscar el almuerzo, mentiras, bueno, en algunas ocasiones me autoinvitaba a
almorzar, con el hecho de conocer ese entorno familiar//." **

DRSAN-09 R9:

"Sí, a lo largo del tiempo he experimentado cambios significativos tanto en mi motivación como
en mi bienestar emocional y en el manejo de mi desempeño profesional como docente de aula
multigrado//. En los primeros años, me enfrenté a momentos de frustración e incertidumbre. La
exigencia de atender varios grados simultáneamente, la diversidad de niveles de aprendizaje y las
limitaciones propias del contexto rural generaban en mí sentimientos de agobio y dudas sobre mi
capacidad//. para cumplir con todos los procesos de manera efectiva. Sin embargo, con el paso
del tiempo, a través de la experiencia, la reflexión constante sobre mi práctica y el compromiso
con mis estudiantes, fui desarrollando herramientas y estrategias que transformaron esa sensación
inicial de desbordamiento en una actitud más serena, organizada y resiliente//. Aprendí a
planificar de forma más eficiente, a organizar los espacios y los tiempos según las necesidades
de cada grupo, y a aprovechar al máximo los recursos disponibles, por mínimos que fueran//. Este
proceso no ocurrió de un día para otro, sino que fue el resultado de ser constante, de observar y
escuchar a mis estudiantes, y de aprender a confiar en mis capacidades//, también sentí un
fortalecimiento en mi motivación. Ya no veía las dificultades como obstáculos, sino como
oportunidades para innovar, para crecer y para construir una práctica pedagógica más sensible,
flexible y significativa//." **

DRSAN-10 R9:

"Sí, definitivamente he notado cambios significativos en mi motivación, desempeño y bienestar
emocional a lo largo del tiempo. Al inicio de mi experiencia como docente multigrado, me sentí
abrumada por los desafíos: la falta de condiciones dignas en la sede educativa//, el sacrificio
personal de dejar a mis hijos para viajar desde tan temprano cada día//, la ausencia de respaldo
institucional, y el abandono evidente de algunos estudiantes por parte de sus familias. Todo esto
me generó un gran desgaste emocional y físico. Hubo momentos en los que el cansancio y la
impotencia frente a tantas carencias me afectaron profundamente//. Sin embargo, también fueron
esos mismos retos los que impulsaron una transformación en mí//. La necesidad de soluciones
creativas, de conectar con los estudiantes desde un enfoque más humano, y el deseo genuino de

165I	brindarles oportunidades reales de aprendizaje, despertaron en mí una fuerza vocacional aún más

Tabla 15. (Cont).

166I	fuerte//. Comencé a implementar estrategias como el diseño de material didáctico propio, el uso
167I	de tecnologías que adquirirá con mis recursos//, y el contacto cercano con las familias, para
168I	fortalecer el acompañamiento en casa. Estos factores, sumados a los pequeños pero significativos
169I	logros de mis estudiantes, como verlos avanzar en lectura y escritura, o mejorar su presentación
170I	personal gracias a los refuerzos positivos, fueron claves para renovar mi motivación//. Hoy
171I	entiendo que mi bienestar emocional no depende únicamente de las condiciones externas//, sino
172I	de la capacidad de resignificar mi papel como docente, de abrazar la resiliencia como una
173I	herramienta para transformar no solo el entorno de mis estudiantes, sino también mi propio
174I	camino profesional y personal//." **

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 16.

Rotulación de la información Interrogante 10- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10

Int. N.	**Interrogante 10: ¿De qué manera la comunidad y las familias influyen en su labor docente y en el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes? ¿Podría compartir experiencias o ejemplos concretos?**
00J	DRSAN-01 R10:
01J	"En mi experiencia, la comunidad fue más que un apoyo… fue mi familia extendida,
02J	mi fuerza en los días más difíciles. En la escuela rural multigrado, no hay barreras
03J	entre lo que pasa en el aula y lo que sucede en la vereda. Todo está conectado//. Por
04J	eso, cuando logré que las familias confiaran en mí, sentí que todo fluyó mejor: los
05J	niños aprendían con más entusiasmo, llegaban más contentos, más seguros//. Una
06J	vez, en época de cosecha, varios niños empezaron a faltar. Yo fui casa por casa, no a
07J	regañar, sino a conversar. Una madre me abrazó con lágrimas en los ojos// y me dijo:
08J	"Profe, es que necesitamos la ayuda de los niños en la actividad de la cosecha… pero
09J	no quiero que dejen de estudiar", propusimos un horario flexible, y los padres se
10J	comprometieron a organizar turnos. Fue un acto de corresponsabilidad, donde todos
11J	ganamos//. Socialmente, la comunidad enseña tanto como yo. Los niños aprenden
12J	del respeto a los mayores, del valor del trabajo, de la solidaridad que se respira en los
13J	cultivos y en los fogones compartidos//. Yo integro todo eso a la escuela, porque la
14J	pedagogía también nace del territorio//. Y emocionalmente…. cuantas veces me sentí
15J	sostenida por esas mujeres campesinas que, con un cafecito y una palabra de ánimo,
16J	me devolvían la esperanza//. Lo mismo hacen con sus hijos. Les enseñaran a resistir,
17J	a agradecer, a luchar por lo que sueñan//. Educar en la ruralidad es un acto colectivo. Sin la comunidad, la escuela estaría incompleta//. Pero cuando caminamos juntos, cuando educamos en red, los resultados se sienten… en la mente, en el alma y en el corazón de nuestros niños//."**
18J	DRSAN-02 R10:

19J 20J 21J 22J 23J 24J 25J 26J 27J 28J 29J 30J 31J 32J 33J 34J 35J 36J	"La comunidad y las familias son el alma de mi trabajo. En la ruralidad, la escuela no está separada del entorno… es parte del tejido social//. He aprendido que no puedo educar sola. Necesito del abrazo de las madres, de la sabiduría de los abuelos, del apoyo de los vecinos. Cada uno aporta algo que transforma el aprendizaje de los niños en una experiencia más humana y completa//. Recuerdo una vez que teníamos los pupitres muy deteriorados, los padres de familias organizaron una minga para reparar los pupitres. Llegaron con madera, pintura, puntillas, herramientas de casa y con sus manos llenas de ganas, y juntos reparamos los pupitres y quedaron muy hermosos//. No solo fue un acto solidario, fue una lección de vida para los niños: vieron que cuando nos unimos, todo es posible//. Académicamente, cuando las familias están involucradas, los niños se sienten más comprometidos, más seguros//. He visto cómo un pequeño que poco hablaba, empezó a participar más cuando su mamá empezó a venir a los encuentros comunitarios y a apoyarlo en casa. Cuando un niño ve que su familia hace parte de la escuela en las reuniones, en los encuentros culturales, en el embellecimiento mensual, se siente motivado y aprecia que ese espacio llamado escuela les pertenece//, en la vereda la escuela tiene un espacio para el cultivo de frutales, mensualmente un padre de familia se encarga de la poda, la fumigación, el abono, la recolección y la venta de los mismos, con los fondos que se recogen se destinan a mejorar las necesidades de la escuela//, adquirir materiales, organizar un compartir en la escuela, apoyar proyectos comunitarios que beneficien a los estudiantes y sus familias//...**

Tabla 16. (Cont).

37J	DRSAN-03 R10:
38J 39J 40J 41J 42J 43J 44J 45J 46J 47J 48J 49J 50J 51J 52J 53J 54J	"La comunidad y las familias pues desempeñan un papel fundamental en la labor docente, en el desarrollo integral de nuestros estudiantes, tanto a nivel académico como emocional y social, porque es su contexto//. Y es muy importante, siempre he tratado la colaboración entre la escuela que sea unida, la familia y la comunidad dentro de su entorno favorecen pues el apoyo y el aprendizaje y el bienestar de nuestros educandos//. Cuando necesitamos algo para la escuela, organizamos actividades con los padres de familia. Hacemos rifas, bazares, vendemos tamales, empanadas, y con eso compramos materiales, pintura o cosas que necesitamos//. Es muy bonito ver cómo todos se unen por el bienestar de los niños y de la escuela//. Entre ellos pues tenemos el apoyo en la disciplina y los valores, que es cuando las familias pues refuerzan desde casa esos valores de comportamiento enseñados en el aula de clase//. También igualmente la comunicación constante, el contacto con la comunidad en general, permite pues detectar dificultades tempranas, compartir logros y adaptar estrategias según las necesidades de nuestros niños.// Igualmente, el contexto sociocultural para comprender el entorno donde el niño vive que es tan importante en el desarrollo académico, pues vemos que cuando las familias apoyan a las tareas de los niños, los docentes notamos mucho esa parte porque ellos muestran interés en el aprendizaje de los niños, suele tener un mejor rendimiento académico// los estudiantes. Las familias que valoran la educación transmiten siempre a sus hijos pues altas expectativas de fomentar la motivación y el

55J esfuerzo//. Igualmente, profe, en el desarrollo pues emocional, imagínese los padres de familia y
56J la comunidad en general, los estudiantes que sienten que son queridos, que tienen el respaldo de
57J su familia, de la comunidad, pues tienen una mayor autoestima, altas habilidades sociales para
58J comunicar//. Igualmente, la comunidad pues si es comprometida puede ofrecer otras actividades
59J extracurriculares o programas de apoyo que reduzcan el riesgo del fracaso o el abandono escolar//.
60J Un ejemplo concreto, pensaría yo que uno de ellos, los que he vivido, la escuela de padres para
61J mí ha sido muy respaldada porque en estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje a través
62J de las escuelas de padres para familias, realizamos charlas o talleres que apoyen el aprendizaje en
63J casa y pues tras varias sesiones se ha notado la participación de los alumnos en clase y ya en sus
64J calificaciones un mejor rendimiento académico//. El día de ayer estábamos celebrando
65J precisamente en la institución educativa Cantagallo la inauguración de las interclases y se notó la
66J participación de todas las sedes, a pesar de que estamos distantes del colegio principal, la
67J participación de todos los niños, los padres de familia acudieron al llamado de la rectora, al
68J llamado de sus docentes, permitiendo que este evento fuera tan bonito//. Se notó la participación
69J de todos y finalmente pues todos llegaron muy contentos a su casa. Ahí es donde se ve que los
70J padres de familia y la comunidad en general cumplen un papel muy importante dentro del
71J contexto escolar//." **

72J DRSAN-04 R10:

73J "La labor docente debe hacer mucho énfasis y relevancia a la vinculación de las familias, dentro
74J del trabajo de la escuela, dentro del trabajo del aula//. Entonces, por ejemplo, nosotros
75J organizamos el día de la familia y es una experiencia fantástica. ¿Por qué fue una experiencia
76J fantástica? Porque los estudiantes, de grado 9º, 10º y 11º lideraron junto a los docentes la
77J organización de las actividades que los padres iban a desarrollar en el día de la integración//. Un
78J grupo de padres se encargó de organizar el compartir. Otro grupo de padres se encargó de
79J organizar el compartir espiritual, la eucaristía, Y nosotros los docentes nos encargamos de
80J organizar la integración cultural. Entonces, ese trabajo mancomunado hace que se formen lazos,
81J que se formen puentes, que se formen vínculos de trabajo//. Por lo menos allá los padres de
82J familia colaboran con la limpieza de la escuela. Ellos van y ven que la escuela está enmontada,
83J que hace falta pegarle una macaneadita, entonces, ellos mismos dicen, profe, ¿cuándo puedo
84J venir y arreglo la escuela?…// No, pero padre de familia, cualquier día que usted considere
85J pertinente, usted lo puede hacer. ¿Pero eso cómo se hace? Dándole responsabilidades al padre
86J de familia, exigiéndole. ¿Sí me hago entender? Porque muchas veces los padres

de familia
87J también son renuentes, sí, son renuentes a colaborar. Ese espíritu de colaboración, aunque en
88J muchas comunidades está implícito, en otras no tanto. La labor del docente es la de liderar con
89J compromiso, estar puyando, estar motivando, estar exigiendo. Mire, por ejemplo, la integración
90J de comunidades, cada comunidad de nuestras escuelas en un sitio se organiza y arman sus
91J compartir, danzas, encuentros deportivos. Ellos mismos. Nosotros delegamos, formamos los
92J comités y estamos pendientes//. Bueno, señor fulano, usted, que es el líder del comité deportivo,
93J ¿quiénes son los equipos? Bueno, que usted es el líder de las danzas, de la parte cultural, ¿qué
94J es lo que van a hacer? ¿Quiénes se van a presentar? ¿Cuáles son las actividades? Todo eso.

Tabla 16. (Cont).

95J Entonces, nosotros lideramos, estamos ahí prestos a gestionar, a organizar, a
96J direccionar y a liderar en todo momento. Otra estrategia es la comunicación
97J constante con las comunidades, usted tiene que tener una comunicación 360 con la
98J comunidad para que esto funcione//, porque si no, esto no va para ninguna parte, en
99J el área urbana la comunicación con el padre de familia es más impersonal. El padre
100J de familia únicamente se le vincula a lo netamente académico, en algunas cosas
101J sociales, pero es así como muy, muy impersonal, en cambio en el área rural, sí,
102J prácticamente usted tiene que convivir con el padre de familia ahí en la escuela, en
103J muchos casos fueron las comunidades las que se pusieron la 10 y levantaron las
104J escuelas//, entonces desde un
inicio nosotros como docentes tenemos que tener una comunicación fluida ciento por ciento y asertiva con el padre de familia."**

105J DRSAN-05 R10:

106J En mi amplia trayectoria laboral en estos contextos retadores he visto cómo la comunidad y las
107J familias juegan un papel crucial en mi labor docente y en el desarrollo integral de los
108J estudiantes//. Su influencia puede abrir puertas para el aprendizaje y el crecimiento emocional
109J y social//, pero también puede generar barreras que requieren diálogo, respeto y estrategias
110J creativas para superarlas. Por ejemplo, en cierta ocasión realicé la socialización de los proyectos
111J familiares, donde los estudiantes presentan trabajos relacionados con los cultivos, las siembras,
112J la crianza de animales//, en esta actividad muchas familias se han sentido incluidas, ya que estas
113J actividades reflejan su realidad rural//. Sin embargo, las bajas expectativas hacia la educación y
114J ciertas creencias culturales o religiosas a veces dificultaron mi trabajo//. Muchas familias
115J priorizan el trabajo infantil en los cultivos sobre la asistencia a la escuela, lo que limita el tiempo
116J de aprendizaje de los estudiantes. Además, en algunos casos, las creencias religiosas
117J restringieron la participación en actividades escolares, programé un baile folclórico para una
118J izada de bandera. Con mucha dedicación, ensayé con mis estudiantes un baile que celebraba
119J nuestra cultura local, buscando desarrollar sus competencias artísticas, sociales y emocionales,

120J además de fortalecer su autoestima y sentido de pertenencia//. Los estudiantes estaban
121J emocionados, y el proceso de preparación fue un espacio de alegría y colaboración. Sin embargo,
122J el día de la presentación, algunos estudiantes no asistieron porque su religión les prohibía bailar.
123J Esto fue un desafío, ya que la ausencia de estos niños no solo afectó la actividad, sino que
124J también generó sentimientos de exclusión entre ellos y sus compañeros. Para abordar esta
125J situación, inicié un diálogo respetuoso con los padres de familia, reconociendo y respetando sus
126J creencias religiosas//, pero explicándoles la importancia del folclor como parte de la identidad
127J cultural y del desarrollo integral de los estudiantes. Propuse alternativas, como permitir que los
128J niños participaran en otras formas de expresión cultural, como narrar historias o cantar, que
129J fueran coherentes con sus valores." **

130J DRSAN-06 R10:

131J "La comunidad y las familias son el corazón y la raíz de la labor como docente rural// he contado
132J con la fortuna de trabajar con padres y madres que, aunque muchos no pudieron terminar sus
133J estudios ni de primaria, tienen una sabiduría profunda y un compromiso admirable. Ellos confían
134J en mí labor. Me abren las puertas de sus casas, me reciben con un tinto caliente y con un 'gracias
135J profe' que me llena el alma//. Y cuando uno siente que es valorada, todo fluye distinto. Te dan
136J más ganas, más fuerza, más sentido. Una experiencia que siempre llevo en el corazón fue durante
137J una actividad cultural. Solo tengo cinco estudiantes, y temía que el acto se sintiera muy vacío,
138J entonces, decidí visitar casa por casa para invitar a las familias. Y vinieron todos, los papás, los
139J abuelos, los hermanitos, incluso vecinos, decoraron, colaboraron, cocinaron//. Ese día, la
14OJ actividad cultural se convirtió en una integración familiar, de comunidad, de unión, de
141J pertenencia//. Esa cercanía familiar no solo me apoya a mí… transforma a los niños//. Cuando
142J sienten que su mamá o su papá se interesan por lo que hacen en clase, se motivan más. Participan
143J con orgullo, se esfuerzan, se sienten importantes//. Eso impacta directamente en lo académico,
144J claro, pero también en lo emocional. Se sienten amados, sostenidos, acompañados. Además,
145J cuento con un líder comunitario maravilloso que siempre está atenta, trae detalles, organiza
146J actividades, le pone color a la escuela cuando más lo necesitamos. Su presencia constante es un
147J gran apoyo//, es una muestra viva de que no estamos solos, que hay corazones que caminan con
148J nosotras. Educar en la ruralidad es una tarea compartida. No es solo mía. Es de las madres que
149J arropan con palabras, de los padres que cargan sillas, de los líderes que creen en la escuela, de
150J los vecinos que saludan con afecto. Ese lazo humano y cálido me da fuerza para seguir adelante
151J y, sobre todo, para crecer//. Tengo claro que cuando educamos juntos, en

	comunidad, cada niño
152J	

Tabla 16. (Cont).

153J	se vuelve más fuerte, más feliz y más seguro. Porque sabe que no está solo. Y eso… eso es lo más valioso que podemos ofrecerles."**
154J	DRSAN-07 R10:
155J	"El acompañamiento en las tareas hacer parte del aprendizaje y compartir experiencias es
156J	fundamental. Los estudiantes se sienten valorados e importantes//. El año pasado con el fin de
157J	integrar a las familias en comprensión lectora se desarrolló el proyecto de lectura y escritura,
158J	titulado "El Libro Viajero" //, consistía en: cada estudiante junto a su familia realizaba un cuento
159J	que se iba guardando en una carpeta denominada Libro viajero. Esta carpeta iba casa por casa//,
160J	un día y leían los cuentos que estaban archivados y debían construir uno nuevo para guardar y
161J	así sucesivamente durante el primer periodo, en el segundo periodo debían construir en familia
162J	trovas, versos, coplas, etc... Y así hasta finalizar año, para a nivel institucional de las 13 sedes
163J	realizar un concurso de cuenterìa. Se logró integrar a la comunidad y desarrollar la creatividad
164J	y la competencia lectora y escritora de los estudiantes y sus familias//. Siento agradecimiento
165J	con la comunidad porque, a pesar de las limitaciones, siempre están dispuestos a colaborar//.
166J	Las familias valoran el trabajo docente, no ofrecen ayuda en lo que pueden, y eso genera un
167J	ambiente de confianza y gratitud mutua//." **
168J	DRSAN-08 R10:
169J	"Bueno he tenido la oportunidad de vivir varias experiencias muy significativas. Recuerdo mucho
170J	que cuando bajaba por primera vez a la escuela, me fui entrando casa por casa invitando a la
171J	comunidad a conocerme, muchos decían no tener niños en edad escolar, pero aun así los invité al
172J	día siguiente a reunión… llegaron 27 adultos y cuatro niños//, así es… iniciaba yo con cuatro
173J	niños después de trabajar con casi 450 en un colegio privado. Eso me dio un giro de 360°, pero
174J	me di a la tarea de que la comunidad me conociera… (me gané la comunidad primero) //. La
175J	lejanía de las casas de los chicos a la escuela me motivó y logré entregar con ayuda de amigos,
176J	familiares y conocidos, por cuatro años consecutivos bicicletas para mis niños//. Nunca me ha
177J	faltado el avío para llevar a casa… siempre salgo cargado con algo los fines de semana//. Hago
178J	un paréntesis aquí rápido y te cuento que siempre que había aseo en la escuela, los papás me
179J	pedían una sola cosa, es decir, a mí no me faltaba mano de obra, siempre la tuve ahí, decían profe,
180J	¿y para el almuerzo cómo hacemos? Siempre, decía bueno, está bien, como siempre, la primera
181J	vez yo le compré una gallina por ahí a una vecina y entonces yo le dije, bueno, yo compro la
182J	gallina, muy sobrado el profesor, entonces yo compro la gallina y ustedes tráiganme las verduras

183J	y todo para hacer un sancocho, listo profe, y fue como tradición después, profe, entonces le traigo
184J	una gallinita y le vende una gallinita para el sancocho, entonces siempre que había aseo, no faltaba
185J	el vecino o el padre de familia, dije, mire profe, se la dejo bien barata, mire, es tantas libras, no
186J	sé qué, porque saben que el profe proporcionaba la gallinita, entonces dije, bueno, listo. Y
187J	entonces las jornadas de aseo se convertían en un sancocho familiar//. No, las jornadas de aseo se
188J	convertían en ese paseo de olla, por decirlo de alguna manera, porque entonces había mamás que
189J	ya llevaban el cuchillo, entonces mientras los señores guadañaban y recogían, entonces las mamás
190J	ya se ponían a disposición o en ocasiones, por ejemplo, se ponían de acuerdo con un papá que era
191J	el que buscaba la leña y prendía el fogón y todo, ¿no? Entonces sí, era como como vivir una
192J	experiencia de paseo de olla, más o menos." **
193J	DRSAN-09 R10:
194J	"Los procesos académicos son un trabajo en equipo, yo creo que no puede funcionar si una sola
195J	persona se asume toda la responsabilidad, tiene que haber un proceso de trabajo en equipo con
196J	padres de familia, con estudiantes y pues con la comunidad en general//, entonces que los padres
197J	de familia y la comunidad puedan apoyar los procesos del colegio y puedan acompañar a sus
198J	hijos, pues es muy enriquecedor porque a la larga todos vamos a aprender//, ellos van a aprender
199J	también cada uno en su rol, desde las funciones que hacen como padres de familia hasta los
200J	procesos que deben haber académicamente con los niños y su acompañamiento también es muy
201J	importante.. Los padres de familia por lo general en el sector rural no terminaron la básica
202J	primaria y las condiciones pues también de la vereda, muchas veces de infraestructura, clima, los
203J	papás ven en los niños que deben formarse para el trabajo, entonces de qué forma se concientizan
204J	a los padres de familia de la importancia de la educación en esos sectores, eso es algo muy
205J	importante porque generalmente ellos piensan que ir a la escuela solo es adquirir habilidades en
206J	lectoescritura y habilidades numéricas, ya para poderse defender y que va a ser un proceso cíclico,
207J	o sea ellos van a seguir trabajando y teniendo la finca y luego no necesitan estudiar más ni avanzar
208J	más, pero dentro de las aulas hemos creado como unas especies de, por ejemplo, proyectos de
209J	vida donde trate de enfocar a los estudiantes y a los padres de familia en la importancia de tener

Tabla 16. (Cont).

210J **211J** **212J** **213J** **214J** **215J** **216J**	conocimiento para poder crecer, hacer crecer sus cultivos o sus terrenos, no solamente el desarrollo de lectoescritura o de habilidades matemáticas sino el conocimiento de cosas// por ejemplo como legales, la tecnificación de los cultivos. porqué a la larga pues ellos a pesar de que cultivan igual la tierra se sigue dañando, la tierra se va gastando, entonces si ellos aprenden por ejemplo a tecnificar sus terrenos podrán tener más durabilidad y más aplicación de los cultivos//, entonces es como visiones a largo plazo de cómo el conocimiento puede generarles mayor ganancia o mayor cuidado de sus terrenos y sus cultivos//." **
217J	DRSAN-10 R10:
218J **219J** **220J** **221J** **222J** **223J** **224J** **225J** **226J** **227J** **228J** **229J** **230J** **231J** **232J** **233J** **234J** **235J** **236J**	"Para mí, fortalecer la resiliencia y promover el pensamiento positivo en mis estudiantes ha sido una prioridad//, una de las estrategias pedagógicas que más valoro es el uso del refuerzo positivo, a través de elogios sinceros, reconocimientos simbólicos y pequeños detalles como regalar medios, ropa o útiles escolares recolectados con apoyo de la comunidad, busco que los niños se sientan valorados, importantes y capaces de superar cualquier obstáculo//. Además, implemento actividades lúdicas y didácticas que fomentan el aprendizaje a través del juego//, lo cual no solo despierta su motivación, sino que también les permite experimentar el error como parte del proceso y no como un fracaso. Esto desarrolla en ellos una actitud resiliente frente a las dificultades académicas. Me esfuerzo por crear un ambiente donde los estudiantes puedan explorar, crear y aprender sin miedo//, porque sé que sentirse seguro emocionalmente es la base para crecer. También incorporo el uso de herramientas tecnológicas y materiales visuales diseñados por mí misma, como recursos interactivos, imágenes proyectadas y juegos educativos//, que no solo captan su atención, sino que despiertan la curiosidad y aumentan la confianza en sus propias capacidades. Ver cómo sus rostros se iluminan al interactuar con estos materiales me confirma que el aprendizaje significativo fortalece su autoestima y su deseo de superarse//. Otra estrategia fundamental ha sido trabajar de cerca con las familias, sensibilizándolas sobre la importancia del acompañamiento en casa y la formación en valores//. A través de circulares y encuentros, promuevo el respeto, la empatía y la sana convivencia como pilares de una mentalidad positiva tanto dentro como fuera del aula//." **

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 17.

Rotulación de la información Interrogante 11- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10

Cód.	**Interrogante 11: ¿Qué recomendaciones brindaría a otros docentes rurales para fortalecer la resiliencia y mantener una actitud positiva frente a los retos del aula?**
00K	DRSAN-01 R11:
01K **02K** **03K** **04K** **05K** **06K** **07K** **08K** **09K** **10K** **11K** **12K** **13K** **14K**	"Mi consejo, desde lo más profundo de mi experiencia, es que jamás olviden que ustedes son semilla. Y aunque el terreno sea árido, ustedes siembran vida//. La primera clave es conocerse a sí mismos. Saber quiénes son, qué los inspira, qué los sostiene. Cuando uno se conoce, puede resistir sin perder su esencia//. Segundo: no teman pedir ayuda. En la ruralidad, muchas veces sentimos que debemos resolverlo todo solos. Pero no es así//. Hablen con sus directivos, con las familias, con otros docentes. La resiliencia también se construye en red//. Tercero: celebren lo pequeño. Un niño que aprendió a leer, una clase en la que todos participaron, una familia que se involucró//. Son victorias que nutren el alma. Y, por último, cuídense emocionalmente//. La vocación es hermosa, pero también exige mucho. Tómense un tiempo para respirar, para escribir lo vivido, para agradecer lo que han logrado//. El aula multigrado es un mundo lleno de retos, sí, pero también un laboratorio de esperanza//. Ser docente rural no es para cualquiera… es para valientes. Y si ustedes están ahí, es porque tienen dentro de sí una fuerza enorme. Nunca lo olviden: la escuela rural no se sostiene solo con recursos, se sostiene con amor//... y ustedes son ese amor hecho práctica//."**

15K	DRSAN-02 R11:
16K	"A quienes apenas empiezan este camino, les diría que ser docente rural es mucho más
17K	que enseñar contenidos… es un acto de amor profundo, de entrega, de transformación//,
18K	cualidades que lo hace más ligero y llevadero. Y sí, es difícil… pero también
19K	profundamente hermoso. Mi primera recomendación es que se aferren a su propósito//. En los días de lluvia, en los caminos

Tabla 17. (Cont).

20K	duros, en las aulas con carencias… recordar por qué están ahí es lo que les dará fuerza. //
21K	Piensen en los niños que los esperan cada mañana, con ojos llenos de sueños//. No se
22K	aíslen. La comunidad es su mayor aliado//. Busquen apoyo en las familias, en los
23K	sabedores del territorio//. Permitan que la escuela respire al ritmo de su entorno. Eso les
24K	dará sentido y compañía. Sean creativos, usen lo que hay, si no hay cartilla, hay
25K	naturaleza, si no hay cuadernos, hay historias//, cada reto es también una oportunidad de
26K	reinventarse como educador//. Y, sobre todo, cuiden su corazón, hablen con colegas,
27K	lloren si es necesario, celebren sus logros//, abrácense en comunidad//. La resiliencia no
28K	es aguantar en silencio, es reconstruirse con amor//. Mantener una actitud positiva no
29K	significa no tener miedo o tristeza… significa elegir seguir adelante,
3OK	cada día, con fe y esperanza//. Y en eso, los niños también serán su reflejo. Si los ven firmes, alegres y comprometidos, ellos también lo serán."**
31K	DRSAN-03 R11:
32K	Bueno, lo primero es tener sentido de pertenencia con lo que, con lo que estudiamos, con
33K	lo que, para lo cual nos preparamos. Recordar que nuestra labor pues transforma vidas
34K	directamente en contextos rurales//, pues la presencia del docente puede marcar una
35K	diferencia aún más visible y significativa en los estudiantes y en toda la comunidad en
36K	general//. Igualmente, pues es importante tener en cuenta aquellos avances, por pequeños
37K	que parezcan, de nuestros estudiantes para motivarlos y reforzar el compromiso con el
38K	estudiante//. Mantener un equilibrio emocional, pienso que es muy importante también para
39K	nosotros como docentes, realizar actividades que me conecten conmigo mismo, ya sea leer,
40K	ya sea una caminata, escuchar música//, de pronto un paseo, una integración, es muy
41K	importante. El apoyo entre docentes, igualmente para mí ha sido una bendición tener en
42K	cuenta todos aquellos profes que de una u otra manera compartimos experiencias
43K	enriquecedoras que nos fortalecen en el aula de clase//. También utilizar los recursos del
44K	entorno, la naturaleza, la comunidad y los saberes que se pueden integrar como recursos
45K	didácticos muy valiosos//. Innovar la enseñanza, porque pues hay muchos profesores que
46K	están desactualizados un poco, no sé si es porque pronto han perdido el espíritu, no sé, no
47K	sé cómo decirlo, pero en mi caso sí es muy importante uno estar a la par con las nuevas
48K	tecnologías del siglo XXI//. Y fortalecer los vínculos comunitarios, trabajar con la comunidad
49K	de la mano, aliarse a la comunidad, una comunicación asertiva y abierta y constante con
50K	toda la comunidad en general//. La formación continua, como lo dije anteriormente,
51K	aprovechar programas de capacitación que muchas veces los podemos encontrar a través
52K	de las redes sociales, gratuitos, a los otros nos toca pagarlos, pero no interesa, lo
53K	importante es estar actualizados//. Practicar siempre una actitud de gratitud, de
54K	agradecimiento, de optimismo, para reconocer lo que funciona, lo que se ha logrado hasta el momento y mantener pues una mirada siempre constructiva ante los obstáculos//, que pudieran presentarse en el camino." **
55K	DRSAN-04 R11:

56K	"La fe y la parte espiritual, es un pilar fundamental, porque eso le permite a usted aprender
57K	a manejar y a sobrellevar muchas de las situaciones adversas// que hoy vivimos
58K	socialmente, nos hace tener los pies sobre la tierra, Saber que nosotros estamos
59K	trabajando por un propósito real diariamente, que nuestra existencia no es azar, que
60K	nuestro paso por este mundo no es simplemente una circunstancia universal, sino que hay
61K	un propósito más allá de eso y que nosotros tenemos que aportarle a ese propósito desde
62K	cualquiera que sea nuestro credo//, es fundamental también trabajar en nuestra emociones,
63K	trabajar personalmente nosotros//, porque lo que uno no hace no lo puede transmitir. Yo no
64K	puedo hablar de manejo de emociones cuando soy el primero que me dejo llevar por
65K	cualquier cosa, por cualquier emoción, bien sea rabia, tristeza, alegría, entonces todo lo
66K	desbordo, todo lo llevo al extremo. Entonces no puedo hablar de manejo de emociones
67K	cuando ni siquiera sé yo manejar mis propias emociones//. Otra es la gratitud, es esencial
68K	enseñar al estudiante que hay que dar gracias, por lo que somos, por lo que vamos a hacer
69K	y por lo que hemos sido, por lo que tenemos, por lo que vamos a tener y por lo que hemos
70K	tenido//,
71K	¿sí? Y por las personas que están alrededor de nosotros, cada cual, desde su credo, cada
72K	cual, desde su propia libertad de culto, pero hay que enseñarle al estudiante que hay una
73K	fuerza por encima de nosotros que está ahí, que nos permite a nosotros ser, nosotros
74K	estamos aquí por algo y hay que enseñarles que todo tiene un propósito y que todo tiene
75K	que estar fundamentado, cimentado hacia un propósito superior//. Apoyarse con los demás
76K	docentes rurales, establecer un diálogo pedagógico, un diálogo académico que le permita
77K	a usted muchas veces salir de los estancamientos en los que usted cae//. Porque vuelvo y repito, uno muchas veces en una escuelita solo se siente solo. No, uno no está solo. Si usted puede crear redes de apoyo docente, porque a través de ese diálogo pedagógico, a través de ese diálogo académico, usted encuentra millones de

Tabla 17. (Cont).

78K	estrategias, miles de sugerencias, miles de recomendaciones que le permiten a usted tener una
79K	perspectiva diferente de lo que usted cree que está haciendo// bien o de lo que usted de pronto
80K	no está haciendo bien, hable con un compañero, llámelo, creen una red, prográmese para crear
81K	una red de trabajo pedagógico y académico que le permite a usted despejar muchas dudas, ver
82K	otras perspectivas, otros puntos de vista, conocer otras formas de ver las cosas, conocer otra
83K	manera de abordar las situaciones y de esa manera abordar sus propias situaciones//. Puede ser
84K	que lo que usted le esté fallando otra persona tenga la estrategia que esté acertando y usted de
85K	pronto la puede tener ahí enfrente de los ojos, usted no se da cuenta, pero la otra persona sí le
86K	puede decir, también. Reinventarse todos los días como docente de aula multigrado, lo lleva
87K	usted a eso, usted no se puede quedarse estancado, todos los días usted tiene que reinventarse,
88K	reevaluarse, reexaminarse//, y finalmente celebrarse, celebrarse, celebrar esos pequeños logros
89K	que usted todos los días alcanza//. Es fundamental, que se dé crédito de lo que usted hace y le
90K	dé crédito también a los demás que le contribuyen a su trabajo//. Entonces es abordar también
91K	la gratitud para consigo, para con uno mismo y para con los demás." **
92K	DRSAN-05 R11:
93K	Entre las recomendaciones resalto la importancia de darse la oportunidad de salir de la zona de
94K	confort, vivir los retos de la ruralidad desde la mirada humanista, esperanzadora,

donde la
95K dignidad de los estudiantes sea el eje central del trabajo en el aula//, priorizar transformar el
96K aula en un ambiente protector que brinde soluciones a sus afectaciones//, a la de los estudiantes
97K y la comunidad educativa, desde la convicción de que “todo algún día va a ser mejor”//, es
98K primordial e integrar estrategias como la literatura infantil, el diálogo constante con las familias
99K y la comunidad, vincularlos en todo momento// en el proceso a través de actividades inclusivas
10 0K que conecten con las familias, dispuestos a promover el desarrollo integral de los estudiantes//.
10 1K Y tomar una pausa en los momentos donde se sientan cansados, agotados y frustrados// y
10 2K mantener contacto con la red de apoyo, ya sea familia, amigos o colegas, para recargar energías
10 3K y recordar que no están solos//...” **

---

10 4K DRSAN-06 R11:

---

10 5K “Esta misión que llevamos en la labor del docente rural multigrado es dura, sí, pero estás
10 6K profundamente hermosa//. Mi primera recomendación sería: reconozcan su esfuerzo. A veces, en
10 7K medio de la rutina, nos olvidamos de los valientes que somos. Deténgase un momento y
10 8K reflexionen en el camino recorrido: enseñando sin tenerlo todo, pero dándolo todo. Estamos
10 9K llegando a escuelas en medio de trochas, lluvia o frío, y, aun así, sonreímos; Eso ya es resiliencia//.
11 0K Rodéense del afecto de las familias, busquen apoyo en su núcleo familiar, en la comunidad, en
11 1K otros docentes rurales//. Hablar, desahogarse, compartir una experiencia, te alivia el alma. A
11 2K veces, una conversación con una madre de familia o con un colega es suficiente para volver a
11 3K creer en lo que hace//. Celebrar pequeños logros. Un abrazo de un estudiante, una sonrisa, una
11 4K tarea bien hecha, una flor que te traen con las manitos sucias del recreo//. Esos gestos tienen el
11 5K poder de sanar, de motivar, de sostenernos//. Recuerda por qué estás ahí. Recuerda que estás
11 6K sembrando en tierra fértil//. Que cada palabra tuya, cada clase, cada acto de cariño, deja huella en
11 7K un niño que probablemente no tendría esa oportunidad si tú no estuvieras. Y algo muy importante:
11 8K cuida de ti. Tu bienestar emocional también importa. Llora si lo necesitas, respira, descansa,
11 9K escribe, conéctate con tu espiritualidad o con lo que te dé paz//. Porque un docente fuerte
12 0K emocionalmente puede enseñar no solo con la mente, sino con el corazón. Mantener una actitud
12 1K positiva no es ignorar las dificultades, es elegir enfrentarlas con esperanza//. Es abrazar la realidad
12 2K sin dejar que te derrumbe. Es mirar a tus estudiantes y decir: "por ustedes, todo vale la pena"//. A
12 3K ti, maestro rural, maestra rural: gracias por no rendirte. Gracias por estar. Gracias por hacer
12 4K escuela donde muchos ni siquiera miran. Lo que haces es inmenso. Y aunque a veces no se note,

12 5K	estás cambiando vidas… una por una, con amor y con coraje//."**
12 6K	DRSAN-07 R11:
12 7K 12 8K 12 9K 13 0K 13 1K 13 2K	"Como docente recomendaría: Fortalecernos en la Fe y la esperanza//, ser motivadores, brindar el apoyo necesario para alcanzar las metas//, celebrar sus logros//, mantener viva la esperanza a intentar las veces que sea necesario para lograr los objetivos//, priorizar los aprendizajes fundamentales, aprovechar los recursos existentes, tanto materiales como humanos//, establecer relaciones sanas en el aula, aceptar el cambio, tener una visión clara y objetiva//, ofrecer pautas para trabajar y dominar la resiliencia//."**
13 3K	DRSAN-08 R11:
13 4K 13 5K	"Piensen en sus estudiantes, como si fueran sus hijos y piensen en la comunidad como si fuera su familia" //. El saber asumir esos retos no es para cualquiera, "no es para muchos, sino para

Tabla 17. (Cont).

136K 137K 138K 139K 140K 141K 142K 143K	machos"//, es saber vivir estas experiencias con el corazón// y piensen en sus estudiantes, piensen en que ellos también a pesar de estar en una zona rural se merecen lo mejor, yo no tengo la experiencia de tener hijos, pero los amé como si lo fueran//, eso me ayudó a pasar el tiempo, y en un momento de depresión en el que yo decía la vida se me vino abajo, pero los niños llegaban y me alegraban el día//, porque pensaba en ellos como si fueran mis hijos, y decía no, por ellos todo, no pasa nada, hago el deber de estar aquí//, es el ver a los niños como nuestros hijos, es acercarnos desde el afecto y el cariño//, sintiendo que son nuestros hijos ayudan mucho en cantidad, los niños lo llenan a uno y lo llenan mucho."**
14 4K	DRSAN-09 R11:
14 5K 14 6K 14 7K 14 8K 14 9K 15 0K 15 1K 15 2K 15 3K 15 4K 15 5K	"Que es importante mentalizarnos desde el primer día que lleguemos a la escuela que los niños y niñas del sector rural tienen derecho y merecen recibir educación de calidad//; con una buena organización y amor el reto se hace más fácil y agradable//, para todos. Trabajar con amor, el trabajo con amor lo facilita todo//, segundo tener en cuenta que los niños y las comunidades en los sectores rurales tienen derecho a recibir procesos de educación de calidad// y que el hecho de que estén de pronto en sectores apartados no implica que no tengan derecho a recibir una guía bonita, a recibir un material acorde a sus necesidades, a tener acceso a la información y al internet y a las tecnologías//, porque eso es otro factor que hay en los sectores rurales, no hay acceso tecnológico, entonces tener en cuenta que ellos también tienen derecho a conocer un computador, a conocer toda esa parte tecnológica que los lleva a más recepción de la información// para que ellos puedan aplicar en su sector.."**
15 6K	DRSAN-10 R11:
15	"A otros docentes rurales, les diría que la clave está en resignificar nuestra labor desde el

7K	amor,
15	la vocación y la convicción de que cada pequeño acto en el aula transforma vidas//,
8K	incluso
15	cuando no se ve de inmediato. Sé que las condiciones son duras, que muchas veces nos
9K	sentimos
16	solos, sin respaldo institucional y enfrentando realidades muy complejas, pero también sé
0K	que
16	somos capaces de hacer magia con lo poco que tenemos. Mi primera recomendación es
1K	cuidarse
16	emocionalmente, reconocer nuestras emociones, permitirnos sentir, pero también
2K	buscar
16	espacios de desahogo y apoyo//, ya sea con colegas, familia o actividades que nos
3K	recarguen//.
16	No podemos cuidar si no nos cuidamos//. En segundo lugar, les diría que la resiliencia se
4K	cultiva
16	con pequeños gestos cotidianos: escuchar a un estudiante con atención, celebrar sus
5K	logros por
16	más pequeños que parezcan//, y generar vínculos genuinos con las familias//. En mi
6K	experiencia,
16	trabajar con refuerzos positivos y llevar materiales didácticos propios (aunque fuera con
7K	recursos
16	de mi bolsillo) no solo motivó a los niños, sino que me dio una satisfacción inmensa
8K	como
16	docente//. También recomiendo buscar aliados en la comunidad. Aunque al principio
9K	haya
17	resistencia, cuando las familias sienten que uno está ahí por sus hijos, empiezan a
0K	cambiar//.
17	Hay que tener paciencia, persistencia y mucha empatía. Otro consejo muy importante:
1K	crean en
17	sus estudiantes, incluso cuando nadie más lo haga. Muchos de nuestros niños llegan
2K	con
17	carencias afectivas y académicas enormes, pero con acompañamiento cercano,
3K	cariño y
17	actividades significativas, han logrado avanzar//. La fe en su potencial es
4K	fundamental//. Y
17	finalmente, nunca olviden que la ruralidad no es una limitación, es una oportunidad de
5K	enseñar
17	desde lo esencial, desde la humanidad//. Cada obstáculo nos invita a ser creativos, a
6K	innovar ya
17	crecer//. Ser docente rural no es solo una profesión, es un acto de resistencia, de amor
7K	y de
17	esperanza//.” **
8K	

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Tabla 18.

Rotulación de la información Interrogante 12- (Informantes DRSAN-01, DRSAN-02, DRSAN-03, DRSAN-04, DRSAN-05, DRSAN-6, DRSAN07, DRSAN-08, DRSAN-09, DRSAN-10

Int. N.	Interrogante 12: ¿Le gustaría agregar algún comentario o reflexión final sobre su experiencia en la enseñanza multigrado en contextos rurales?
00L	DRSAN-01 R12:
01L 02L 03L	"Después de tantos años de servicio, hoy que ya estoy retirada, puedo decir con el alma abierta: valió la pena//. Cada paso, cada lágrima, cada esfuerzo//. Enseñar en contextos rurales multigrado fue mucho más que una profesión. Fue un acto diario de fe, de entrega, de resistencia//.

Fue abrazar

Tabla 18. (Cont).

04L	una causa en la que muchas veces fuimos invisibles para el sistema, pero
05L	profundamente esenciales para nuestras comunidades//. Fui maestra, sí… pero
06L	también fui madre, consejera, amiga, compañera de vida//. Vi llegar niños sin zapatos,
07L	pero con ganas de volar. Vi familias que me abrieron la puerta de su casa y de su
08L	corazón//. Vi comunidades enteras que me enseñaron el verdadero valor de la
09L	solidaridad//. Mi reflexión final es que la escuela rural no necesita solo infraestructura
10L	o tecnología… necesita corazones comprometidos//, docentes que crean, que
11L	sueñen, que se entreguen//. Y eso lo vi en tantos compañeros y compañeras que,
12L	como yo, dimos todo lo que teníamos por amor. Gracias a la docencia rural, conocí el
13L	verdadero sentido de la palabra esperanza//. Y si volviera a nacer, volvería a ser
14L	maestra//. Con barro en los pies, con
	cuadernos improvisados, pero con el alma llena//. Porque en esa escuela chiquita, de paredes humildes, viví los momentos más grandes de mi vida."**
15L	DRSAN-02 R12:
16L	"Sí… me gustaría cerrar diciendo que ser docente multigrado rural ha sido, sin duda, la
17L	experiencia más transformadora de mi vida//. He aprendido que la escuela no es solo
18L	un espacio físico, sino un lugar de encuentro, de reconstrucción, de resistencia y de
19L	amor//. He llorado en caminos solitarios, pero también he reído a carcajadas con mis
20L	estudiantes bajo un árbol, enseñando lo que traía el viento, el agua, la tierra//. La
21L	enseñanza en contextos rurales es una escuela de trasformación. Te vuelves más
22L	humana, más empática//, más consciente de las realidades invisibles que pocos
23L	quieren mirar. Y, aun así, te permite soñar. Soñar con una escuela viva, con niños
24L	felices, con comunidades que se fortalecen a través del saber. A mis colegas, solo
25L	quiero decirles que no se rindan. Que el trabajo silencioso que hacen tiene un eco
26L	enorme en las vidas que tocan//. Que su presencia en esos rincones olvidados del
27L	país es una semilla de esperanza//. Y que, aunque muchas veces no haya aplausos
28L	ni reconocimientos, cada niño que sonríe, que aprende, que sueña… es su mayor
29L	medalla//. Yo no elegí este camino por comodidad… lo elegí por convicción. Y no me
	arrepiento de nada//. Porque en la ruralidad no encontré solo mi vocación,
	sino mi propósito. Y eso, lo llevo grabado en el corazón para siempre//."**
30L	DRSAN-03 R12:
31L	"Finalmente, la autoformación es importante, lean, descarguen guías, hagan sus
32L	propias adaptaciones, aprender por nuestra cuenta es una prioridad//. Ser docente
33L	para mí, pues es un don maravilloso que Dios nos ha dado a muchas personas, ya que
34L	nosotros somos los que sembramos semillas de conocimiento y esperanza, cultivando
35L	el futuro de nuestros estudiantes con amor y dedicación//. para que brillen con su luz
36L	propia, con su luz divina por un mejor país. Como lo dije anteriormente, pues yo trabajo
37L	en el área rural, pero, sin embargo, de ahí han salido una doctora en Canadá, que hay
38L	una niña llamada Jessica Forero, yo estuve en la primaria con ella, personas de otros
39L	países, estudiantes, alumnos de otros países, y profesoras también acá en Colombia//.
40L	Y para mí es muy gratificante que me etiqueten, a veces me busquen en redes sociales
41L	y me etiqueten, diciéndome mi profe favorita, nunca la olvido, siempre la tengo en mi
42L	pensamiento//. Entonces,
	dices tú, he sido semilla de conocimiento para todos ellos, y creo que ese es el mejor pago que puede recibir un docente//." **
43L	DRSAN-04 R12:

44L	"No, realmente pues lo único que quiero agregar es que, el ser maestro de área
45L	multigrado es una de las experiencias más transformadoras, constructivas que me ha
46L	tocado vivir//, sí, gracias a ello he podido lograr lo que soy, estar donde estoy//, me
47L	permite todos los días ver las cosas desde un punto de vista diferente porque pues
48L	obviamente tengo que enfrentarme a diferentes grados, a diferentes puntos de vista//,
49L	entonces, eso hace que todos los días uno tenga algo nuevo por lo que pensar, algo nuevo por que vivir//."**
50L	DRSAN-05 R12:
51L	"Esta oportunidad me permitió hacer una reflexión sobre mis 19 años en la enseñanza
52L	multigrado en Santander. y siento que cada desafío, aislamiento, abandono, soledad,
53L	silencios, angustias y desafíos vividos, han sido una oportunidad para crecer y
54L	transformar vidas//. Mi práctica humanista, alimentada por mi espiritualidad, el apoyo
55L	familiar, las directivas receptivas y el Programa Todos a Aprender, me ha permitido
56L	convertir las dificultades en esperanza//, usando herramientas como la literatura infantil
57L	para empoderar a mis estudiantes//. A los nuevos docentes rurales les digo: abracen
58L	los retos con una mirada esperanzadora//, salgan de su zona de confort y confíen en que cada pequeño paso siembra un futuro mejor//." **
59L	DRSAN-06 R12:

Tabla 18. (Cont).

60L	"Sí… me gustaría cerrar esta reflexión mirando hacia mi propia experiencia. Porque enseñar en
61L	un aula multigrado, en una vereda fría, con cinco estudiantes, lejos de mi familia… ha sido una
62L	experiencia que me ha roto en varias partes y me ha reconstruido muchas veces//. Y, sin embargo,
63L	no la cambiaría por nada. He descubierto en este camino una versión de mí que no sabía que
64L	existía: más fuerte, más sensible, más humana//. He aprendido que la resiliencia no es resistir sin
65L	sentir, sino seguir adelante a pesar de sentir. He llorado muchas veces en silencio cuando me
66L	despido de mis hijos los domingos, y he vuelto a sonreír cada lunes cuando mis estudiantes// me
67L	reciben con un "¡Profe!" y una mirada que lo dice todo. En este rincón apartado, la escuela no es
68L	solo un lugar de enseñanza, es un refugio de vida. Es donde se siembra la esperanza en tierra
69L	dura//, donde se comparte lo poco, donde se aprende con el alma. Es un espacio donde el frío de
70L	la montaña se disuelve con el calor de una palabra amable, de una historia compartida, de un
71L	abrazo sincero//... A veces me preguntan cómo hago para seguir… y yo solo puedo decir que esto
72L	no lo hago solo por enseñar, lo hago por amor. Por esos cinco estudiantes que, aunque son pocos,
73L	son mi universo entero. Porque cada uno de ellos merece un mundo de oportunidades//, y si yo
74L	puedo ayudar a abrirles una puerta, aunque sea pequeña, ya vale la pena. Mi experiencia como
75L	docente rural me ha enseñado a mirar con otros ojos, a valorar lo esencial, a abrazar lo sencillo. A
76L	no dejarme vencer por la distancia, ni por la escasez, ni por el olvido institucional//. Porque donde
77L	hay vocación, hay camino. Y donde hay amor, hay escuela//. Y si tuviera que resumir todo esto en
78L	una sola frase sería: "Aquí, en medio de las montañas y del silencio, he encontrado el

verdadero
79L sentido de enseñar... y también el verdadero sentido de vivir//.” **

80L DRSAN-07 R12:

82L “El ser docente rural es un desafío permanente de dificultades y retos, es una oportunidad única,
83L se convierte en una pieza fundamental de la comunidad y requiere flexibilidad, creatividad y
84L dominio de su profesión//, para atender en un solo recinto diferentes grados edades y en ocasiones
85L también los estudiantes con necesidades educativas especiales//, pero vale la pena vivirlo, porque
86L solo el docente rural enfrenta los desafíos con resiliencia y pensamiento//, si no, que también desde
87L sus múltiples labores construye un legado educativo que fortalece los lazos comunitarios y la
88L calidad educativa//.” **

89L DRSAN-08 R12:

90L “Te cuento que ha sido una experiencia muy significativa//. Yo pedía mucho a Dios que ojalá me
91L permitiera vivir una experiencia de campo, una experiencia diferente, porque te cuento que, bueno,
92L yo fui seminarista, pero resulta que cuando fuimos a salir a nuestra labor social, no pude porque
93L me retiré y la labor se iba a hacer en el campo, entonces siempre pedía a Dios que ojalá me
94L permitiera vivir esa experiencia de campo, y me la permitió//. No se puede mentir… no es fácil el
95L trabajo multigrado… el tener todos los grados en un solo salón, el tener que dejar a los chicos de
96L quinto por ir a responder las preguntas e inquietudes de los niños de transición o primero// y creer
97L que te estas volviendo loco, lo hace gratificante y sientes que el deber está cumplido//…” **

98L DRSAN-09 R12:

99L “Los niños y niñas de las comunidades rurales son muy agradecidos con todos los procesos que
100L ocurren en el aula, soy pacíficos, receptivos y respetuosos//. Ser docente rural es un reto que, a
101L pesar de las rutas difíciles, la falta de recursos, el olvido de los líderes, si se hace una labor con
102L amor y compromiso// se logra hacer pequeños cambios que a largo plazo tendrá una mejora
103L significativa en las comunidades//. Hay una frase que yo traigo siempre llevada a mí que es “ser
104L maestro es un honor”, y yo creo que los maestros nos formamos a través de los procesos que
105L vivimos en las diferentes instituciones educativas, entonces yo creo que todos tenemos que pasar
106L por todos los sectores para ir formando ese carácter y esa humanidad que hay en nosotros//, sobre
107L todo en nuestra labor como docentes, vivir la experiencia, vivirla con amor y con alegría y con
108L agradecimiento que yo creo que el mundo es recíproco, todo lo que uno pueda sembrar en un
109L sector rural lo va a recibir con los años y con la vida//...”**

110L DRSAN-10 R12:

111L “Sí, me gustaría cerrar con una reflexión muy personal: ser docente multigrado en

1L	contextos
11	rurales ha sido una de las experiencias más desafiantes y, al mismo tiempo, más
2L	enriquecedoras
11	de mi vida. No solo me ha formado como profesional, sino que me ha transformado
3L	como ser
11	humano//. Cada día en el aula, rodeado de niños con historias distintas, realidades
4L	complejas y
11	sonrisas sinceras, me ha registrado el verdadero propósito de educar//. La
5L	enseñanza multigrado
11	no es simplemente atender varios niveles en un solo espacio; es aprender a ver el
6L	potencial en la
11	diversidad, a construir conocimiento de forma colaborativa//, ya innovar
7L	constantemente con los
11	recursos que tenemos a la mano//. En medio de las limitaciones falta de
8L	infraestructura, de apoyo

Tabla 18. (Cont).

119L	institucional, de recursos tecnológicos, descubrí que lo más poderoso que puedo llevar al aula es
120L	mi vocación, mi entrega y mi compromiso//. Lo rural no debe ser sinónimo de abandono o
121L	carencia. Por el contrario, es un escenario lleno de riqueza cultural, de valores humanos//, de
122L	historias que merecen ser contadas y de niños que sueñan con cambiar su realidad. Los docentes
123L	rurales somos agentes de transformación social, y aunque muchas veces trabajamos en el
124L	anonimato, lo que sembramos deja huella para siempre//.” **

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Una vez organizada la información en las tablas de rotulación, en las que cada uno de los doce interrogantes del guion de entrevista fue asociado a las respuestas de los diez informantes, se procedió a un análisis línea por línea que permitió identificar y resaltar los fragmentos donde se preservaba el sentido original de las ideas narradas por los docentes. Este procedimiento aseguró mantener la voz auténtica del testimonio, el contexto emocional y situacional, y la integridad semántica de las experiencias relatadas, constituyendo el insumo inicial para el reconocimiento de unidades de significado.

De manera complementaria, se empleó un sistema de colores simbólicos como herramienta preliminar de análisis cualitativo. Esta estrategia permitió distinguir núcleos de sentido emergentes y facilitar una primera lectura interpretativa de los datos, organizándolos de forma visual, intuitiva y coherente con la metodología cualitativa. Cada fragmento significativo fue rotulado con un valor interpretativo inicial, lo que posibilitó identificar ideas clave, patrones recurrentes, emociones predominantes y elementos que aportaran densidad conceptual a las narrativas docentes. Esta rotulación por colores no tuvo un carácter definitivo, sino exploratorio, funcionando como puente hacia la fase de codificación abierta, conforme a lo planteado por Strauss y Corbin (2002).

Codificación Abierta

Luego del proceso de rotulación, las unidades de significado fueron agrupadas de manera provisional, destacándose desde esta fase inicial la creatividad pedagógica, la resistencia cotidiana, la vocación, la fe, la solidaridad comunitaria y la fuerza interior como dimensiones centrales del quehacer docente multigrado en el contexto rural. Cada cita textual fue cuidadosamente sintetizada manteniendo su sentido original y su carga emocional, permitiendo transformarlas en unidades de significado que más adelante serían refinadas, comparadas y organizadas en códigos abiertos mediante el Método Comparativo Constante (MCC).

Posteriormente, se elaboraron las tablas consolidadas de codificación abierta, derivadas de la comparación continua entre incidentes (Strauss y Corbin, 2002), que

permitieron identificar similitudes, tensiones, contrastes y propiedades emergentes para avanzar hacia la saturación inicial de categorías.

Dentro de este sistema, el color 🔴 rojo se asignó a fragmentos cargados de intensidad emocional, asociados a experiencias de lucha silenciosa, temor, agotamiento físico, precariedad estructural y adversidad contextual que moldean la práctica pedagógica en la ruralidad. Los testimonios agrupados bajo este color reflejan tanto las difíciles condiciones del entorno, caminos intransitables, ríos crecidos, distancias extensas, ausencia de servicios básicos, precariedad en infraestructura, como la fuerza interior que impulsa a los docentes a sostener la escuela como un espacio de protección, esperanza y continuidad para sus estudiantes.

El rojo simboliza, por tanto, la resistencia ante la adversidad, materializada en múltiples formas: creatividad para suplir la ausencia de materiales, recursividad para continuar enseñando en condiciones limitadas, compromiso afectivo con la comunidad, valentía para retornar a la escuela después de episodios de violencia, esperanza compartida con los estudiantes como motor de continuidad educativa.

Un testimonio representativo de este núcleo de significado es: “caminamos por la vía para llegar a la escuela pasando por el lado de cadáveres de personas que acababan de asesinar horas antes” (DRSAN-01-R4).

Este tipo de narraciones ilustra con fuerza la docencia multigrado como un acto radical de resistencia, donde cada obstáculo se transforma en una oportunidad para reafirmar la vocación, sostener el vínculo pedagógico y mantener viva la escuela en territorios atravesados por la adversidad.

A continuación, se presenta la Tabla 18, correspondiente a la codificación abierta de testimonios asociados a la creatividad pedagógica y al compromiso resiliente, agrupados bajo el color rojo, que representa el fuego interior que sostiene la práctica docente rural.

Tabla 19. *Codificación abierta de testimonios asociados a la creatividad pedagógica y el compromiso resiliente (color rojo).*

Código abierto	Unidad de significado (cita textual resumida)	Línea(s) de Información	Informante
Creatividad pedagógica	"El aula multigrado me enseñó a ser creativa, a transformar la carencia en oportunidad."	36A-37A	DRSAN-02-R1
	"…con mis propios recursos para apoyar el proceso de aprendizaje, llevarles un proyector para presentación de imágenes y vídeos fue muy innovador para ellos…"	164A-166A	DRSAN-10-R1
	"El docente rural transforma la carencia en oportunidad al generar estrategias didácticas propias."	47B-49B	DRSAN-03-R2
	"Los docentes somos recursivos y desarrollamos la creatividad a través de la necesidad."	49B-50B	DRSAN-03-R2
	"El docente multigrado debe ser recursivo, aprender a trabajar con lo que hay y crear alternativas ante la falta de recursos."	61B-67B	DRSAN-04-R2
	"La creatividad del docente no conoce límite ante la falta de materiales y recursos; la naturaleza y los cultivos se convierten en aliados del aprendizaje."	84B-86	DRSAN-05-R2
	"Diseñar experiencias educativas en contextos rurales es todo un reto por la falta de recursos y materiales lúdicos y pedagógicos."	83B-84B	DRSAN-05-R2
	"…aprendí a improvisar, a ser creativa, a convertir una hoja seca en una herramienta de aprendizaje y una canción en una clase de valores…"	101B-102B	DRSAN-06-R2
	"El aula multigrado se convirtió en un laboratorio pedagógico donde los niños aprendían unos de otros mediante estrategias transversales."	150B-152B	DRSAN-08-R2
	"Eso me obligó a reinventarme como docente. A ser creativa, a enseñar con piedras, hojas, tierra, todo lo que nos daba el mismo entorno."	24C-26C	DRSAN-03-R2
	"Enfrentarme a esta realidad me llevó a desarrollar estrategias creativas y humanas para dignificar el proceso educativo: desde recolectar ropa, juguetes y artículos de aseo para los estudiantes"	135C-137C	DRSAN-10-R3

	“las hojas secas, las piedras, los ecosistemas naturales, los animales de las fincas para lograr que los niños se enamoren del conocimiento”	28D-30D	DRSAN-02-R4
	“Tener solo cinco estudiantes también representa un reto… pero yo los llenos de color, de música, de alegría, para que mis niños nunca sientan que les falta algo.”	104D-106D	DRSAN-06-R4
	“Transformar cualquier cosa del entorno en material pedagógico: piedras, hojas, semillas, palos… eso me conecta con lo que soy: una educadora de corazón.”	25E-27E	DRSAN-02-R5
	“si no hay internet, me debo enfocar en lo que puedo hacer si no hay internet, entonces yo programo la ficha desde acá, desde casa y la llevo, llevo el vídeo en alguna memoria, llevo la clase”	60E-61E	DRSAN-04-R5
	“Si no hay material, usamos piedras, hojas o tierra; si se va la luz, hacemos clase al aire libre; si falla el internet, usamos la imaginación.”	87E-89E	DRSAN-06-R5
	“El tratar de llevar las clases a la vida cotidiana… lo que los niños decían o hacían se convertía en el punto de partida para aprender.”	122E-126E	DRSAN-08-R5

Tabla 19. (Cont).

“El cambiar los espacios de clase, sacar los pupitres bajo el árbol para hacer comprensión de lectura o ciencias, aprovechando la naturaleza como aula.”	130E-134E	DRSAN-08-R5
“ante la falta de recursos, tomé la decisión de adquirir una plastificadora y un proyector con mi propio dinero, diseñar material didáctico colorido y dinámico.”	161E-162E	DRSAN-10-R5
“Estos recursos, aunque sencillos, marcaron una gran diferencia, porque les brindaron nuevas experiencias de aprendizaje y encendieron en ellos el deseo de aprender.”	139F-140F	DRSAN-10-R6
“Si no hay cartilla, creamos una. Si no hay lápices suficientes, compartimos. Si la quebrada creció, buscamos otra ruta.”	23G-24G	DRSAN-02-R7
“Creo firmemente que un niño no solo aprende con los libros, sino con el ambiente que lo rodea.”	123G-124G	DRSAN-06-R7
“He aprendido a transformar la adversidad en oportunidad, y eso se refleja en cómo planeo mis clases, en cómo adapto el material didáctico con mis propios recursos, y en cómo busco siempre una manera de motivar a mis estudiantes.”	189G-191G	DRSAN-10-R7
“...algo dentro de mí se mantenía encendido: una llama de compromiso, de entrega, de amor por mis estudiantes.”	05H-06H	DRSAN-01-R8
“He aprendido con lo que tengo, a conectar los aprendizajes con la vida, a escuchar más a mis estudiantes y a valorar cada pequeño avance como si fuera un gran logro.”	119H-121H	DRSAN-06-R8

	“Ese compromiso y entusiasmo de los niños me inspira profundamente, me impulsa a tomar riesgos y a enfrentar cualquier dificultad con mayor determinación.”	132H-134H	DRSAN-07-R8
	“...con la lectura de cuentos e incluso con la dramatización de algunos de estos.”	153H-154H	DRSAN-08-R8
	“Aprendí a planificar de forma más eficiente, a organizar los espacios y los tiempos según las necesidades de cada grupo.”	166H-168H	DRSAN-10-R8
	“Hacíamos 'el rincón de los logros', donde cada niño pegaba un dibujo, una frase, algo que representaría un reto superado.”	10I-11I	DRSAN-01-R9
	“Realizo pausas activas dentro de las clases, entre ellas pues una dinámica muy bonita, canciones o movimientos del cuerpo.”	38I-40I	DRSAN-03-R9
	“Cuando no hay internet, cuando se va la luz, hacemos teatro con lo que tenemos, inventamos cuentos, dibujamos nuestras emociones, creamos historias donde los protagonistas superan obstáculos.”	109I-111I	DRSAN-06-R9
	“Aprendí a planificar de forma más eficiente, a organizar los espacios y los tiempos según las necesidades de cada grupo, y a aprovechar al máximo los recursos disponibles, por mínimos que fueran.”	148I-150I	DRSAN-09-R9
	“Comencé a implementar estrategias como el diseño de material didáctico propio, el uso de tecnologías que adquiría con mis recursos.”	166I-167I	DRSAN-10-R9
	“Implemento actividades lúdicas y didácticas que fomentan el aprendizaje a través del juego.”	222J-223J	DRSAN-10-10

Tabla 19. (Cont).

	“Sean creativos: si no hay cartilla, hay naturaleza; si no hay cuadernos, hay historias.”	23K-24K	DRSAN-02-R11
	“Cada obstáculo nos invita a ser creativos, a innovar y a crecer.”	176K	DRSAN-10-R11
	“Con barro en los pies, con cuadernos improvisados, pero con el alma llena.”	12L-13L	DRSAN-01-R12
	“…me permite todos los días ver las cosas desde un punto de vista diferente porque debo enfrentarme a distintos grados y perspectivas.”	46L-48L	DRSAN-03-R12
	“He usado herramientas como la literatura infantil para empoderar a mis estudiantes.”	55L-56L	DRSAN-05-R12
	“Requiere flexibilidad, creatividad y dominio de su profesión para atender en un solo recinto diferentes grados, edades y estudiantes con necesidades especiales.”	83L-85L	DRSAN-07-R12
	“Innovar constantemente con los recursos que tenemos a la mano.”	117L-118L	DRSAN-10-R12
Compromiso resiliente	“Viví cosas muy duras que tuve que enfrentar, resistir y salir adelante.”	01A-02A	DRSAN-01-R1
	“Fue ahí donde descubrí que ser docente rural es ser valiente, es resistir, es innovar, es amar profundamente lo que se hace.”	35A-36A	DRSAN-02-R1

	"Esta labor me ha forjado como una maestra comprometida, responsable, estratégica, dinámica y plenamente consciente de la importancia de mi rol en la formación de los niños y niñas a mi cargo."	44A-45A	DRSAN-03-R1
	"Ha sido una experiencia bastante enriquecedora, abrumadora, transformadora, porque trabajar en un aula multigrado, después de venir de un colegio privado de la ciudad, fue un cambio bastante fuerte."	54A-57A	DRSAN-04-R1
	"Retadora y difícil, el trabajo en zonas rurales es un desafío más que profesional, personal."	75A	DRSAN-05-R1
	"Trabajar en un aula multigrado en un contexto rural ha sido una experiencia gratificante y desafiante."	89A-90A	DRSAN-06-R1
	"…complicada, difícil pero no imposible, porque poco a poco con el cariño, con el carisma de la gente se va reflejando ese sentido familiar…"	121A-122A	DRSAN-08-R1
	"…ha sido un camino lleno de retos, aprendizajes, lágrimas y sonrisas; un ejercicio constante de resistencia…"	150A-151A	DRSAN-10-R1
	"Hacer memoria de las situaciones difíciles, de la fuerza interior y esperanzadora en cada momento de angustia y soledad vivido."	01B-03B	DRSAN-02-R2
	"A pesar del entorno doloroso, los estudiantes y la docente mantienen la esperanza y la voluntad de continuar."	27B-29B	DRSAN-02-R2
	"…Manejar diferentes grados en un mismo salón, con largas horas de planeación, reuniones y tareas administrativas, exige esfuerzo y compromiso constante..."	42B-45B	DRSAN-03-R2
	"No quedarse en la queja por la escasez de materiales, sino inventar soluciones para que el estudiante avance."	63B-67B	DRSAN-04-R2
	"Lejos de resignarme, lo primero que hice fue organizar con los padres de familia, líderes de la	164B-165B	DRSAN-09-R2

Tabla 19. (Cont).

comunidad y la comunidad en general una reunión."		
"Elaboró material didáctico con recursos propios y observó con gratitud los avances de sus estudiantes en lectura y escritura."	185B-188B	DRSAN-09-R2
"El entorno donde he trabajado no solo ha impactado mi práctica pedagógica… ha forjado mi carácter, ha transformado mi forma de enseñar, y, sobre todo, me ha enseñado a ser resiliente de verdad."	17C-18C	DRSAN-02-R3

“hacerle frente, dar lo mejor de ti, querer lo que haces por vocación y no por obligación, demostrándote a ti mismo de lo que eres capaz de hacer”	41C-42C	DRSAN-03-R3
“El docente multigrado se adapta a los cambios y aprovecha cada situación para su crecimiento y el de la comunidad.”	58C-59C	DRSAN-04-R3
“con pocos estudiantes y muchas adversidades, la educación es una hoguera encendida que se resiste a apagarse.”	87C-88C	DRSAN-06-R3
“…comprender las necesidades de las familias y casi que involucrarme en estas...”	101C-102C	DRSAN-08-R3
“He buscado estrategias como conseguir bicicletas o patrocinadores de desayunos para los niños, acciones que buscan dar sentido al aprendizaje.”	110C-113C 114C	DRSAN-08-R3
“me ayudaron a transformar la frustración en compromiso, el cansancio en vocación, y la carencia en oportunidades para innovar.”	139C-140C	DRSAN-10-R3
“Llegaba agotada a casa, física y emocionalmente, y sin embargo me levantaba con el mismo compromiso todos los días”	09D-10D	DRSAN-01-R4
“Ellos eran mi motor. Cada sonrisa, cada abrazo, cada carita llena de sueños era una razón más para resistir.”	13D-14D	DRSAN-01-R4:
“el compromiso con mis estudiantes que me están esperando al otro lado del río con la emoción de un día más de aprendizaje en la escuela.”	22D-23D	DRSAN-02-R4
“Una situación muy difícil para mí, fue lidiar con el caso del hermanito menor de dos estudiantes de la escuela, que fue víctima de una violación por parte de un familiar… aun así, con el peso emocional de la situación, prioricé la importancia de crear en el aula un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo afectivo para los niños hermanos del afectado.”	86D-91D	DRSAN-05-R4
“Con fe. Con amor profundo por lo que hago. Con la convicción de que este trabajo va más allá de los contenidos, que es una entrega de vida.”	110D-112D	DRSAN-06-R4
“La incertidumbre del docente es hasta qué punto mediar cuando los actores son parte de la escuela o buscan refugiarse en ella o en los docentes.”	122D-123D	DRSAN-06-R4
“Fue difícil pero no imposible.”	138D	DRSAN-08-R4
“Atender a esta diversidad supone un esfuerzo constante por adaptar estrategias metodológicas, materiales y tiempos de trabajo, sin descuidar las exigencias propias de cada nivel educativo.”	142D-144D	DRSAN-09-R4
“Opté por aportar más allá de lo que me correspondía: recolecté ropa, compré medias, hice	165D-167D	DRSAN-10-R4

Tabla 19. (Cont).

recolección de material didáctico, lúdico y pedagógico para el aula y para los niños.”		

“a pesar de que a veces las situaciones sean complejas, difíciles en cuanto a cuestiones de presupuesto, de mobiliario, de recursos pedagógicos y tecnológicos, quedarnos ahí, nosotros tenemos que mirar la manera de estar por encima de ello”	57E-59E	DRSAN-04-R5
“una situación muy difícil para mí, fue lidiar con el caso del hermanito menor de dos estudiantes de la escuela, que fue víctima de una violación por parte de un familiar un “silencio doloroso”,	71E-73E	DRSAN-05-R5
“Aun así, con el peso emocional de la situación, prioricé la importancia de crear en el aula un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo afectivo para los niños hermanos del afectado.”	74E-76E	DRSAN-05-R5
“…mi mayor motor es el amor por mis hijos. Pensar en ellos me recuerda que todo esfuerzo vale la pena…”	92E-93E	DRSAN-06-R5
“Respetar y apoyar el desarrollo académico, pero también sus habilidades y capacidades, permitiéndoles crecer como personas felices y capaces de enfrentar desafíos.”	148E-150E	DRSAN-09-R5
“enfocarme en lo que sí puedo hacer, en lo que está a mi alcance, en lugar de dejarme vencer por las carencias o las dificultades del entorno.”	156E-157E	DRSAN-10-R5
“…no solo resistir, sino transformar, crear, reinventar mi forma de enseñar…”	29F	DRSAN-01-R6
“…Gracias a estos apoyos logro mantenerme firme, con una gran sonrisa, aun cuando el corazón extraño, el cuerpo se cansa y los recursos escasean…”	85F-87F	DRSAN-06-R6
“El hecho de mentalizarme y pensar que los niños del campo merecen y tienen el derecho a vivir y a tener las mismas condiciones de un niño de la ciudad, ha motivado mi interés por renovar los espacios en los que los niños viven a diario.”	100F-102F	DRSAN-08-R6
“Para poder enfrentar con resiliencia y pensamiento positivo los retos de la enseñanza multigrado, los apoyos más fundamentales han sido, en primer lugar, los personales.”	129F-130F	DRSAN-10-R6
“Mi resiliencia se convirtió en el alma de mi labor. Cada día que llegaba a la escuela, incluso después de haber vivido el miedo de una balacera o haber caminado por horas con el corazón acelerado por el peligro, llegaba con el mismo saludo alegre, con la misma entrega.”	01G-03G	DRSAN-01-R7
“Cada vez que cruzo caminos lodosos, que llego con los zapatos mojados y el cuerpo cansado, pero con una sonrisa, mis niños lo notan. Me preguntan: ‘¿Seño, por qué viene si está lloviendo tanto?’… y yo les contesto: ‘Porque ustedes valen todo el esfuerzo’.”	18G-19G	DRSAN-02-R7

“El estudiante me puede fallar a mí en una evaluación, pero entonces uno dice bueno, aquí le quedó mal, es cierto, pero mire todo lo que hizo bien, eso quiere decir que si usted se pone las pilas, le va a ir muy bien.”	61G-64G	DRSAN-04-R7

Tabla 19. (Cont).

“Mi actitud y resiliencia se transforman en la fuerza que me levanta cada lunes a las 4 de la mañana, cuando dejo a mis hijos dormidos al cuidado de mi madre, y salgo con el alma dividida, pero con el corazón lleno de propósito.”	114G-116G	DRSAN-06-R7
“Aunque seamos poquitos, hacemos sentir que somos muchos. Aunque tengamos pocos materiales, sentimos que lo tenemos todo.”	119G-120G	DRSAN-06-R7
“Pienso que el ejemplo más claro de resiliencia que mis estudiantes ven a diario, es mi capacidad de afrontar los embates en mi labor diaria, desde el contexto geográfico, las deficiencias de vías de transporte, señal telefónica, internet, la soledad, la tristeza…	136G-138G	DRSAN-07-R7
“Siempre una sonrisa a pesar de los problemas personales que surgen en el día a día. El estar lejos de casa, lejos de la familia no es fácil… Pero el verles el lado positivo a las cosas ayuda un montón…”	146G-147G	DRSAN-08-R7
“A pesar de las dificultades que puedan surgir como limitaciones materiales, carga laboral o condiciones del entorno rural, siempre busco proyectar una imagen de serenidad y alegría.”	166G-168G	DRSAN-09-R7
“Mi actitud y resiliencia se manifiestan en mi práctica pedagógica a través de la entrega, el compromiso y la creatividad con la que enfrento cada día en el aula, sin importar las limitaciones.”	184G-185G	DRSAN-10-R7
“Siempre he mostrado un trabajo con entusiasmo… en 24 años.”	35H-37H	DRSAN-03-R8
“Son 18 años llevando eso… uno ya espera lo inesperado.”	81H-82H	DRSAN-04-R8
“Los primeros años todo es un reto, y ves el caos del entorno, de las exigencias, de las limitaciones, de la soledad…”	97H-98H	DRSAN-05-R8
“Una promesa que me hago cada vez que amanece: estar presente, estar fuerte, estar feliz, incluso en medio de las dificultades.”	118H-120H	DRSAN-06-R8
“Siempre he sido una persona de hacer… de mantenerme ocupado, de gestionar.”	142H-143H	DRSAN-08-R8
“…a través de la experiencia, la reflexión constante sobre mi práctica y el compromiso con mis estudiantes, fui desarrollando herramientas y estrategias.”	166H-167H	DRSAN-10-R8
“En mi escuelita, con solo cinco estudiantes, no solo se enseña a leer y escribir… también se enseña a enfrentar desafíos y retos con la mejor actitud, a creer en uno mismo, a sonreír incluso cuando las cosas no salen como esperamos.	100I-102I	DRSAN-06-R9

	"…a lo largo del tiempo he experimentado cambios significativos tanto en mi motivación como en mi bienestar emocional y en el manejo de mi desempeño profesional como docente de aula multigrado."	140I-142I	DRSAN-09-R9
	"La exigencia de atender varios grados simultáneamente, la diversidad de niveles de aprendizaje y las limitaciones propias del contexto rural generaban en mí sentimientos de agobio y dudas sobre mi capacidad."	142I-145I	DRSAN-09-R9

Tabla 19. (Cont).

	"sino de la capacidad de resignificar mi papel como docente, de abrazar la resiliencia como una herramienta para transformar no solo el entorno de mis estudiantes, sino también mi propio camino profesional y personal."	171I-174I	DRSAN-10-R9
	"Fortalecer la resiliencia y promover el pensamiento positivo en mis estudiantes ha sido una prioridad."	219J-220J	DRSAN-10-R10
	"La resiliencia también se construye en red; no teman pedir ayuda ni cargar solos con las dificultades."	04K-05K	DRSAN-01-R11
	"Trabajar con amor, el trabajo con amor lo facilita todo."	147K-148K	DRSAN-09-R11
	"…la escuela rural no necesita solo infraestructura o tecnología… necesita corazones comprometidos…"	08L-09L	DRSAN-01-R12
	"Docentes que crean, que sueñen, que se entreguen."	09L-10L	DRSAN-01-R12
	"He aprendido que la resiliencia no es resistir sin sentir, sino seguir adelante a pesar de sentir."	63L-64L	DRSAN-06-R12
	"Ser docente rural es un desafío permanente de dificultades y retos, que exige flexibilidad, creatividad y dominio profesional."	82L-84L	DRFSAN-07-R12
	"No es fácil el trabajo multigrado, tener todos los grados en un solo salón, atender a distintos niveles y mantener el equilibrio."	94L-96L	DRSAN-08-R12
	"Ser docente rural es un reto que, a pesar de las rutas difíciles, la falta de recursos y el olvido institucional, se asume con amor y compromiso."	100-102L	DRSAN-09-R12
ıfraestructura deficiente	"Estar expuesta a necesidades de infraestructura y diversos recursos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes."	90A-92A	DRSAN-06-R1
	"…una infraestructura adecuada, no hay servicio de agua potable se debe recurrir a la recolección del agua lluvia, sin baños, sin condiciones dignas…"	158A-159A	DRSAN-10-R1

	"…llegar a una escuela y ver que hay tanto olvido a nivel de infraestructura, pocos recursos pedagógicos y tecnológicos, además tantas graves carencias a nivel de servicios básicos, es supremamente desalentador..."	157B-159B	DRSAN-09-R2
	"fue muy difícil encontrarme con la dura realidad que la escuela no contaba con el servicio de agua, …faltaba todo lo necesario para acceder a ella, desde el punto de abastecimiento, hasta la manguera y el tanque que se requería."	160B-162B	DRSAN-09-R2
	"He enfrentado contextos rurales marcados por la desigualdad, el abandono institucional y la precariedad de infraestructura y servicios básicos."	176B-177B 179B-180B	DRSAN-10-R2
	"una planta física precarias: las aulas están deterioradas, las paredes agrietadas, techos en mal estado, sin acceso a servicios básicos adecuados como agua potable, electricidad o baños funcionales y ni hablar de la falta de material didáctico, herramientas tecnológicas y acceso a la conectividad."	35C-38C	DRSAN-03-R3
	"La falta de agua causaba la suspensión de clases y afectaba directamente el desarrollo académico de los estudiantes."	92C-93C	DRSAN-07-R3
Tabla 19. (Cont).			
	"Trabajar en un asentamiento sin agua, baños ni espacios adecuados me obligó a reinventarme cada día como docente."	130C-132C	DRSAN-10-R3
	"Trabajar en condiciones completamente desfavorables, sin baños, sin agua, con aulas construidas de manera improvisada por la comunidad y sin estudios de terreno, representaba un riesgo constante."	156D-160D	DRSAN-10-R4
	"...me impresionó mucho llegar a la escuela y ver que el salón era de tierra, o sea el salón no tenía piso..."	106F-107F	DRSAN-08-R6
	"Pero sobre todo la dificultad de adaptarnos a recolectar el agua lluvia para el consumo en toda la zona, los cortes de luz se prolongan por semanas completas."	138G-140G	DRSAN-07-R7
	"Llegó y se encontró con que no hay agua… que el salón está inundado… que no hay luz… y solucione."	75H-77H	DRSAN-04-R8
	"La falta de condiciones dignas en la sede educativa."	158I	DRSAN-10-R9
Limitaciones tecnológicas y recursividad	"…retos que uno enfrenta en el aula multigrado, son la escasez de recursos pedagógicos y tecnológicos…"	60B-61B	DRSAN-04-R2

	"…En la escuela no contamos con muchas herramientas tecnológicas ni materiales didácticos. Cuando llueve, nos quedamos sin luz, sin internet, y sin más compañía que el eco del salón…"	99B-100B	DRSAN-06-R2
	"es una realidad totalmente diferente, lejos de todas las comodidades habituales a las que estás acostumbrada. a trabajar en el casco urbano o la ciudad."	33C-34C	DRSAN-03-R1
	"La escasez de recursos es constante; faltan materiales, el internet falla y la electricidad se interrumpe con la lluvia."	78C-79C	DRSAN-06-R3
	"elaborar material pedagógico con mis propios recursos, implementando tecnologías que motivaran el aprendizaje."	137C-138C	DRSAN-10-R3
	"Hay días en que la lluvia nos deja sin electricidad, sin internet, sin luz, sin señal… y, aun así, ahí estoy, con mi voz, mis manos, mi creatividad y el amor que me sostiene.	102D-104D	DRSAN-06-R4
	"Enseñar en la ruralidad me ha enseñado a hacer mucho con los recursos que tenemos."	89E-90E	DRSAN-06-R5
	"...no tenía internet entonces ¿qué hacía yo?, me compré dos celulares, encontré un punto en donde por obra y gracia del Espíritu Santo la señal entraba normalmente, entonces uno de los celulares servía como Reuter para darle señal al resto de la sede..."	55F-58F	DRSAN-04-R6
	"…Disponer de herramientas como computadores, proyectores, acceso a contenidos digitales o material impreso adaptado ha contribuido significativamente a diversificar las estrategias de enseñanza y atender las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes."	117F-120F	DRSAN-09-R6
	"...no he contado con acompañamiento cercano por parte de las directivas ni con una respuesta oportuna... esto me llevó a desarrollar aún más mi capacidad de gestión y creatividad, en lo material, yo misma busqué soluciones: adquirí una	135F-139F	DRSAN-10-R7

Tabla 19. (Cont).

	plastificadora, un proyector y elaboré material didáctico para mis estudiantes."		
	"en dos minutos todo le puede cambiar…Todo lo que usted llevaba programado."	73H-74H	DRSAN-04-R8
	"Ver que a veces no contamos ni siquiera con lo básico me ha hecho sentir frustración."	112H-113H	DRSAN-06-R8
	"Los factores que más han influido… la distancia, la falta de recursos."	127H-128H	DRSAN-06-R8
	"a… aprovechar al máximo los recursos disponibles, por mínimos que fueran."	170H-171H	DRSAN-10-R8

	“El hecho de que estén en sectores apartados no implica que no tengan derecho a recibir una guía bonita, material acorde a sus necesidades y acceso a la información.”	149K-152K	DRSAN-09-R11
	“En medio de la falta de infraestructura, apoyo institucional y recursos tecnológicos, descubrí el valor de la vocación y el compromiso.”	118L-120L	DRSAN-10-R12
Sacrificio en los desplazamientos	“Se encuentra todo tipo de dificultades, desde el acceso con muchas limitantes como los factores geográficos, vías destapadas, cruce de ríos y quebradas, movilidad, clima caluroso.”	77A-78A	DRSAN-05-R1
	“Debo viajar de regreso a la escuela los lunes sobre las 3:30 de la madrugada… me transporto tres horas de camino por carretera destapada en la camioneta lechera de la vereda.”	94A-95A 99A-100A	DRSAN-06-R1
	“Madrugar desde las 4:30 a.m., recorrer 90 km de ida y regreso cada día para llegar a la escuela.”	153A-155A	DRSAN-10-R1
	“Cruzar quebradas colgada de una soga, caminar por caminos lodosos y enfrentar la precariedad para cumplir con mis estudiantes.”	23B-24B	DRSAN-01-R2
	“…enfrentar las condiciones del entorno: caminos intransitables, ausencia de transporte, falta de recursos didácticos…”	24B-25B	DRSAN-01-R2
	“El entorno estuvo marcado por caminos de difícil acceso, largas caminatas y escasos medios de transporte.”	01C-03C	DRSAN-02-R3
	“la dificultad para acceder a la vereda… caminar horas entre caminos de barro, montar en burro, cruzar quebradas, incluso pasar colgada de una soga sobre el río crecido.”	19C 20C-21C	DRSAN-02-R3
	“Las condiciones climáticas y la falta de servicios básicos dificultan el acceso a la vereda y el desarrollo de la labor docente.”	50C-52C	DRSAN-04-R3
	“Las vías destapadas, las altas temperaturas y el sacrificio personal y familiar de vivir en la escuela muestran las dificultades del contexto rural.”	63C-66C	DRSAN-05-R3
	“El clima frío, el aislamiento geográfico y las vías destapadas hacen del acceso a la escuela un reto diario que pone a prueba la resistencia docente.”	73C 75C-77C	DRSAN-06-R3
	“Cruzar el río aferrada a una soga durante las lluvias representa el desafío diario de llegar a la escuela en medio de la naturaleza adversa.”	20D-22D 24D-25D	DRSAN-02-R4
	“no siempre es fácil, especialmente cuando los días empiezan a las 4:00 a.m. con una maleta cargada de lo planeado para la semana laboral, el corazón apretado por la despedida familiar, y el camino frío rumbo a la escuelita.”	80E-82E	DRSAN-06-R5

Tabla 19. (Cont).			
	“El sacrificio personal de dejar a mis hijos para viajar desde tan temprano cada día.”	158I-159I	DRSAN-10-R9
Práctica docente como acto de resistencia	“Ser docente rural era más que enseñar, era resistir en medio de la guerra, proteger y acompañar.”	15A-16A	DRSAN-01-R1
	“Fue un trabajo bastante fuerte, llegar a transformar ese pensamiento de que el estudio sí le brinda al estudiante una oportunidad de progresar.”	65A-67A	DRSAN-04-R1
	“Elijo ver con gratitud lo que tengo, para no enfocarme en lo que me falta y ver desde mi parte más humana, más fuerte y más feliz con mi vocación.”	109A-111A	DRSAN-06-R1
	“A esta crisis personal se sumó una racha económica complicada… pero seguí adelante en mi labor docente.”	133A-134A	DRSAN-08-R1
	“A pesar de la tristeza y las dificultades, sentí una fuerza inmensa por hacer equipo de trabajo y cambiar la realidad.”	160A-162A	DRSAN-10-R1
	“Vivir en carne propia la violencia del conflicto armado, lanzarse al suelo mientras sonaban disparos y al lunes siguiente volver a la escuela con una sonrisa.”	04B-07B	DRSAN-01-R2
	“Ser maestra, modista, psicóloga, enfermera y mamá al mismo tiempo en medio de la carencia.”	29B-30B	DRSAN-01-R2
	“El mayor reto es planear y desarrollar actividades para seis grados al tiempo, con carencia de materiales lúdicos y pedagógicos.”	79B-80B	DRSAN-04-R2
	“Se enfrentaba por primera vez al aula multigrado, reconociendo que la universidad no prepara del todo para esa realidad educativa.”	129B-131B	DRSAN-08-R2
	“no contar con un respaldo institucional suficiente para atender las necesidades educativas especiales o garantizar condiciones dignas de enseñanza.”	183B-184B	DRSAN-10-R2
	“Trabajar en medio del miedo, sabiendo que en cualquier momento quedábamos atrapados en un enfrentamiento… fue aterrador.”	05C-06C	DRSAN-01-R3
	“después de los enfrentamientos, pasar por el lado de los muertos y guardar silencio era aterrador. Y, aun así, al día siguiente estábamos ahí otra vez, listas para iniciar una nueva jornada de mucho aprendizaje”	07C-09C	DRSAN-01-R3
	“Ser maestra rural es un acto de resistencia, de amor y de fe en la construcción de un país mejor.”	14C-15C	DRSAN-01-R3

	"hacer posible que cada estudiante durante su clase, durante su estadía en la escuela sea un sitio mágico, un sitio creativo, un sitio donde haya participación."	42C-44C	DRSAN-03-R3
	"Las condiciones familiares y el agotamiento físico de los estudiantes afectan directamente el desarrollo de la labor pedagógica."	106C-109C	DRSAN-08-R3
	"Todo ello ha reforzado no solo mi capacidad de adaptación, sino también una actitud resiliente frente a la adversidad."	125C-126C	DRSAN-09-R3
	"Educar en condiciones adversas me enseñó que ser docente es resistir, amar y creer en la transformación posible."	143C-144C	DRSAN-10-R3
	"laborar en medio del conflicto armado, el miedo de lo que se veía en la vereda era muy fuerte y se	02D-04D	DRSAN-01-R4
Tabla 19. (Cont).			
respiraba en cada rincón, las miradas estaban cargadas de preocupación y desconfianza!			
"…caminamos por la vía para llegar a la escuela pasando por el lado de cadáveres de personas que acababan de asesinar horas antes… mantener el silencio, si preguntaban si habíamos visto algo sobre la carretera"		04D-06D	DRSAN-01-R4
"lidiar con el caso del hermanito menor de dos estudiantes de la escuela, que fue víctima de una violación por parte de un familiar un "silencio doloroso", porque no se pudo realizar ningún tipo de denuncia a las autoridades"		86D-88D	DRSAN-05-R4
"Recién llegué a la escuela tuve que enfrentar la situación de un niño que había perdido a su hermana de 7 años al pasar por un caño a través de una canasta impulsada por una polea."		123D-125D	DRSAN-07-R4
"me enfoco en lo que yo puedo hacer, en lo que sí se puede hacer en el área rural, no me quedo en la lamentación de lo que se podría hacer..."		54E-55E	DRSAN-04-R5
"…hay que enfocarnos realmente en lo que yo puedo aportar, nada más, esa es la clave..." *		64E-65E	DRSAN-04-R5
"Idear y organizar mi trabajo de manera estructurada para lograr que los niños desarrollen sus competencias de acuerdo al grado."		147E-149E	DRSAN.09-R5
"Escuchar sus necesidades, adaptar los contenidos al contexto y al ritmo de aprendizaje."		149E-150E	DRSAN-09-R5
"yo pinté tres veces la escuela para entretenerme en las tardes, como entretenimiento, pero siempre convencido en que los niños del campo merecen las mismas condiciones y espacios que un niño de la zona urbana…"		103F-105F	DRSAN-08-R6
"…los apoyos han sido fundamentales para sostener una actitud resiliente y positiva frente a los desafíos cotidianos…"		114F-115F	DRSAN-09-R6

“Mi actitud fue siempre de respeto, de cariño, de esperanza. Enseñaba con alegría, aun cuando por dentro cargara el cansancio o la preocupación.”	04G-06G	DRSAN-01-R7
“Yo no solo enseño a leer y escribir. Enseño a resistir, a crear, a soñar.”	28G	DRSAN-01-R7
“Al niño hay que enseñarle que equivocarse está bien, pero que uno no se puede quedar en la equivocación solamente… miremos cómo voy a salir de esa equivocación y cómo voy a mejorar.”	66G-69G	DRSAN-04-R7
“Ahí no me detengo, mi resiliencia se manifiesta en cada clase que doy cuando se va la luz, cuando el frío cala los huesos, cuando el internet no funciona. Ahí no me detengo. Me reinvento, improviso, canto, cuento historias, pinto con lo que haya, juego con la tierra, con las piedras, con los sueños.”	121G-124G	DRSAN-06-R7
“…enfrentar estos desafíos, acomodarse a las limitaciones, hacer parte de las necesidades de una comunidad, me permite ofrecer apoyo, motivación y aprendizaje a los estudiantes desde la superación de cada una de ellas.”	140G-142G	DRSAN-07-R7
“En este contexto, la resiliencia no solo se traduce en resistencia a la adversidad, sino en la capacidad de contagiar esperanza, de crear experiencias significativas de aprendizaje y de mantener viva la	179G-182	DRSAN-09-R7

Tabla 19. (Cont).

motivación incluso cuando las condiciones externas son desfavorables.”		
“No me conformo con enseñar desde la carencia; por el contrario, busco que cada niño viva la experiencia de aprender con alegría, con sentido, con dignidad.”	188G-189G	DRSAN-10-R7
“Hay momentos en los que uno realmente siente que la carga laboral a veces es abrumadora...”	84H-88H	DRSAN-04-R8
“En una zona marcada por el conflicto armado y la pobreza, los niños venían cargando historias de miedo… y yo entendí que debía enseñarles, antes que nada, a creer que sí podían tener un futuro diferente.”	01I-04I	DRSAN-01-R9
“Cuando me ven llegar a la escuela empapada, después de cruzar una quebrada, y aun así les sonrío… ellos aprenden que rendirse no es una opción.”	21I-23I	DRSAN-01-R9
“Porque formar niños no es prepararlos para un mundo perfecto… es darles las herramientas para vivir con dignidad, con esperanza y con fuerza, en un mundo que muchas veces no es fácil.”	118I-120I	DRSAN-06-R9

	“Sin embargo, con el paso del tiempo, a través de la experiencia, la reflexión constante sobre mi práctica y el compromiso con mis estudiantes, fui desarrollando herramientas y estrategias que transformaron esa sensación inicial de desbordamiento en una actitud más serena, organizada y resiliente.”	145I-149I	DRSAN-09-R9
	“La necesidad de soluciones creativas, de conectar con los estudiantes desde un enfoque más humano, y el deseo genuino de brindarles oportunidades reales de aprendizaje, despertaron en mí una fuerza vocacional aún más fuerte.”	163I-165I	DRSAN-10-R9
	“… cuando caminamos juntos, cuando educamos en red, los resultados se sienten… en la mente, en el alma y en el corazón de nuestros niños.”	16J-18J	DRSAN-01-R10
	“Me esfuerzo por crear un ambiente donde los estudiantes puedan explorar, crear y aprender sin miedo.”	227J-228J	DRSAN-10-R10
	“si ustedes están ahí, es porque tienen dentro de sí una fuerza enorme. Nunca lo olviden: la escuela rural no se sostiene solo con recursos… ustedes son ese amor hecho práctica.”	12K-13K-14K	DRSAN-01-R11
	“Estamos llegando a escuelas en medio de trochas, lluvia o frío, y aun así sonreímos; eso ya es resiliencia.”	18K-110K	DRSAN-06-R11
	“Ser docente rural no es solo una profesión, es un acto de resistencia, de amor y de esperanza.”	176K-177K	DRSAN-10-R11
	“Fue abrazar una causa en la que muchas veces fuimos invisibles para el sistema, pero profundamente esenciales para nuestras comunidades.”	03L-05L	DRSAN-01-R12
	“La enseñanza en contextos rurales es una escuela de transformación… te vuelves más humana, más empática.”	20L-21L	DRSAN-02-R11
	“Porque donde hay vocación, hay camino. Y donde hay amor, hay escuela.”	76L-77L	DRSAN-06-R12

Tabla 19. (Cont).

	“Ser maestro es un honor, nos formamos a través de los procesos y experiencias vividas en las instituciones educativas.”		DRSAN-09-R12
Desgaste emocional y familiar	“Vivía en la escuela y solo lo salía de la vereda una vez al mes para ver a mi familia, retirar el salario y hacer la compra del mercado.”	80A-82A	DRSAN-05-R1

	“Las despedidas son muy difíciles, ya que uno siente que está fallando en el rol de madre presente.”	95A-96A	DRSAN-06-R1
	“El desplazarme un lunes en la madrugada para retornar a la escuela y regresar a casa hasta el viernes fue bastante duro.”	128A-129A	DRSAN-08-R1
	“Me sentí muchas veces cansada, frustrada e impotente ante tantas carencias.”	160A	DRSAN-10-R1
	“Ser madre soltera y dejar a mis cuatro hijos solos mientras cumplía mi labor docente; llegar de noche y encontrarlos dormidos.”	08B-10B	DRSAN-01-R2
	“…dejándolos prácticamente solos todo el día y dejando las funciones de mamá a mi hija mayor, fue muy fuerte…”	10B-11B	DRSAN-01-R2
	“El desafío emocional de estar lejos de mi familia durante toda la semana para no fallarle a mis estudiantes.”	26B-27B	DRSAN-02-R1
	“A veces llego muy cansada y con poco tiempo para mi familia, pero entiendo que es parte de la labor docente.”	45B-46B	DRSAN-03-R2
	“La pobreza de las familias, padres que no terminaron la primaria y niños que llegaban sin desayunar ni cuadernos.”	22C-24C	DRSAN-03-R2
	“Fue muy duro tener que ir y venir todos los días, sin poder quedarme en la vereda porque tenía cuatro hijos que atender.”	08D-09D	DRSAN-01-R4
	“la soledad, lo más difícil ha sido sentirme sola. Sin apoyo institucional, sin acompañamiento emocional.”	30D-31D	DRSAN-02-R4
	“…muy impactante las situaciones familiares de maltrato físico y abandono de los estudiantes, que afectan tanto el rendimiento académico como emocional…”	82D-83D	DRSAN-05-R4
	“…La más dura, sin duda, ha sido separarme cada semana de mis hijos. Dejar a mi bebé de dos añitos en brazos de mi madre, y a mi hijo mayor con su rutina sin mí, es un dolor silencioso que cargo cada vez que salgo de casa...”	97D-99D	DRSAN-06-R4
	“La soledad también duele. Estar entre montañas, lejos de la ciudad, sin otros docentes cerca con quienes compartir o desahogarme…”	106D-108D	DRSAN-06-R4
	“Debido a que la zona en tiempos anteriores fue azotada por la violencia, la población actual vive los rezagos de desconfianza e intolerancia; el maltrato infantil y la violencia de género son constantes en la zona.”	120D-122D	DRSAN-07-R4

	"…enfrentando vías peligrosas y muchas veces inhabilitadas…"	162D	DRSAN-10-R4
	"Ha sido muy impactante las situaciones familiares de maltrato físico y abandono de los estudiantes,	67E-68E	DRSAN-05-R5
Tabla 19. (Cont).			
	que afectan tanto el rendimiento académico como emocional."		
	"Aunque me duela no estar con ellos entre semana, me consuela saber que me ven como una mujer luchadora y comprometida"	95E-97E	DRSAN-06-R5
	"Con los años, vinieron los golpes duros: el miedo, el cansancio, el olvido. Hubo momentos institucionales en los que me sentí sola, cargando más de lo que podía"	03H-05H	DRSAN-01-R8
	"El bienestar emocional ha sido un desafío constante. Hay desgaste, soledad, cansancio."	27H-28H	DRSAN-02-R8
	"He tenido días en los que la soledad me ha dolido más de la cuenta, en los que despedirme de mis hijos cada lunes me ha hecho cuestionarme si estoy haciendo lo correcto…"	110H-112H	DRSAN-06-R8
	"No es fácil el estar lejos de la familia y de la casa… eso ha sido un factor de alta relevancia en lo emocional."	141H-142H	DRSAN-08-R8
	"En los primeros años, me enfrenté a momentos de frustración e incertidumbre… generaban en mí sentimientos de agobio y dudas sobre mi capacidad."	162H-165H	DRSAN-10-R8
	"Cuando me ven llegar sonriente muy temprano a la escuela, aunque haya viajado en la camioneta lechera y pese a las incomodidades, me ven seguir enseñando a pesar del frío, de la lluvia o de la escasez de recursos…"	112I-114I	DRSAN-06-R9
	"Todo esto me generó un gran desgaste emocional y físico. Hubo momentos en los que el cansancio y la impotencia frente a tantas carencias me afectaron profundamente."	160I-162I	DRSAN-10-R9

Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes rurales multigrado (2025).

Así, los aportes de los informantes ilustran cómo la resiliencia emerge como una respuesta adaptativa que fortalece de manera profunda la identidad profesional del docente multigrado. Esta resiliencia no solo se expresa en la capacidad de mantenerse firme, creativo y comprometido vocacionalmente con la tarea educativa, sino también en la habilidad de reinterpretar los desafíos cotidianos como oportunidades para innovar y transformar su práctica. De este modo, los docentes resignifican la dificultad como un motor de crecimiento personal y

profesional, reafirmando el sentido ético, humano y comunitario que orienta su labor en contextos rurales. Esta capacidad adaptativa se convierte, así, en un elemento esencial que sostiene la continuidad educativa y la construcción de vínculos significativos en escenarios caracterizados por la escasez de recursos y la complejidad del entorno.

Figura 5.
Codificación abierta color rojo



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Los testimonios permiten observar que la resiliencia no sólo opera como mecanismo de afrontamiento, sino como pilar constitutivo de la identidad docente, alineándose con el interrogante central de este estudio y otorgando densidad conceptual a la comprensión de la docencia rural como una práctica de profundo sentido social y espiritual.

El color ● verde se asignó a los testimonios que expresan crecimiento personal y profesional, sentido de misión, amor por la enseñanza y sacrificio personal y familiar, así como a aquellos fragmentos donde se evidencia una conexión con un propósito espiritual y una transformación identitaria derivada de la práctica educativa. Este color simboliza la pasión, la esperanza y la dedicación que impulsan a los docentes multigrado a perseverar, a reconstruirse frente a la adversidad y a sostener su vocación como fuente de fortaleza interior y renovación constante.

Un ejemplo representativo es el siguiente: “Llegaba con el mismo saludo alegre, con la misma entrega. Mis niños aprendieron a ver que, aunque la vida sea dura, uno puede elegir cómo pararse frente a ella. Mi actitud fue siempre de respeto, de cariño, de esperanza. Enseñaba con alegría, aun cuando por dentro cargara el cansancio o la preocupación” (DRSAN-01-R7).

El color verde, asociado tradicionalmente con la vida, el crecimiento y la renovación, refleja en este análisis la armonía entre el amor por enseñar, el compromiso ético y el propósito trascendente de la docencia rural. Representa la esperanza que los docentes cultivan día a día en sí mismos y en sus estudiantes, así como el proceso continuo de florecimiento humano que emerge incluso en medio de las limitaciones estructurales. Los testimonios evidencian cómo los docentes rurales convierten la adversidad en un espacio fértil para el desarrollo espiritual, emocional y profesional, viviendo el acto educativo como un camino de fe, entrega y transformación personal.

A continuación, se presenta la Tabla 19, que recoge la codificación abierta de los testimonios asociados a la vocación y el compromiso docente, representados por el color verde.

Tabla 20.

Codificación abierta de testimonios asociados al crecimiento y transformación resiliente del docente multigrado (color verde).

Código abierto	Unidad de significado (cita textual resumida)	Línea(s) de Información	Informante
Sentido de misión	“Las aulas multigrado eran mi refugio, mi misión.”	17A	DRSAN-01-R1
	“Trabajar en aula multigrado en contexto rural ha sido una experiencia que me marcó el alma para siempre...”	27A-28A	DRSAN-02-R1
	“Aquí encontré el sentido de mi vida, aquí confirmo todos los días que nací para enseñar.”	51A	DRSAN-03-R1
	“Por eso para mí, el aula multigrado es un laboratorio de experiencias diarias.”	69A-70A	DRSAN-04-R1
	“El trabajo en el aula multigrado es muy exigente por la variedad de grados y de edades que debe atender el docente.”	82A-83A	DRSAN-05-R1
	“La vocación es un escudo protector positivo que ayuda a dejar huella en el corazón de los estudiantes y así mismo de la comunidad.”	92A-93A	DRSAN-06-R1

	“Trabajar en aula multigrado rural ha sido una de las experiencias maravillosas que he tenido.”	113A	DRSAN-07-R1
	“La experiencia de trabajar en un aula multigrado en un contexto rural ha sido muy enriquecedora, de mucho aprendizaje.”	138A-139A	DRSAN-09-R1
	“Cada día en la escuela rural es una prueba de vocación.”	152A-153A	DRSAN-10-01
	“…a pesar de vivir una época fuerte de violencia, entregué lo mejor de mí en mi labor y gracias a esa educación… ”	18B-19B	DRSAN-02-R2
Tabla 20. (Cont).			
	“Ver a mis estudiantes superar sus propias limitaciones, escucharlos decir “seño, yo sí puedo”	31B-32B	DRSAN-02-R2
	“La educación debe transformar, no solo instruir; busco formar personas íntegras, solidarias y respetuosas.”	56B-58B	DRSAN-03-R2
	“Siempre se hace con amor y dedicación; la docencia rural es más que un trabajo, es un compromiso profundo.”	46B-47B	DRSAN-03-R2
	“…la mayor satisfacción realmente es ver el progreso del estudiante, ver cómo el estudiante crece, no solamente físicamente sino personal y académicamente...”	70B-73B 76B-77B	DRSAN-04-R2
	“Sabe que su labor es valiosa y que sus hijos comprenden el valor de su entrega.”	97B-98B	DRSAN-06-R2
	“Ser docente multigrado me ha enseñado que educar es un acto de resistencia, amor y compromiso.”	190B-191B	DRSAN-10-R2
	“ser docente en estos contextos no es solo impartir conocimientos, …ser gestora social, guía emocional y puente entre la esperanza y la realidad de muchos niños.”	140C-142C	DRSAN-10-R3
	“Ser maestra en la ruralidad no es solo una profesión, es un acto de amor profundo por la fragilidad de la vida, por la educación, por la paz”	01D-02D	DRSAN-01-R4
	“Me he refugiado en mi vocación, en la fuerza que nace cuando ves que un niño que no sabía leer, un día te sorprende leyendo en voz alta con orgullo.”	32D-33D	DRSAN-02-R4

	"…aportar desde mi vocación en la construcción de un futuro esperanzador en los estudiantes y sus comunidades."	92D-93D	DRSAN-05-R4
	"Porque cada paso, cada sacrificio, cada amanecer en esa escuelita rural... ha sido una muestra viva de que educar es resistir con amor."	116D-118D	DRSAN-06-R4
	"…Ver cómo estos esfuerzos dieron frutos, cómo los niños avanzaban en lectura y escritura, y cómo se sintieron más valorados, fue mi mayor impulso para seguir adelante. "	169D-171D	DRSAN-10-R4
	"Porque ser maestra rural me regaló más de lo que me quitó. Me hizo valiente, me hizo sabia, me hizo feliz, a pesar de todo."	13E-15E	DRSAN-01-R5
	"…recordar el porqué de mi vocación… basta con ver cómo un niño aprende algo nuevo, cómo se emociona con una historia, para que recobre el sentido de todo."	22E-24E	DRSAN-01-R5
	"…aportar desde mi vocación en la construcción de un futuro	76E-77E	DRSAN-05-R5

Tabla 20. (Cont).			
	esperanzador en los estudiantes y sus comunidades.”		
	“…está bajo mi responsabilidad darles ese merecimiento, soy yo la responsable de crear ese ambiente donde se sienten valorados y apoyados…”	143E-144E	DRSAN-09-R5
	“he aprendido a apoyarme en mi vocación, en el amor por lo que hago y, sobre todo, en el cariño que siento por mis estudiantes.”	157E-159E	DRSAN-10-R5
	“…mis hijos son una motivación para seguir adelante…”	40F	DRSAN-03-R6
	“mis cinco estudiantes merecen todo mi esfuerzo, porque en ellos también hay un futuro sembrándose, aunque estemos en una escuelita pequeña y lejos de todo.”	83F-85FF	DRSAN-06-R6
	“…mi vocación como maestra, esa pasión que me impulsa a seguir adelante cuando todo parece cuesta arriba...”	133F-134F	DRSAN-10-R6
	“...creo que eso es parte del camino de todo docente que entrega su vida a la escuela rural.”	01H-02H	DRSAN-01-R8
	“…el factor más importante de todos ha sido el amor profundo por mi vocación.”	30H-31H	DRSAN-02-R8
	“Siempre he mostrado amor por lo que hago, por las metas que me propongo.”	37H-38H	DRSAN-03-R8
	“Aprender a vivir con ello y aprender a trabajar con ello… porque así toca.”	83H-84H 91H-92H	DRSAN-04-R8
	“...descubrimos y permeamos realmente el compromiso vocacional.”	100H-101H	DRSAN-05-R8
	“Cada vez que veo a mis estudiantes sonreír… mi alma se renueva. Me recuerdan por qué elegí este camino.”	115H-117H	DRSAN-06-R8
	“El amor por mi vocación… me siento más fuerte, más humana, más feliz.”	128H-130H	DRSAN-06-R8
	“Una de mis prioridades como docente rural ha sido siempre que mis niños no solo aprendan a leer o sumar, sino que aprendan a creer en sí mismos.”	18I-19I	DRSAN-02-R9

	“Sé que sentirse seguro emocionalmente es la base para crecer y aprender con confianza.”	228J-229J	DRSAN-10-R10
	“Ser docente rural no es para cualquiera… es para valientes. La escuela rural se sostiene con amor.	11K-12K-13K	DRSAN-01-R11
	“Ser docente rural es mucho más que enseñar contenidos… es un acto de amor profundo, de entrega, de transformación.”	16K-17K	DRSAN-02-R11
	“Piensen en los niños que los esperan cada mañana, con ojos llenos de sueños.”	20K-21K	DRSAN-02-R11

Tabla 20. (Cont).

	“Recordar que nuestra labor transforma vidas directamente en contextos rurales.”	33K-34K	DRSAN-03-R11
	“Vivir los retos de la ruralidad desde la mirada humanista, esperanzadora, donde la dignidad de los estudiantes sea el eje central del trabajo en el aula.”	94K-95K	DRSAN-05-R11
	“Recuerda por qué estás ahí. Recuerda que estás sembrando en tierra fértil... Y aunque a veces no se note, estás cambiando vidas… una por una, con amor y con coraje."	115K-116K 124K-125K	DRSAN-06-R11
	“Mentalizarnos desde el primer día que los niños y niñas del sector rural tienen derecho y merecen recibir educación de calidad.”	145K-146K	DRSAN-09-R11
	“A mis colegas, solo quiero decirles que no se rindan. Que el trabajo silencioso que hacen tiene un eco enorme en las vidas que tocan.”	23L-25L	DRSAN-02-R12
	“Ser docente para mí es un don maravilloso que Dios nos ha dado, pues sembramos semillas de conocimiento y esperanza, cultivando el futuro con amor y dedicación.”	32L-35L	DRSAN-03-R12
	“Confíen en que cada pequeño paso siembra un futuro mejor.”	58L	DRSAN-05-R12
	“Esto no lo hago solo por enseñar, lo hago por amor. Porque cada uno de mis cinco estudiantes merece un mundo de oportunidades.”	71L-73L	DRSAN-06-R12

	“Aquí, en medio de las montañas y del silencio, he encontrado el verdadero sentido de enseñar y también el verdadero sentido de vivir.”	78L-79L	DRSAN-07-R12
	“Con amor y compromiso se logran pequeños cambios que a largo plazo generan mejoras significativas en las comunidades.”	101L-103L	DRSAN-09-R12
	“Cada día en el aula, rodeado de niños con realidades complejas, me ha recordado el verdadero propósito de educar.”	114L-115L	DRSAN-10-R12
Sacrificio familiar y vocación	“Mi objetivo es sembrar semillas que, con el tiempo, germinen en aprendizajes significativos y enriquecedores para su futuro.”	47A-48A	DRSAN-03-R2
	“No puedo negar que hay días en los que me lleno de tristeza, sobre todo, cuando dejo a mis hijos en la ciudad.”	93A-994A	DRSAN-06-R1
	“Debía vivir en la escuela y alejarme de mi familia; recién casado y con mi esposa diagnosticada con cáncer.”	130A-132A	DRSAN-08-R1
	“Dejar a sus hijos cada lunes en la madrugada es su mayor sacrificio, pero lo asume con amor y sentido de propósito.”	94B-96B	DRSAN-06-R2

Tabla 20. (Cont).

	“si hay algo que me ha impactado profundamente es la distancia de mi familia, tener que dejar a mis hijos en la ciudad bajo el cuidado de mi madre es un dolor que llevo conmigo cada semana.”	84C-86C	DRSAN-06-R3
	“Ser mujer, madre y docente rural al mismo tiempo… es una carga pesada, pero también una bendición inmensa.”	10D-12D	DRSAN-01-R4
	“El domingo por la noche se me vuelve un nudo en el pecho… y, sin embargo, cada lunes me levanto de madrugada, me subo a la camioneta lechera y emprendo el viaje, con lágrimas en mis ojos, pero movida por el compromiso con mis estudiantes.”	99D-101	DRSAN-06-R4

	"…debía viajar cuatro horas diarias, dos de ida y dos de regreso, para poder estar con mis hijos y cumplir con mi trabajo, comenzando mis días desde las 3:30 am."	160D-161D	DRSAN-10-R4
	"Mi mamá ha sido mi gran aliada. Sin ella, no podría dejar a mis hijos cada semana con la tranquilidad de saber que están bien cuidados, amados, protegidos durante mi ausencia."	73F-75F	DRSAN-06-R6
	"Mi familia ha sido mi mayor fortaleza. Saber que, al terminar mi jornada, regreso al amor de mis hijos y de mi hogar, me da la energía para continuar, a pesar del cansancio, de los viajes largos o de las dificultades del entorno."	130F-132F	DRSAN-10-R6
	"La motivación siempre ha sido la misma: ver a mis estudiantes que, sin importar las condiciones, asisten a la escuela con un deseo inquebrantable de aprender."	132H-134H	DRSAN-07-R8
	"El saber asumir esos retos no es para cualquiera, es saber vivir estas experiencias con el corazón."	135K-136K	DRSAN-08-R11
	"He llorado muchas veces en silencio cuando me despido de mis hijos los domingos, y he vuelto a sonreír cada lunes con mis estudiantes."	65L-66L	DRSAN-06-R12
Propósito superior	"Ser docente rural es un acto de esperanza diaria, de sembrar, aunque no sepas cuándo vendrá la cosecha."	22A-23A	DRSAN-01-R1
	"El amor por enseñar puede más que el miedo."	34A	DRSAN-02-R1
	"Mi objetivo es sembrar semillas que, con el tiempo, germinen en aprendizajes significativos y enriquecedores para su futuro."	47A-48A	DRSAN-03-R1
	"…situación que exige un acompañamiento casi personalizado para cada estudiante"	83A-84A	DRSAN-05-R1

Tabla 20. (Cont).

	"...sé que estoy dando un ejemplo de fortaleza, de entrega y de pasión por mi labor en la comunidad."	108A-109A	DRSAN-06-R1

	“Animar a los niños a seguir adelante y ver la educación como una oportunidad para mejorar a nivel personal.”	115A-117A	DRSAN-07-R1
	“En cada pequeño logro de mis estudiantes encuentro la motivación para seguir adelante.”	168A-169A	DRSAN-10-R1
	“Creer en la educación como camino para transformar realidades.”	39B	DRSAN-01-R2
	“Aprendí a no dejar que las circunstancias me roben la alegría de enseñar. Porque cuando uno decide enseñar desde el amor, siempre encuentra motivos para sonreír, incluso en la dificultad.”	29E-313	DRSAN-02-R5
	“Ese fuego interno que me dice que, a pesar de todo, estoy donde debo estar. Que mi presencia marca una diferencia.”	82F-83F	DRSAN-06-R6
	“…el mayor impulso ha sido ver a mis estudiantes avanzar, ver cómo superan dificultades, cómo sonríen, cómo aprenden. Ellos son mi verdadera inspiración para seguir, y ese es el motor más poderoso que sostiene mi resiliencia y mi actitud positiva.”	143F-145F	DRSAN-10-R6
	“Mí motivación no siempre fue constante, pero mi propósito sí.”	07H	DRSAN-01-R8
	“Porque cuando uno enseña desde el corazón, incluso el dolor se convierte en propósito y es ahí donde realmente te das cuenta que estás en el lugar indicado.”	31H-32H	DRSAN-02-R8
	“No descanso pues hasta alcanzarlas.”	38H	DRSAN-03-R8
	“Esta mentalidad, esta convicción tiene un propósito mayor...”	103H	DRSAN-05-R8
	“Mi motivación ha cambiado, sí… ya no es la misma de cuando llegué. Ahora es más profunda, más consciente.”	117H-118H	DRSAN-06-R8
	“Buscando no solo mejores resultados académicos, sino también contribuir a su crecimiento personal y a la construcción de un futuro más prometedor para ellos.”	138H-139H	DRSAN-07-R8

	“Sentí un fortalecimiento en mi motivación.”	173H	DRSAN-10-R8
	“He descubierto que la resiliencia no se enseña como una asignatura más, se modela… se contagia desde la actitud que uno proyecta.”	19I-201	DRSAN-02-R9
	“Jamás olviden que ustedes son semilla. Aunque el terreno sea árido, ustedes siembran vida.”	01K-02K	DRSAN-01-R11
Tabla 20. (Cont).			
	“Aférrense a su propósito; recordar por qué están ahí les dará fuerza en los días difíciles.”	19K-20K	DRSAN-02-R11
	“Todo tiene un propósito superior, y desde ahí se construye una visión positiva y esperanzadora del trabajo docente.”	70K-73K	DRSAN-04-R11
	“La clave está en resignificar nuestra labor desde el amor, la vocación y la convicción de que cada pequeño acto en el aula transforma vidas.”	157K-158K	DRSAN-10-R11
	“Enseñar en contextos rurales multigrado fue mucho más que una profesión. Fue un acto diario de fe, de entrega, de resistencia.”	02L-03L	DRSAN-01-R12
	“Yo no elegí este camino por comodidad… lo elegí por convicción. Y no me arrepiento de nada.”	27L-28L	DRSAN-02-R12
	“…en la ruralidad no encontré solo mi vocación, sino mi propósito. Y eso lo llevo grabado en el corazón para siempre.”	28L-29L	DRSAN-02-R12
	“Mi experiencia como docente rural me ha enseñado a mirar con otros ojos, a valorar lo esencial, a no dejarme vencer por la distancia ni por el olvido institucional.”	74L-76L	DRSAN-06-R12
Transformación personal	“…experiencia me definió, me dio sentido, y me dejó una huella imborrable en el corazón.”	25A	DRSAN-01-R1
	“No solo para enseñar, sino para aprender de mí misma.”	28A	DRSAN-02-R1
	“He aprendido a amar cada rincón de esta vereda, cada rostro, cada historia.”	50A-51A	DRSAN-03-R1
	“…en un espacio de trabajo muy enriquecedor.”	70A	DRSAN-04-R1

	“He tenido la oportunidad de trabajar por 19 años en zonas rurales del departamento de Santander calurosas, donde se encuentra todo tipo de dificultades.”	75A-77A	DRSAN-05-R1
	“Ver con gratitud mi vocación.”	109A	DRSAN-06-R1
	“Fue un reto estar en una región con muchas necesidades y pocas oportunidades para los niños y jóvenes.”	114A-115A	DRSAN-07-R1
	“Uno llega con otra expectativa a las aulas rurales y se encuentra con una realidad totalmente diferente.”	139A-140A	DRSAN-09-R1
	“…Ha sido una de las vivencias más intensas y transformadoras de mi vida, tanto en lo personal como en lo profesional.”	150A-151A	DRSAN-10-R1
	“…La mayor recompensa ha sido verlos avanzar en sus procesos académicos…”	34B-35B	DRSAN-01-R2

Tabla 20. (Cont).

	“Ver el crecimiento académico y personal de sus estudiantes es su mayor regalo.”	106B-107B	DRSAN-06-R2
	“Ver el avance académico y personal de los estudiantes le generó una gran satisfacción y sentido de logro.”	147B-150B	DRSAN-08-R2
	“Verlos motivarse, aprender jugando y avanzar día a día fue profundamente gratificante.”	188B-190B	DRSAN-10-R2
	“cada niño, sin importar su entorno, merece una educación que despierte su potencial y le dé la oportunidad de soñar en grande.”	191B-192B	DRSAN-10-R2
	“Todo eso me enseñó que el compromiso con mis niños debía estar por encima del miedo y del cansancio.”	21C-22C	DRSAN-02-R3
	“Ese entorno me retó… pero también me reveló mi fuerza interior.”	28C	DRSAN-03-R2
	“reconozco que las jornadas de formación del modelo Escuela Nueva me dieron herramientas valiosas, me ayudaron a comprender mejor la lógica del aula multigrado y a ser más creativo en mis estrategias	07F-09F	DRSAN-01-R6

	pedagógicas.”		
	“Cambié, crecí, sané… y todo gracias a esa maravillosa, difícil y profunda experiencia de ser docente multigrado rural.”	14H-16H	DRSAN-01-R8
	“Mi desempeño como maestra se ha transformado. Antes era más técnica, más estructurada… hoy soy más humana, más comprensiva.”	24H-26H	DRSAN-02-R8
	“Sentía que ya había cumplido mi ciclo dentro de esa comunidad, 18 años al servicio de ellos.”	55H-56H	DRSAN-03-R8
	“Todas esas situaciones hacen que uno aprenda a sobrellevar esas cargas… uno aprende a adaptarse rápidamente y salir adelante.”	89H-91H	DRSAN-04-R8
	“La experiencia y la trayectoria a través de los años moldea no solo la labor sino nuestra vida.”	96H-97H	DRSAN-05-R8
	“La tristeza se ha convertido en fuerza, el cansancio en motivación, y la impotencia en creatividad.”	114H-115H	DRSAN-06-R8
	“Esa sensación inicial de desbordamiento se transformó en una actitud más serena, organizada y resiliente.”	168H-169H	DRSAN-10-R8
	“Sin embargo, también fueron esos mismos retos los que impulsaron una transformación en mí.”	162I-163I	DRSAN-10-R9
	“conocerse a sí mismos. Saber quiénes son, qué los inspira, qué los sostiene. Cuando uno se conoce, puede resistir sin perder su esencia.”	O2K-04K	DRSAN-01-R11
Tabla 20. (Cont).			
	“Permitan que la escuela respire al ritmo del entorno; la comunidad es su mayor aliado.”	21K-22K-23K	DRSAN-02-R11
	“Cada reto es una oportunidad de reinventarse como educador y crecer desde la adversidad.”	24K-25K	DRSAN-02-R11
	“El docente en la ruralidad puede marcar una diferencia visible y significativa en los estudiantes y la comunidad.”	34K-35K	DRSAN-03-R11
	“Tener sentido de pertenencia con la labor y reconocer los avances de los estudiantes fortalece la motivación y el compromiso.”	35K-37K	DRSAN-03-R11

	“Esta misión que llevamos en la labor del docente rural multigrado es dura, sí, pero profundamente hermosa.”	105K-106K	DRSAN-06-R11
	“Aceptar el cambio, tener una visión clara y objetiva.”	131K	DRSAN-07-R11
	“Piensen en sus estudiantes como si fueran sus hijos y piensen en la comunidad como si fuera su familia.”	134K-135K	DRSAN-08-R11
	“No es para muchos, sino para machos.”	135K-136K	DRSAN-08-R11
	“Tener en cuenta que los niños y las comunidades rurales tienen derecho a recibir procesos de educación de calidad.”	148K-149K	DRSAN-09-R11
	“Después de tantos años de servicio, hoy que ya estoy retirada, puedo decir con el alma abierta: valió la pena.”	01L-02L	DRSAN-01-R12
	“Ser docente multigrado rural ha sido la experiencia más transformadora de mi vida.”	16L-17L	DRSAN-02-R11
	“He aprendido que la escuela no es solo un espacio físico, sino un lugar de encuentro, de reconstrucción, de resistencia y de amor.”	17L-18L	DRSAN-02-R11
	“Ser maestro de área multigrado es una de las experiencias más transformadoras y constructivas que me ha tocado vivir.”	44L-45L	DRSA-04-R12
	“Gracias a ello he podido lograr lo que soy, estar donde estoy.”	45L-46L	DRSAN-04-R12
	“Cada desafío, aislamiento, abandono, soledad, silencios, angustias y desafíos vividos han sido una oportunidad para crecer y transformar vidas.”	52L-53L	DRSAN-05-R12
	“…enseñar en un aula multigrado, lejos de mi familia, ha sido una experiencia que me ha roto y reconstruido muchas veces.”	60l-62l	DRSAN-06-R12
	“En este rincón apartado, la escuela no es solo un lugar de enseñanza, es un refugio de vida… donde se siembra la esperanza en tierra dura.”	67L-68L	DRSAN-06-R12
Tabla 20. (Cont).			
	“...ha sido una experiencia muy significativa...”	90L	DRSAN-08-R12

	“Todos tenemos que pasar por los distintos sectores para formar el carácter y la humanidad que hay en nosotros.”	105L-106L	DRSAN-09-R12
	“Lo rural no debe ser sinónimo de abandono o carencia, sino de riqueza cultural y valores humanos.”	120L-121L	DRSAN-10-R12

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes rurales multigrado (2025).

Los aportes de los informantes ilustran cómo las experiencias difíciles se transforman en oportunidades para innovar, generar estrategias pedagógicas creativas y construir nuevas formas de relación con la comunidad educativa. Estos relatos permiten comprender que el compromiso docente trasciende la función profesional para convertirse en un acto de fe, esperanza y renovación, reafirmando la educación rural como un espacio de transformación humana y pedagógica.

Figura 6.
Codificación abierta color verde



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Desde esta perspectiva, el color verde se articula con los interrogantes orientados a

comprender las concepciones del quehacer docente y las aproximaciones teóricas que sustentan la disposición transformadora como motor de innovación pedagógica en zonas rurales, destacando la vocación, el compromiso ético y la espiritualidad como pilares del fortalecimiento identitario.

El color  púrpura se asignó a los testimonios que reflejan equilibrio emocional, introspección, autocuidado y transformación personal. En sus narrativas, los docentes multigrado evidencian que, a través de la reflexión sobre su práctica y el contacto constante con la realidad rural, desarrollaron la capacidad de reconocer, gestionar y transformar sus emociones. Esta conciencia emocional se manifiesta en prácticas de autocuidado, espiritualidad, gratitud y búsqueda de bienestar, elementos que les permiten sostenerse frente a la incertidumbre y afrontar las exigencias de la docencia multigrado con estabilidad y madurez interior.

Un ejemplo representativo señala: “Cuídense emocionalmente. La vocación es hermosa, pero también exige mucho. Tómense un tiempo para respirar, para escribir lo vivido, para agradecer lo que han logrado” (DRSAN-01). Este fragmento encarna la esencia del color púrpura: la dignidad emocional, la serenidad reflexiva y la fuerza interior que surge de reconocer la fragilidad y convertirla en una resiliencia silenciosa. Los testimonios reunidos bajo esta tonalidad revelan la profundidad del ser docente rural, quien encuentra en la fe, la introspección, la espiritualidad y la gratitud un fundamento interno que le permite resistir, sanar y reconstruirse en medio de las adversidades.

La dimensión emocional que emerge de estas experiencias se constituye en un soporte interno esencial: es el espacio íntimo que nutre la fortaleza del docente rural y que sostiene su capacidad para transformar el dolor en aprendizaje, el cansancio en propósito y la incertidumbre en esperanza activa. De esta manera, el púrpura representa una resiliencia que no es solo práctica, sino profundamente humana, espiritual y existencial.

A continuación, se presenta la Tabla 20, correspondiente a la codificación abierta de los testimonios asociados a la fortaleza emocional y la espiritualidad, representados por el color púrpura.

Tabla 21.

Codificación abierta de testimonios asociados a la dimensión vocacional y espiritual de la resiliencia docente (color púrpura).

Código abierto	Unidad de significado (cita textual resumida)	Línea(s) de Información	Informante

Autocuidado emocional	“Hay noches en que me cuesta dormir de tanta nostalgia.”	107A-108A	DRSAN-06-R1
	“diferentes aspectos que limitan y enriquecen la práctica pedagógica, condiciones que exigen adaptación física y emocional para mantener el bienestar”	61C-63C	DRSAN-05-R3
	“Pienso que las dificultades llegan para enseñarnos algo, todo tiene un propósito; mantener una actitud positiva me ha ayudado a no rendirme.”	37E-39E	DRSAN-03-R5
	“…Me recuerdo a mí misma que, aunque el entorno sea adverso, educar es un acto de amor, resistencia y esperanza. Esa convicción me mantiene en pie...”	166E-168E	DRSAN-10-R5
	“mi familia, mis hijos, mis padres, mis seres queridos … … han sido el refugio donde he podido llorar, desahogarme y volver a levantarme.”	18F-19F	DRSAN-02-R6
	“He aprendido que en esta labor es importante cuidar de uno mismo. Hay momentos de agotamiento, de tristeza, de sentir que no se puede más, pero he comprendido que, si no me cuido yo, no puedo cuidar a mis estudiantes.”	32G-34G	DRSAN-03-R7
	“Hay que ser muy entusiasta, hay que ser muy lúdico, hay que ser muy didáctico, sí, la actitud con la que usted llegue a clase es fundamental, el entusiasmo que usted le ponga a cada actividad… la actitud lo cambia todo.”	71G-74G	DRSAN-04-R7
	“Uno también tiene que aprender a trabajar esas emociones para que no vayan a afectar negativamente al estudiante, por el contrario, sirva para que el estudiante vea que el estudio sí es positivo, sí es valedero.”	90G-94G	DRSAN-04-R7
	“…es fundamental, fundamental, fundamental, trabajar en nosotros mismos primero…”	88G-89G	DRSAN-04-R7
	“Pero también aprendí a cuidarme, a escucharme, a rodearme de personas que me fortalecen.”	28H-29H	DRSAN-02-R8
	“…dejarse llevar por el entusiasmo o el negativismo lo puede llevar a cometer errores…Usted tiene que mantener un punto de equilibrio…”	66H-70H	DRSAN-04-R8
	“He cultivado mi bienestar emocional como una planta frágil, con cuidado, con paciencia, con amor propio.”	123H-124H	DRSAN-06-R8
	“Esta estrategia transformó mis clases en espacios de sanación y reflexión, fortaleciendo mi motivación y desempeño al ver el impacto en los estudiantes.”	96I-98I	DRSAN-05-R9
	“Creamos espacios para hablar de cómo nos sentimos. A veces hacemos ‘la	106I-108I	DRSAN-06-R9

	carita del		
Tabla 21. (Cont).			
	día', donde cada uno dibuja o describe cómo está y por qué."		
	"Crear entornos seguros y de apoyo donde los estudiantes puedan expresar lo que sienten: sus debilidades y fortalezas, reconozca sus sentimientos sin censura."	125I-126I	DRSAN-07-R9
	"Este proceso no ocurrió de un día para otro, sino que fue el resultado de ser constante, de observar y escuchar a mis estudiantes, y de aprender a confiar en mis capacidades."	151I-153I	DRSAN-09-R9
	"Hoy entiendo que mi bienestar emocional no depende únicamente de las condiciones externas."	171I-172I	DRSAN-10-R9
	"Cuídense emocionalmente. Tómense un tiempo para respirar, escribir y agradecer lo logrado."	08K-09K-10K	DRSAN-01-R11
	"Cuiden su corazón, hablen con colegas, lloren si es necesario y celebren sus logros."	25K-26K	DRSAN-02-R11
	"Mantener un equilibrio emocional realizando actividades personales como leer, caminar o escuchar música."	37K-39K	DRSAN-03-R11
	"Es fundamental trabajar en las propias emociones para poder enseñar a manejarlas a los estudiantes."	61K-62K 65K-66K	DRSAN-04-R11
	"Tomar una pausa en los momentos donde se sientan cansados, agotados y frustrados."	101K	DRSAN-05-R11
	"Cuida de ti. Tu bienestar emocional también importa. Llora si lo necesitas, respira, descansa, escribe, conéctate con tu espiritualidad o con lo que te dé paz."	118K-119K	DRSAN-06-R11
	"Cuidarse emocionalmente, reconocer nuestras emociones, permitirnos sentir y buscar espacios de desahogo y apoyo."	161K-163K	DRSAN-10-R11
	"Ser docente multigrado rural ha sido una de las experiencias más desafiantes y enriquecedoras; me ha formado como profesional y transformado como ser humano."	111L-114L	Drsan-10r-12
Pensamiento esperanzador	"Me emocionaba ver cómo poco a poco aprendían a leer, cómo sus caritas se iluminaban."	165A-166A	DRSAN-10-R1
	"He encontrado en mi actitud positiva una forma de sanar. No es que no sienta tristeza o cansancio, es que he elegido no dejar que eso me defina."	108D-110D	DRSAN-06-R4
	"Aprendí a ser un poco más paciente, a manejar parte de mis emociones."	134D-135D	DRSAN-08-R4

	“Frente a los retos diarios, aprendí que mantener una actitud positiva no era un lujo… era una necesidad para sobrevivir emocionalmente en la ruralidad.”	01E-02E	DRSAN-05-R1
	“Mantener una actitud positiva en medio de la adversidad no es fácil, pero es lo que me ha sostenido durante todos estos años en el campo.”	17E-18E	DRSAN-02-R5
Tabla 21. (Cont).			
	“He aprendido que la actitud no es algo que se tiene, es algo que se elige; agradecer y disfrutar lo pequeño me sostiene.”	82E-86E	DRSAN-06-R5
	“Para mantener una actitud positiva en mi labor como docente multigrado, ha sido considerar que los niños son merecedores de una educación de calidad… “	144E-145E	DRSAN-09-R5
	“...fortalecer la esperanza de que todo algún día va a ser mejor, y que lo que hoy estás viviendo tiene un propósito.”	67F-68F	DRSAN-05-R6
	“Porque cuando una se siente acompañada, valorada, y conectada con su propósito… hasta el frío se vuelve más llevadero y los retos se convierten en oportunidades para amar más lo que se hace."	87F-88F	DRSAN-06-R6
	“…Mis niños aprendieron a ver que, aunque la vida sea dura, uno puede elegir cómo pararse frente a ella…”	03G-04G	DRSAN-01-R7
	“Mi actitud y resiliencia no son cosas que se enseñen con palabras… se viven, se sienten y se contagian desde el corazón…”	17G-18G	DRSAN-01-R7
	“Mi forma de ser siempre es con una actitud positiva, optimista, de que las cosas van a mejorar cada día más.”	34G-35G	DRSAN-03-R7
	“Ver que no todo lo que le sucede a usted es malo, y si es malo siempre hay algo positivo que rescatar, entonces cuando tú te apropias de eso, cuando tú realmente lo haces un estilo de vida, eso se transmite naturalmente.”	56G-60G	DRSAN-04-R7
	“Por supuesto que la actitud del docente y la mentalidad esperanzadora son el mayor ejemplo para nuestros estudiantes, porque viven el proceso, observando y analizando los desafíos que el docente enfrenta y supera.”	96G-98G	DRSAN-05-R7
	“Esa decisión de llegar a la escuelita con una sonrisa, con energía, con ganas… es mi forma de mostrarle a mis estudiantes que, aunque la vida tenga retos, se puede enfrentar con alegría y esperanza.”	116G-118G	DRSAN-06-R7

	"…creando un ambiente intencional de colaboración, confianza y seguridad entre todos."	143G-144G	DRSAN-07-R7
	"Mi actitud y resiliencia se manifiestan de forma cotidiana en el aula a través de la disposición constante a enfrentar cada día con optimismo, entusiasmo y compromiso."	165G-166G	DRSAN-09-R7
	"Mi actitud positiva se expresa en cada palabra de aliento, en cada sonrisa que ofrezco, incluso cuando el día ha sido difícil o las condiciones no son las mejores."	192G-193G	DRSAN-10-R7
	"Cada pequeño logro en el aula, cada niño que se atreve a soñar, me renueva."	22H-23H	DRSAN-02-R8
	"...desde esa mirada esperanzadora no limitante todo empieza a mejorar."	100H-101H	DRDAN-05-R8
	"Cada vez que se emocionan porque lograron algo nuevo, mi alma se renueva."	115H-116H	DRSAN-06-R9
Tabla 21. (Cont).			
	"Dinámicas como así, que causan pausas activas en ellos y que les permite a ellos motivarse a seguir adelante, a continuar con sus sueños, sus metas."	45I-47I	DRSAN-03-R9
	"Esta historia permitió a mis estudiantes reflejarse en Choco, identificar sus emociones, explorar la idea de encontrar apoyo en figuras sustitutas… y fortalecer su autoestima."	93I-95I	DRSAN-05-R9
	"Les enseño que todo avance cuenta, y que deben estar orgullosos de sus esfuerzos. Esa semilla de autoestima es la base de su resiliencia."	104I-106I	DRSAN-06-R9
	"Cultivar un ambiente seguro con optimismo y resilientes a las adversidades."	128I-129I	DRSAN-07-R9
	"Ya no veía las dificultades como obstáculos, sino como oportunidades para innovar, para crecer y para construir una práctica pedagógica más sensible, flexible y significativa."	153I-155I	DRSAN-09-R9
	"Los pequeños pero significativos logros de mis estudiantes, como verlos avanzar en lectura y escritura, fueron claves para renovar mi motivación."	168I-171I	DRSAN-10-R9
	"El aula multigrado, aunque llena de retos, es también un laboratorio de esperanza."	10K-11K	DRSAN-01-R11
	"Mantener una actitud positiva no significa no tener miedo, sino elegir seguir adelante con fe y esperanza."	27K-29K	DRSAN-02-R11
	"Practicar siempre una actitud de gratitud, de agradecimiento y de optimismo ante los obstáculos."	52K-54K	DRSAN-03-R11
	"Es abrazar la realidad sin dejar que te derrumbe. Es mirar a tus estudiantes y decir: 'por ustedes, todo vale la pena'."	121K-123K	DRSAN-06-R11

	“Mantener viva la esperanza e intentar las veces que sea necesario para lograr los objetivos.”	128K-129K	DRSAN-07-R11
	“Decía: no, por ellos todo, no pasa nada, hago el deber de estar aquí.”	140K-141K	DRSAN-08-R11
	“Muchos de nuestros niños llegan con carencias afectivas y académicas enormes, pero con acompañamiento cercano, cariño y actividades significativas, han logrado avanzar.”	172k-174k	DRSAN-10-R11
	“La ruralidad no es una limitación, es una oportunidad de enseñar desde lo esencial, desde la humanidad.”	175K-176K	DRSAN-10-R11
	“Eso hace que todos los días uno tenga algo nuevo por lo que pensar, algo nuevo por qué vivir.”	48L-49L	DRSAN-04-R12
	“A los nuevos docentes rurales les digo: abracen los retos con una mirada esperanzadora.”	56L-57L	DRSAN-05-R12
	“Vale la pena vivirlo, porque el docente rural no solo enfrenta los desafíos con resiliencia y pensamiento positivo.”	85l-86l	DRSAN-
Tabla 21. (Cont).			
	“A pesar de las dificultades, lo hace gratificante y sientes que el deber está cumplido.”	97L	DRSAN-08-R12
Gratitud	“Hoy, cuando miro atrás, puedo decir con el corazón lleno de orgullo que esa experiencia me fortaleció como mujer, como docente y como ser humano.”	38A-40A	DRSAN-02-R1
	“He tenido el privilegio de vivir una trayectoria profundamente enriquecedora.”	43A	DRSAN-03-R1
	“…gracias al afecto y la calidez de las personas, fui experimentando un ambiente que transmitía un fuerte sentido de pertenencia y familiaridad…”	134A-136A	DRSAN-08-R1
	“Elijo ver con gratitud lo que tengo.”	109A	DRSAN-06-R1
	“Todo eso me llenaba de esperanza y satisfacción.”	165A	DRSAN-10-R1
	“…aún me recuerden como su profesora… eso llena el alma…”	17B-18B	DRSAN-01-R2
	“…miro atrás y recuerdo con gratitud cada prueba superada siento que esas cosas le dieron sentido a mi labor…”	36B-37B	DRSAN-01-R2
	“Haber servido de inspiración y ver a mis exalumnos alcanzar sus metas es muy gratificante.”	54B-56B	DRSAN-03-R2
	*“…v*er su lucha diaria como ejemplo de superación."	40B	DRSAN-01-R2
	“Los estudiantes te recuerdan con gratitud y saludan con afecto donde te ven, señal del impacto del trabajo docente.”	88B-90B	DRSAN-05-R2
	“Ser docente multigrado en contexto rural ha sido una mezcla de sacrificio y plenitud.”	112B-113B	DRSAN-06-R2

	"Ver a sus estudiantes avanzar, sonreír y decir con orgullo 'profe, ya sé leer' le llena el alma y da sentido a su labor…Cada logro de sus estudiantes le recuerda que vale la pena cada esfuerzo y desvelo, llenando su espíritu de gratitud."	107B-110B	DRSAN-06-R2
	"…valió la pena cada sacrificio. Porque en medio del dolor tuve el privilegio de sembrar esperanza y paz en medio del conflicto."	15D-16D	DRSA-01-R4
	"Me he sostenido en la gratitud de los padres, en las sonrisas sinceras de mis estudiantes."	33D-34D	DRSAN-02-R4
	"Cada vez que terminaba una jornada ilesa, cada vez que un niño me abrazaba o me decía 'gracias profe', yo cerraba los ojos y agradecía."	12E-14E	DRSAN-01-R5
	"Valorar las pequeñas cosas… el saludo cálido de un niño, la sonrisa con la que me reciben, el aroma del café que me ofrece una madre campesina al llegar a la escuela."	20E-21E	DRSAN-02-R5
	"Soy una persona muy agradecida con Dios por la oportunidad de formar personas capaces de desenvolverse en su contexto."	36E-37E	DRSAN-03-R5
	"Agradezco profundamente a mis estudiantes, a sus familias y a la comunidad, porque con su cariño y apoyo me han	44F-45F	DRSAN-03-R6
Tabla 21. (Cont).			
	enseñado el verdadero sentido de la palabra gratitud."		
	"Saber que valoran mi presencia, que se involucran, que me apoyan… hace que me sienta acompañada y reconocida."	80F-81F	DRSAN-06-R6
	"Mi mayor orgullo es saber que en cada uno de ellos quedó sembrada la certeza de que sí se puede… incluso cuando todo parece estar en contra."	12G-14G	DRSAN-01-R7
	"…Se están preparando para la vida... y eso me llena el alma..."	30G	DRSAN-02-R7
	"Soy una persona, como lo dije anteriormente, agradecida con Dios, entonces pues esto me permite a mí como persona adaptarme a las diferentes situaciones o desafíos que se puedan presentar dentro del contexto escolar."	38G-40G	DRSAN-03-R7
	"No solo les enseño matemáticas o lenguaje… les enseño a ser personas fuertes, agradecidas, con corazón."	131G-132G	DRSAN-06-R7
	"En contextos rurales, donde muchos estudiantes enfrentan carencias o situaciones familiares difíciles, la escuela se convierte en un espacio protector y la figura del maestro adquiere una dimensión profundamente afectiva."	172G-174G	DRSAN-09-R7

	“Hoy, ya retirada, puedo decir con el corazón tranquilo: viví una vida con propósito.”	14H	DRSAN-01-R8
	“Ver tantas lágrimas y gestos de gratitud…”	52H-53H	DRSAN-03-R8
	“La gratitud y la generosidad de la gente, a mí nunca me faltó un plato de comida.”	146H-147H	DRSAN-08-R8
	“Y cada vez que los veo más seguros, más alegres, más capaces de hablar de lo que sienten y de lo que sueñan, sé que algo bueno estoy sembrando.”	120I-122I	DRSAN-06-R9
	“Cuántas veces me sentí sostenida por esas mujeres campesinas que, con un cafecito y una palabra de ánimo, me devolvían la esperanza.”	13J-14J	DRSAN-01-R10
	“Celebren lo pequeño: un niño que aprendió, una familia que se involucró, una clase que fluyó.”	06K-08K	DRSAN-01-R11
	“Celebren sus logros y abrácense en comunidad.”	26K	DRSAN-02-R11
	“Hay que enseñar al estudiante a dar gracias por lo que es, por lo que tiene y por las personas que lo rodean.”	66K-69K	DRSAN-04-R11
	“Vivir la experiencia rural con amor, alegría y agradecimiento, porque el mundo es recíproco: lo que uno siembra, lo recibe.”	107L-109L	DRSAN-09-R12
Fortaleza interior y espiritualidad	“Me sentí frágil, humana… pero también fuerte y capaz.”	34A-35A	DRSAN-02-R1
	“Soy maestra rural y me siento profundamente orgullosa de serlo.”	48A-49A	DRSAN-03-R1
	“ver desde mi parte más humana, más fuerte y más feliz con mi vocación.”	109A-111A	DRSAN-06-R1
Tabla 21. (Cont).			
	“…en medio de la tristeza sentí una fuerza inmensa para seguir adelante y cambiar al menos un poquito esa realidad.”	161A-162A	DRSAN-10-R1
	“…en medio de tanta dificultad. Descubrí la capacidad de hacer mucho por esos niños con la riqueza de su vereda…”	37B-39B	DRSAN-01-R2
	“después de los actos de violencia, se debía lidiar con la tristeza o los traumas de los niños…, dejando siempre un mensaje de reconciliación, paz y amor en medio de tanta violencia”	09C-11C	DRSAN-01-R3
	“Su resiliencia nació al mirar a los ojos de sus estudiantes y no fallarles; su práctica pedagógica refleja esa lucha diaria por dar lo mejor, incluso cuando todo está en contra.”	28C-31C	DRSAN-03-R1

	“El proceso de reflexión a lo largo de los años permite que el docente trascienda su labor profesional y la viva como una experiencia de enriquecimiento personal.”	67C-69C	DRSAN-05-R3
	“Superé el miedo y el dolor apoyándome en mi espiritualidad y en el deseo de un país diferente.”	12D-13D	DRSAN-01-R4
	“Con fe. Con amor por lo que hago.”	32D	DRSAN-02-R4
	“Un profundo sacrificio personal y profesional que lo logré, a través de la espiritualidad y la esperanza.”	91D-92D	DRAN-05-R4
	“He aprendido a transformar el dolor en fortaleza, la carencia en ingenio, la soledad en presencia plena.”	114D-115D	DRSAN-06-R4
	“La familia completa entró en depresión y se culpaban entre sí, el niño siempre se sentía culpable de la muerte de su hermanita, deseaba morir con ella.”	127D-129D	DRSAN-07-R4
	“Esto venía a mí cuando las balaceras, cuando los caminos eran intransitables, cuando la tristeza amenazaba con ganarme… y eso me daba aliento.”	04E-06E	DRSAN-01-R5
	“Recurro a la espiritualidad… conversar con Dios en esos caminos largos, en medio del monte, me da calma y perspectiva.”	27E-29E	DRSAN-02-R5
	“Mi fe en Dios ha sido mi refugio; antes de entrar al aula siempre hago una oración y en los momentos difíciles me encomiendo a Él.”	33E-34E	DRSAN-03-R5
	“...no se pudo realizar ningún tipo de denuncia a las autoridades ya que persistía una amenaza contra mi integridad si lo hacía…”	73E-74E	DRSAN-05-R5
	“Un profundo sacrificio personal y profesional que lo logré, a través de la espiritualidad y la esperanza.”	76E-77E	DRSAN-05-R5
	“La oración con los niños antes de iniciar la clase ha funcionado, sin importar la fe que profesen, porque nos ayuda a empezar con actitud positiva y pedir iluminación para enseñar y aprender.”	113E-119E	DRSAN-08-R5
	“pedirle al Señor que nos iluminara para que los chicos supieran recibir el mensaje y que yo les supiera dar el mensaje que quería	120E-122E	DRSAN-08-R5
	darles a ellos, obviamente no desde la espiritualidad, sino académicamente.”		
	“…mis hijos fueron mi motor, para ese tiempo yo era madre cabeza de familia, y cada noche que llegaba de la escuela, aunque agotada, ver la alegría de mis hijos al verme me daba la fuerza para seguir...”	02F-04F	DRSAN-01-R6
	“Gracias a esos apoyos humanos, espirituales y materiales pude enfrentar los retos con esperanza y pensamiento positivo.”	11F-12F	DRSAN-01-R6

	"…mi fe. Mi espiritualidad ha sido mi ancla. Conversar con Dios, pedirle fuerzas, agradecerle… ha sido el sostén invisible pero poderoso de mi resiliencia..."	27F-29F	DRSA-02-R6
	"el agradecimiento a Dios por todas las bendiciones, por permitirme estar acá en mi trabajo, por tener vida, por levantarme cada mañana y levantarme pues feliz."	33F-34F	DRSAN-03-R6
	"...mi espiritualidad y el apoyo de mi familia para perseverar, siempre he sido una mujer de retos, entonces ver cada paso de la vida como un logro, cada dificultad en una oportunidad."	65F-66F	DRSAN-05-R6
	"Hablar con Dios en silencio, mientras viajo en la camioneta lechera, mientras camino por los senderos de la vereda, me llena de paz. Es una conversación íntima que me reconforta y me recuerda que no estoy sola."	75F-77F	DRSAN-06-R6
	"Mi resiliencia también se mostró en cómo organizaba el aula multigrado… Promovía el trabajo en equipo, el respeto por la diferencia, la solidaridad."	07G-10G	DRSAN-07-R1
	"Mi resiliencia se manifiesta en cómo transformar las dificultades en oportunidades para aprender."	21G-22G	DRSAN-07-R1
	"Trato de brindar un apoyo emocional o académico cuando lo requiere, igualmente a través de mi ejemplo."	43G-44G	DRSAN-03-R7
	"El ser resiliente no es un trabajo fácil realmente, eso no es algo que usted se acuesta y se levanta siendo la persona más resiliente del mundo, porque eso es un proceso real, porque eso requiere primero cambiar ciertas barreras mentales."	54G-56G	DRSAN-04-R7
	"No siempre amanecemos positivos… hay momentos de tristeza, de soledad, de miedo, de cansancio… A mí me funcionó hacer una pausa en el camino y buscar nuevas oportunidades de crecimiento."	98G-102G	DRSAN-05-R7
	"Mi aula no es solo un lugar de aprendizaje, es un espacio de vida."	132G	DRSAN-06-R7
	"Descubrir que, desde nuestras debilidades, podemos potenciar nuestra autoestima."	142G-143G	DRSAN-07-R7
	"Considero que mantener una actitud positiva no es solo una estrategia, sino una decisión consciente que se nutre del amor por la enseñanza y del reconocimiento de la influencia que tenemos en el bienestar emocional de los niños y niñas."	169G-172G	DRSAN-09-R7
	"Creo firmemente que esa actitud y resiliencia influyen directamente en el desarrollo integral de mis estudiantes."	193G-194G	DRSAN-10-R7

	“El bienestar emocional… fue un camino de resiliencia. Me fortalecí en la adversidad.”	11H	DRSAN-01-R8
	“Mi fe, mi familia, mi comunidad… han sido el soporte que me ha sostenido.”	29H-30H	DRSAN-02-R8
	“No dejarse abrumar por las circunstancias laborales, económicas, personales, familiares y sociales.”	84H-85H	DRSAN-04-R8
	“...y es ahí donde se activa la fe y la actitud desafiante...”	98H-99H	DRSAN-05-R8
	“Encontré refugio en mi espiritualidad, en el cariño de la comunidad, en la complicidad de las familias que me abrazan con su confianza.”	125H-126H	DRSAN-06-R8
	“mis hijos. Pensar en ellos me da sentido, me llena, me levanta.”	126H-127H	DRSAN-06-R8
	“(Esto también ha sido un aliciente para mantenerme ocupado y no recordar que la soledad en las tardes también golpea mucho…).”	144H-146H	DRSAN-08-R8
	“Aprendí a confiar en mis capacidades.”	172H-173H	DRSAN-10-R8
	“Enseñar en la ruralidad es también enseñar a vivir, a resistir y amar.”	13I-14I	DRSAN-01-R9
	“La oración respetando la integralidad de religiones de los estudiantes y sus familias, la integración en todo momento de la importancia de los valores universales es primordiales en la práctica pedagógica.”	80I-82I	DRSAN-05-R9
	“…en estos contextos marcados por los rezagos de la violencia, del conflicto armado, del maltrato infantil y el abandono familiar es vital un enfoque empático, humanista, solidario y respetuoso…”	82I-84I	DRSAN-05-R9
	“Fomentar un pensamiento de crecimiento, que desarrolle la autonomía en la toma de decisiones que los forme como individuos auténticos y comprometidos con su comunidad.”	126I-128I	DRSAN-07-R9
	“Les enseñan a resistir, a agradecer, a luchar por lo que sueñan.”	15J	DRSAN-01-R10
	“La resiliencia también se construye en red”	06K	DSAN-01-R11
	“La resiliencia no es aguantar en silencio, es reconstruirse con amor.”	26K-27K	DRAN-02-R11
	“La fe y la parte espiritual son pilares fundamentales que permiten sobrellevar las situaciones adversas.”	56K-57K	DRSAN-04-R11
	“Saber que trabajamos por un propósito real, más allá de lo material, da sentido a la labor docente.”	58K-61K	DRSAN-04-R11
	“Desde la convicción de que todo algún día va a ser mejor.”	97K	DRSAN-05-R11

Tabla 21. (Cont).			
	“Mantener una actitud positiva no es ignorar las dificultades, es elegir enfrentarlas con esperanza.”	120K-121K	DRSAN-06-R11
	“Fortalecernos en la fe y la esperanza.”	127K	DRSAN-07-R11
	“Ofrecer pautas para trabajar y dominar la resiliencia.”	131K-132K	DRSAN-07-R11
	“En un momento de depresión en el que decía: la vida se me vino abajo, pero los niños llegaban y me alegraban el día.”	138K-140K	DRSAN-08-R11
	“No podemos cuidar si no nos cuidamos.”	163K-164K	DRSAN-10-R11
	“La fe en su potencial es fundamental.”	174K	DRSAN-10-R11
	“Gracias a la docencia rural, conocí el verdadero sentido de la palabra esperanza.”	11L-12L	DRSAN-01-R12
	“Mi práctica humanista, alimentada por mi espiritualidad, el apoyo familiar y el acompañamiento institucional, me ha permitido convertir las dificultades en esperanza.”	53L-55L	DRSAN-05-R12
	“He descubierto una versión de mí más fuerte, más sensible, más humana.”	63L-64L	DRSAN-06-R12
	“Yo pedía mucho a Dios que me permitiera vivir una experiencia de campo, una experiencia diferente, y Él me la concedió.”	90l-94l	DRSAN-08-R12

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes rurales multigrado (2025).

Los testimonios agrupados en el color púrpura revelan la dimensión vocacional, ética y trascendente de la resiliencia docente. En ellos, la docencia rural multigrado se comprende no solo como una labor profesional, sino como una misión de vida sustentada en la fe, el compromiso moral y el profundo sentido de educar en contextos históricamente vulnerados. Los aportes de los informantes muestran que la fortaleza interior del docente proviene de su deseo de servicio y de la convicción de que su acción pedagógica transforma vidas, aun en escenarios de exclusión, precariedad o conflicto.

Desde esta perspectiva, la resiliencia se configura como una fuerza interior que integra espiritualidad, vocación y responsabilidad social. Esta dimensión permite al docente sostener su práctica más allá de las limitaciones materiales y las dificultades estructurales. Asimismo, refuerza el sentido de pertenencia con la comunidad y la permanencia en el territorio. De este

modo, la vocación se consolida como un pilar fundamental para la continuidad y el sentido de la labor educativa rural.

Figura 7.
Codificación abierta color púrpura



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

En coherencia con los interrogantes de la investigación, el color púrpura se alinea con la necesidad de comprender las concepciones resilientes que configuran la identidad del docente multigrado y con el propósito de analizar cómo la resiliencia entendida como fuerza espiritual, vocacional y ética, contribuye al fortalecimiento humano de las prácticas pedagógicas rurales.

Así, el púrpura representa la madurez emocional, la sensibilidad pedagógica y la profundidad reflexiva con que los docentes enfrentan su labor, integrando prácticas de autocuidado, espiritualidad cotidiana y reflexión constante como pilares de su estabilidad y sentido pedagógico.

El color 🟠 naranja se asignó a los testimonios que reflejan colaboración, calidez comunitaria, solidaridad y esfuerzo colectivo. Este color simboliza la energía vital y la esperanza compartida que emergen cuando docentes, familias y líderes comunales unen esfuerzos para sostener y fortalecer la educación rural. En este sentido, el naranja representa un fuego comunitario que calienta sin quemar: una llama colectiva que ilumina la escuela y garantiza su

permanencia, incluso en escenarios marcados por la precariedad.

Los relatos reunidos bajo este color evidencian cómo la unión de la comunidad transforma la carencia en oportunidad, desde la autogestión para mejorar la infraestructura escolar hasta la organización de mingas, bazares, celebraciones y actividades colaborativas que consolidan el tejido social. Cada acción, cada aporte, se convierte en una hebra de fuego que teje y da vida a la escuela rural.

Un ejemplo ilustrativo señala: “Hemos logrado cambiar unidades sanitarias, enchapar el piso del salón de clases, pintar la escuela tres veces, destinar un espacio y llevar a nuestra escuela un pequeño parque de juegos…” (DRSAN-08-R6).

En los testimonios docentes, el color naranja articula narrativas que destacan cómo la colaboración, el liderazgo y los vínculos familiares convierten las limitaciones en oportunidades para fortalecer la educación. Reafirma, además, que la escuela rural es un centro vivo de encuentro comunitario, sostenido por la cooperación, el cariño y la corresponsabilidad. El naranja encarna la alegría del encuentro, la energía del trabajo conjunto y la certeza de que la educación florece cuando toda la comunidad se reconoce como parte activa del proceso formativo.

A continuación, se presenta la Tabla 21, correspondiente a la codificación abierta de los testimonios asociados a la colaboración, la solidaridad y las redes de apoyo, representados por el color naranja.

Tabla 22.
Codificación abierta de testimonios asociados a la resiliencia comunitaria y colaborativa del docente multigrado (color naranja).

Código abierto	Unidad de significado (cita textual resumida)	Línea(s) de Información	Informante
Autogestión comunitaria	“Eso requiere de un acompañamiento integral al proceso de formación de los estudiantes.”	86A-87A	DRSAN-05-R1
	“Con mucho abandono, pero también con muchas ganas de las comunidades por salir adelante.”	140A-141A	DRSAN-09-R1
	“Siempre he tenido la oportunidad de contar con la comunidad en las actividades proyectadas para que los niños reciban educación de calidad.”	144A-146A	DRSAN-09-R1

	“La escuela fue construida por líderes comunitarios y padres de familia.”	157A	DRSAN-10-R1
	“Liderar campañas en el casco urbano para recolectar ropa, juguetes y útiles para los estudiantes.”	14B-16B	DRSAN-02-R1

Tabla 22. (Cont).

	“Concientizar a la comunidad sobre la importancia de la educación como eje del desarrollo regional.”	115B-116B	DRSAN-07-R2
	“Convocó a la comunidad casa a casa para abrir la escuela y logró matricular nuevos estudiantes, fortaleciendo el vínculo escuela–familia.”	135B-137B	DRSAN-08-R2
	“Aproveché que el rector tuvo que bajar a la gobernación y decidí ir a ubicar la sede…entonces empecé a bajar a la vereda y a entrar casa a casa presentándome como el nuevo profesor de la escuela Miramar.”	132B-134B	DRSAN-08-R2
	“…se acordó ese día el inicio de una gestión ante la alcaldía municipal y la secretaria de educación, yo realicé la proyección formal de las solicitudes, ahí mismo se recolectaron las firmas y empezamos a tocar puertas.”	165B-168B	DRSAN-09-R2
	“La comunidad ha convertido las limitaciones en oportunidades, gestionando recursos y mano de obra para mejorar los espacios escolares.”	116C-117C 118C-120C	DRSAN-09-R3
	“...ellos están gestionando constantemente material, recursos para que las escuelas medianamente funcionen...”	50F-51F	DRSAN-04-R6
	“Gestionar ayudas para la comunidad, yo hice gestiones para entregar pupitres para las sedes, escritorios para los docentes, útiles escolares para los niños, regalos de navidad para mi escuela y otras escuelas.”	148G-150G	DRSAN-08-R7
	“Ha sido motivante el hecho de poder gestionar tantas cosas bonitas y útiles para los niños que tanto lo necesitan.”	143H-144H	DRSAN-08-R8

	“En la escuela rural multigrado, no hay barreras entre lo que pasa en el aula y lo que sucede en la vereda. Todo está conectado.”	02J-03J	DRSAN-01-R10
	“En la vereda la escuela tiene un espacio para el cultivo de frutales, mensualmente un padre de familia se encarga de la poda, la fumigación, el abono, la recolección y la venta de los mismos; con los fondos que se recogen se destinan a mejorar las necesidades de la escuela.”	33J-36J	DRSAN-02-R10
	“Es muy bonito ver cómo todos se unen por el bienestar de los niños y de la escuela.”	45J-46J	DRSAN-03-10
	“Los padres de familia colaboran con la limpieza de la escuela; ellos mismos dicen: ‘Profe, ¿cuándo puedo venir y arreglo la escuela?’”	82J-85J	DRSAN-04-R10
	“Cuento con un líder comunitario maravilloso que organiza actividades, trae detalles y apoya constantemente la escuela.”	146J-148J	DRSAN-06-R10

Tabla 22. (Cont).

	“La comunidad, pese a las limitaciones, siempre está dispuesta a colaborar y participar en los proyectos escolares.”	165J-166J	DRSAN-07-R10
	“Con ayuda de amigos, familiares y conocidos logré entregar bicicletas a los niños durante cuatro años consecutivos.”	176J-177J	DRSAN-08-R10
	“Mantener contacto con la red de apoyo, ya sea familia, amigos o colegas, para recargar energías y recordar que no están solos.”	102K-103K	DRSAN-05-R11
Participación comunitaria	“Gracias a una líder maravillosa… hemos logrado que la escuela esté viva.”	106A-107A	DRSAN-06-R1
	“con el cariño y carisma de la gente del sector rural generaron un sentido de pertenencia y familiaridad.”	125A-127A	DRSAN-08-R1
	“Los primeros días me hacía el loco y llevaba a los chicos hasta sus casas; ese fue el pretexto para conocer y compartir con las familias.”	124A-125A	DRSAN-08-R1
	“Las comunidades rurales son muy receptivas al trabajo en equipo para mejorar las condiciones de las instituciones educativas.”	142A-144A	DRSAN-09-R1

	"…iniciamos campañas para recolectar ropa y materiales con apoyo de la comunidad."	162A-163A	DRSAN-10-R1
	"Las familias se van involucrando en el proceso educativo y apoyan a sus hijos desde su poca formación académica."	87B-88B	DRSAN-05-R2
	"…sentirme parte de la comunidad. Que me inviten a sus celebraciones, que me hagan sentir en casa, que valoren mi presencia."	110B-111B	DRSAN-06-R2
	"Involucrar a las familias en el proceso educativo para reducir la deserción escolar y fortalecer el sentido de pertenencia."	122B-123B	DRSAN-07-R2
	"La colaboración de la comunidad permitió adecuar la escuela y dar apertura al año escolar."	138B-139B	DRSAN-08-R2
	"Con apoyo de la comunidad se gestionaron proyectos que mejoraron la infraestructura escolar y el bienestar estudiantil."	171B-174B	DRSAN-09-R2
	"El compromiso de la comunidad se refleja en la organización de actividades pedagógicas, culturales y en el apoyo cotidiano a las tareas escolares."	121C-122C 122C-125C	DRSAN-09-R3
	"El sentido de comunidad fue un refugio emocional."	08E	DRSAN-01-R5
	"Motivar a la comunidad a ver la educación como oportunidad para mejorar sus condiciones de vida mediante prácticas como la huerta ecológica y las manualidades."	102E-103E	DRSAN-07-R5
	"…Una estrategia valiosa es la escuela de padres adaptada a las características	105E-107E	DRSAN-07-R5

Tabla 22. (Cont).

	del entorno rural, un espacio de aprendizaje, diversión y colaboración, que promueve la integración y fortalece la relación entre la escuela y familia…"		
	"...las familias y las comunidades colaboran activamente para apoyar el trabajo y tratar de suplir necesidades..."	49F-50F	DRSAN-04-R6
	"El líder de la vereda siempre está pendiente, nos lleva detalles a los niños, organiza actividades, se interesa por la escuela."	78F-79F	DRSAN-06-R6

	"...la implicación de los padres de familia y la comunidad general aportando técnicas agrícolas y conocimientos tradicionales promoviendo una comunidad más empoderada y unida."	96F-98F	DRSAN-07-R6
	"con terceros hemos logrado: cambiar unidades sanitarias, enchapar el piso del salón de clases, pintar la escuela tres veces, destinar un espacio y llevar a nuestra escuela un pequeño parque de juegos, con ruleta, machín machón, y resbaladero, crear una media cancha de baloncesto, adecuar una ludoteca y zona de juegos de mesa, utilizar el pasillo del corredor para crear un juego didáctico…en fin…"	108F-112F	DRSAN-08-R6:
	"Hicimos bingo bailable, contra todo pronóstico desmotivador… en la zona me donaron una marrana y la echamos a la tapita y recogimos millón cuatrocientos mil pesos."	156G-159G	DRSAN-08-R7
	"Estuvieron involucrados en esa celebración todos los padres de familia, toda la comunidad."	48H-49H	DRSAN-03-R8
	"Propusimos un horario flexible, y los padres se comprometieron a organizar turnos. Fue un acto de corresponsabilidad, donde todos ganamos."	08J-09J	DRSAN-01-10
	"La comunidad y las familias son el alma de mi trabajo. En la ruralidad, la escuela no está separada del entorno… es parte del tejido social."	20J-21J	DRSAN-02-R10
	"…organizar un compartir en la escuela, apoyar proyectos comunitarios que beneficien a los estudiantes y sus familias..."	36J-37J	DRSAN-02-R10
	"Es muy importante la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad; dentro de su entorno favorecen el apoyo, el aprendizaje y el bienestar de nuestros educandos."	41J-43J	DRSAN-03-R10
	"Las familias que valoran la educación transmiten siempre a sus hijos altas expectativas, fomentando la motivación y el esfuerzo."	54J-56J	DRSAN-03-R10
	"La comunidad, si es comprometida, puede ofrecer actividades	59J-61J	DRSAN-03-R10

Tabla 22. (Cont).			
	extracurriculares o programas de apoyo que reduzcan el riesgo del fracaso o el abandono escolar.”		
	“Durante la inauguración de las interclases se notó la participación de todas las sedes, los padres de familia acudieron al llamado de la rectora y los docentes, permitiendo que este evento fuera tan bonito.”	66J-69J	DRSAN-03-R10
	“Se evidenció que los padres de familia y la comunidad en general cumplen un papel muy importante dentro del contexto escolar.”	71J-72J	DRSAN-03-R10
	“Organizamos el día de la familia y es una experiencia fantástica, porque los estudiantes, junto a los docentes, lideraron la organización de las actividades que los padres iban a desarrollar en el día de la integración.”	76J-78J	DRSAN-04-R10
	“Cada comunidad de nuestras escuelas se organiza y arma sus compartir, danzas y encuentros deportivos; nosotros formamos comités y acompañamos el proceso.”	91J-93J	DRSAN-04-R10
	“Realicé la socialización de los proyectos familiares donde los estudiantes presentan trabajos relacionados con los cultivos, las siembras, la crianza de animales.”	111J-113J	DRSAN-05-10
	“Muchas familias se han sentido incluidas, ya que estas actividades reflejan su realidad rural.”	113J-114J	DRSAN-05-R10
	“Para abordar esta situación, inicié un diálogo respetuoso con los padres de familia, reconociendo y respetando sus creencias religiosas.”	125J-127J	DRSAN-05-R10
	“Durante una actividad cultural invité casa por casa a las familias; vinieron todos, decoraron, cocinaron y colaboraron.”	137J-140J	DRSAN-06-R10
	“Ese día la actividad cultural se convirtió en una integración familiar, de comunidad, de unión y de pertenencia.”	140J-142J	DRSAN-06-R10
	“Con el fin de integrar a las familias se desarrolló el proyecto de lectura y escritura titulado El Libro Viajero.”	157J-159J	DRSAN-07-R10

	“Invité casa por casa a la comunidad a conocerme y asistir a reunión; llegaron 27 adultos y cuatro niños, aunque muchos no tenían hijos en edad escolar.”	171J-173J	DRSAN-08-R10
	“…que los padres de familia y la comunidad puedan apoyar los procesos del colegio y puedan acompañar a sus hijos, pues es muy enriquecedor porque a la larga todos vamos a aprender...”	197J-199J	DRSAN-09-R10
	“Recolecto ropa y útiles escolares con apoyo de la comunidad para motivar y fortalecer la autoestima de los niños.”	221J-223J	DRSAN-10-R10

Tabla 22. (Cont).

	“Hablar, desahogarse, compartir una experiencia te alivia el alma. A veces, una conversación con una madre de familia o con un colega es suficiente para volver a creer en lo que hace.”	111K-113K	DRSAN-06-R11
	“…buscar aliados en la comunidad; cuando las familias sienten que uno está ahí por sus hijos, empiezan a cambiar.”	169K-170K	DRSAN-10-R11
	“Vi comunidades enteras que me enseñaron el verdadero valor de la solidaridad.”	07L-08L	DRSAN-01-R12
Gestión de recursos comunitarios	“...con alguien que lidere proyectos que los ayuden a cambiar el entorno escolar.”	141A-142A	DRSAN-09-R1
	“Ante la falta de agua que afectaba las clases, se gestionaron proyectos comunitarios para recolectar y tratar agua lluvia, mejorando las condiciones educativas.”	94C-97C	DRSAN-07-R3
	“se empezaron a organizar por sedes la implementación de pequeñas plantas de tratamiento de agua, la adecuación de los pozos sépticos y así transformar positivamente la calidad educativa en la región.”	97C-99C	DRSAN-07-R3
	“...los directivos, las familias y las comunidades colaboran activamente para apoyar el trabajo... gestionando constantemente material, recursos...”	52F-55F	DRSAN-04-R6

	"...el apoyo de entidades municipales como la comisaría de familia y la policía de infancia y adolescencia."	95F-96F	DRSAN-06-R6
	"Con su apoyo cambiamos muchas cosas en la escuela: las puertas de los baños, los sanitarios, donaron el piso, pero teníamos que conseguir el cemento y la arena… dejamos media cancha de baloncesto a través de la Campaña del cemento."	153G-156G	DRSAN-08-R7
	"Con esos fondos compramos ventiladores, porque no había, los arcos de futbol porque teníamos unos trozos de bambú, hicimos muchas cosas, te cuento que un señor de la comunidad que tenía un equipo de sonido grandísimo me lo prestó y yo llevé el micrófono y lo logramos, lo hicimos."	159G-162G	DRSAN-08-R7
	"Los padres de familia organizaron una minga para reparar los pupitres. Llegaron con madera, pintura, puntillas, herramientas de casa y con sus manos llenas de ganas, y juntos reparamos los pupitres y quedaron muy hermosos."	24J-27J	DRSAN-02-R10
	"Cuando necesitamos algo para la escuela, organizamos actividades con los padres de familia. Hacemos rifas, bazares, vendemos tamales, empanadas, y con eso compramos	43J-45J	DRSAN-03-R10

Tabla 22. (Cont).

	materiales, pintura o cosas que necesitamos."		
	"Un grupo de padres se encargó de organizar el compartir, otro grupo el compartir espiritual, la eucaristía, y los docentes la integración cultural. Ese trabajo mancomunado hace que se formen lazos, puentes y vínculos de trabajo."	78J-82J	DRSAN-04-R10
	"Los padres, los abuelos y los vecinos se unieron para decorar y cocinar, fortaleciendo el sentido de pertenencia."	139J-140J	DRSAN-06-R10
	"Las familias valoran el trabajo docente y aportan en lo que pueden, generando confianza y gratitud mutua."	166J-168J	DRSAN-07-R10

	"Cada estudiante junto a su familia realizaba un cuento que se guardaba en una carpeta denominada Libro viajero, que rotaba por las casas."	159J-160J	DRSAN-07-R10
	"Actividades inclusivas que conecten con las familias, dispuestos a promover el desarrollo integral de los estudiantes."	99K-100K	DRSAN-05-R11
Vínculo escuela–familia	"Era parte del tejido social de una comunidad olvidada por muchos."	16A-17A	DRSAN-01-R1
	"Hay que tomar en cuenta que los contextos familiares en el área rural son diferentes, hay poca expectativa por la educación de los hijos."	59A-61A	DRSAN-04-R1
	"Las situaciones familiares que viven los niños, el maltrato físico, niños desde los cinco años que deben salir a trabajar en los cultivos, algunos en condición de abandono por su familia biológica."	84A-86A	DRSAN-05-R1
	"El contacto con las familias ha sido clave y gracias a una líder maravillosa que siempre está presente con gestos generosos, hemos logrado que la escuela no se sienta sola."	106A-107A	DRSAN-06-R1
	"Formando personas auténticas y comprometidas con su comunidad."	118A-119A	DRSAN-07-R1
	"…la expectativa que llega un profesor nuevo me permitió conocer la situación de los estudiantes y sus familias…"	122A-123A	DRSAN-08-R1
	"Fui entrando y conociendo el contexto familiar de los chicos, vinculándome mucho con las familias."	125A-126A	DRSAN-08-R1
	"…la gratitud de la comunidad que se reflejaba en compartir conmigo los productos de las fincas y sentirme parte de la comunidad con mi trabajo y dedicación…"	12B-14B	DRSAN-01-R2
	"Un padre de familia agradece el compromiso de la docente por no dejar solos a los estudiantes pese a las dificultades."	32B-34B	DRSAN-02-R2

Tabla 22. (Cont).

	“El docente debe apoyarse en los padres de familia y la comunidad educativa para desarrollar actividades.”	67B-68B	DRSAN-04-R2
	“La comunidad educativa articulada facilita el trabajo y fortalece los procesos escolares.”	68B-70B	DRSAN-04-R2
	“En los momentos de soledad encuentra en la comunidad un abrazo silencioso y apoyo constante de líderes y padres de familia.”	102B-105B	DRSAN-06-R2
	“Romper la creencia de que estudiar más allá del quinto grado no tiene valor, generando una narrativa positiva sobre la educación rural.”	117B-119B	DRSAN-07-R2
	“Crear en las familias una narrativa positiva que resalte las potencialidades y riquezas del contexto rural.”	121B-122B	DRSAN-07-R2
	“Me volví más sensible, más humana, esas mismas carencias me ayudaron a fortalecer lazos con la comunidad, a valorar la solidaridad campesina”	26C-27C	DRSAN-03-R2:
	“La comunidad ha sido un refugio; el vínculo con las familias y el acompañamiento del líder comunitario han nutrido mi práctica pedagógica y evitado la soledad.”	81C-84C	DRSAN-06-R3
	“Todo empieza por el contexto familiar... las situaciones que el estudiante vive en su pequeño ecosistema son la base para construir cualquier propósito educativo significativo.”	103C-105C	DRSAN-08-R3
	“una comunicación constante a través de reuniones con el padre de familia… involucrando al padre de familia para garantizar el apoyo y seguimiento en casa”	47D 49D-50D	DRSAN-03-R4
	“He tenido que enfrentar casos de maltrato, pobreza y desintegración familiar, orientando a los padres sobre su responsabilidad en la formación de los hijos.”	54D-56D	DRSAN-04-R4
	“…llegarle al padre de familia, hacerle ver que todo … es por el bienestar del estudiante y que la labor de todos nosotros junto con ellos es velar por el progreso del estudiante y que cada acción que ellos tomen va a afectar positiva o negativamente al estudiante”	64D-67D	DRSAN-04-R4
	“..hay muchas responsabilidades anexas	74D-75D	DRSAN-04-R4

	que son importantes que el padre de familia las tiene que conocer y usted siempre se las tiene que puntualizar… usted tiene que cumplir acá con unas responsabilidades porque esto también es su trabajo, mi trabajo es tener al niño seis horas de clase, trabajar con él lo más que se pueda,	76D-79D	
Tabla 22. (Cont).			
	ayudarlo lo más que se pueda, pero su trabajo es apoyar mi trabajo, apoyarnos		
	todos para que usted en la casa continúe ese proceso..”*		
	“El trabajo fue de acompañamiento constante a la familia y en especial al estudiante que reaccionaba agresivamente con sus compañeros de grado.”	129D-131D	DRSAN-07-R4
	“Me apoyé mucho en el diálogo con la comunidad… escuchar sus historias, compartir un almuerzo campesino, reírnos juntos de las situaciones difíciles, me hacía sentir que no estaba sola.”	06E-08E	DRSAN-05-R1
	“manejar una comunicación asertiva, tanto con los niños como los padres de familia, que favorezcan pues la sana convivencia y el trabajo en equipo.”	48E-50E	DRSAN-03-R5
	“llevo a cabo en cada periodo, al finalizar, una escuela de padres, siempre buscando a través de este espacio promover la colaboración efectiva entre las familias y la escuela, contribuyendo pues de esta manera al desarrollo integral de mis estudiantes.”	50E-52E	DRSAN-03-R5
	“…mi relación con la comunidad ha sido una gran fuente de motivación. Contar con el apoyo de la líder comunitaria, que llega con detalles para los niños, y con familias que me abren sus puertas, me hace sentir que no estoy sola. Que mi comunidad me acompaña, me cuida y cree en mi labor...”	90E-93E	DRSAN-06-R5
	“La comunicación constante entre padres de familia, cuidadores, estudiantes y docentes permite mantener un ambiente armonioso y de cuidado mutuo.”	100E-103E	DRSAN-07-R5

	"…la importancia de que las familias despierten mayor expectativa en la educación de sus hijos, donde logren un entorno favorable para su aprendizaje y desarrollo."	153E-155E	DRSAN-09-R5
	"Recolectando ropa, útiles, juguetes y mercados para las familias más necesitadas, generando pequeños cambios en la presentación personal y autoestima de los niños."	165E-167E	DRSAN-10-R5
	"…envío circulares con mensajes sobre la importancia del respeto, la convivencia y la corresponsabilidad en el proceso educativo…"	167E-168E	DRSAN-10-R5
	"El apoyo de la comunidad fue un regalo del cielo… campesinos que me acompañaban en los caminos, me animaban o me guardaban un plato de comida caliente."	04F-06F	DRSAN-01-R6
Tabla 22. (Cont).			
	"Las comunidades campesinas donde trabajo me brindan respaldo: un plato de sancocho, un burro para llegar, un 'gracias, profe' lleno de gratitud."	20F-23F	DRSAN-02-R6
	"...ellos también ponen su grano de arena cuando van, ayudan a organizar las escuelas, ayudan a mantener los espacios seguros, los espacios limpios, participan de las actividades, están pendientes del progreso de los estudiantes..."	59F-61F	DRSAN-04-R6
	"…están mano a mano con uno trabajando para que escuela no se decaiga, entonces esos apoyos hacen que el trabajo de uno sea más llevadero, más esperanzador, más satisfactorio..."	61F-63F	DRSAN-04-R6
	"…las familias de los estudiantes y la comunidad, permite liderar equipos de trabajo, para mitigar las dificultades y apoyar los procesos educativos de los estudiantes y el bienestar de toda la comunidad educativa."	69F-71F	DRSAN-05-R6
	"…Esa cercanía con las familias ha sido una medicina para el alma..."	79F-80F	DRSAN-06-R6

	"…el respaldo de algunas familias que, con el tiempo, comenzaron a confiar en mí, entendieron mi esfuerzo y se vincularon poco a poco a los procesos…"	141F-142F	DRSAN-10-R6
	"Siempre investigo y conozco las necesidades de mis estudiantes, permitiendo pues de esta manera tener empatía con cada uno de ellos."	40G-41G	DRSAN-07-R3
	"Sabía que contaba con el apoyo de gente que le apostaba al cambio, y que se convirtieron en amigos, yo por ejemplo tengo una persona que se convirtió en el padrino de la escuela."	150G-152G	DRSAN-08-R7
	"A encontrar consuelo en una conversación con una madre campesina..."	12H-13H	DRSAN-01-R8
	"...haciendo mucho por toda l a comunidad educativa."	33H	DRSAN-02-R8
	"El cariño sincero de la comunidad."	129H	DRSAN-06-R8
	"Los viernes que salía de regreso a mi casa me veían pasar y me detenían en las casas para invitarme a almorzar."	147H-148H	DRSAN-08-R8
	"Yo me iba y llevaba a los chicos a la casa para buscar el almuerzo… con el hecho de conocer ese entorno familiar."	156H-158H	DRSAN-09-R8
	"Y algo muy importante, yo me iba y llevaba a los chicos a la casa para buscar el almuerzo… con el hecho de conocer ese entorno familiar."	136I-138I	DRSAN-08-R9

Tabla 22. (Cont).

	"Cuando logré que las familias confiaran en mí, sentí que todo fluyó mejor: los niños aprendían con más entusiasmo, llegaban más contentos, más seguros."	03J-05J	DRSAN-01-10
	"Académicamente, cuando las familias están involucradas, los niños se sienten más comprometidos, más seguros."	28J-29J	DRSAN-02-R10

	“Cuando un niño ve que su familia hace parte de la escuela en las reuniones, en los encuentros culturales, en el embellecimiento mensual, se siente motivado y aprecia que ese espacio llamado escuela les pertenece.”	31J-33J	DRSAN-02-R10
	“La comunidad y las familias desempeñan un papel fundamental en la labor docente, en el desarrollo integral de nuestros estudiantes, tanto a nivel académico como emocional y social, porque es su contexto.”	39J-41J	DRSAN-03-R10
	“Las familias refuerzan desde casa esos valores de comportamiento enseñados en el aula de clase.”	47J-48J	DRSAN-03-R10
	“La comunicación constante y el contacto con la comunidad permiten detectar dificultades tempranas, compartir logros y adaptar estrategias según las necesidades de nuestros niños.”	48J-50J	DRSAN-03-R10
	“Cuando las familias apoyan las tareas de los niños, los docentes notamos mucho esa parte, porque ellos muestran interés en el aprendizaje de los niños, y suelen tener un mejor rendimiento académico.”	52J-54J	DRSAN-03-R10
	“La escuela de padres ha sido muy respaldada, porque en estudiantes con dificultades de aprendizaje realizamos charlas o talleres que apoyan el aprendizaje en casa; tras varias sesiones se ha notado la participación y mejor rendimiento académico.	63J-65J	DRSAN-03-R10
	“La labor docente debe hacer mucho énfasis y relevancia a la vinculación de las familias dentro del trabajo de la escuela, dentro del trabajo del aula.”	74J-75J	DRSAN-04-R10
	“Es necesario tener una comunicación constante y asertiva con la comunidad para que esto funcione, una comunicación 360 con el padre de familia.”	98J	DRSAN-04-R10
	“En el área rural, el docente prácticamente convive con el padre de familia ahí en la escuela; en muchos casos fueron las comunidades las que levantaron las escuelas.”	101-103J	DRSAN-04-R10

Tabla 22. (Cont).			
	“He visto cómo la comunidad y las familias juegan un papel crucial en mi labor docente y en el desarrollo integral de los estudiantes.”	107J-109J	DRSAN-05-R10
	“Las bajas expectativas hacia l a educación y ciertas creencias culturales o religiosas a veces dificultaron mi trabajo.”	114J-115J	DRSAN-05-R10
	“La comunidad y las familias son el corazón y la raíz de la labor como docente rural.”	132J	DRSAN-06-R10
	“Cuando los padres y madres se interesan por lo que hacen sus hijos en clase, los niños se motivan, se sienten importantes y acompañados.”	142J-144J	DRSAN-06-R10
	“El acompañamiento en las tareas y compartir experiencias entre familias y escuela fortalece el aprendizaje y la valoración del estudiante.”	156J-157J	DRSAN-07-R10
	“Me di a la tarea de que la comunidad me conociera… me gané la comunidad primero.”	175J	DRSAN-08-10
	“Los padres de familia colaboraban en las jornadas de aseo aportando verduras y gallinas para preparar el sancocho comunitario.”	184-188J	DRSAN-08-R10
	“Los procesos académicos son un trabajo en equipo entre docentes, padres de familia, estudiantes y comunidad.”	196J-197J	DRSAN-09-R10
	“Trabajo de cerca con las familias sensibilizándolas sobre la importancia del acompañamiento en casa.”	234J-235J	DRSAN-10-R10
	“Busquen apoyo en las familias, en los sabedores del territorio.”	22K	DRSAN-02-R11
	“Fortalecer los vínculos comunitarios y mantener comunicación asertiva y constante con toda la comunidad.”	47K-49K	DRSAN-03-R11
	“Integrar estrategias como la literatura infantil, el diálogo constante con las familias y la comunidad, vincularlos en todo momento en el proceso.”	98K-99K	DRSAN-05-R11
	“Rodéense del afecto de las familias, busquen apoyo en su núcleo familiar, en la comunidad, en otros docentes	110K-111K	DRSAN-06-R11

	rurales.”		
	“Generar vínculos genuinos con las familias.”	166K	DRSAN-10-R11
	“Vi llegar niños sin zapatos, pero con ganas de volar. Vi familias que me abrieron la puerta de su casa y de su corazón.”	06L-07L	DRSAN-01-R12

***Nota**:* Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes rurales multigrado (2025).

Los aportes de los informantes muestran cómo la cooperación y el liderazgo docente impulsan la transformación del entorno, generando prácticas de corresponsabilidad que potencian la sostenibilidad y el bienestar colectivo.

Figura 8.
Codificación abierta color naranja



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

El color naranja expresa la dimensión comunitaria de la resiliencia docente, aquella que se construye en la interacción constante con la comunidad, las familias y los estudiantes. En este sentido, el color naranja se alinea con los interrogantes orientados a comprender cómo la resiliencia docente multigrado se manifiesta tanto en la práctica pedagógica como en el trabajo comunitario, permitiendo reconocer la resiliencia como una fuerza integradora que fortalece las prácticas educativas en contextos rurales. Desde esta perspectiva, la resiliencia docente no solo transforma la adversidad, sino que convierte las limitaciones materiales en oportunidades pedagógicas, fortalece los vínculos entre la escuela y la comunidad, y reafirma la educación rural como un proyecto colectivo de vida.

El color azul agrupa los testimonios que revelan estrategias pedagógicas creativas e innovadoras, entre ellas el aprendizaje colaborativo entre grados, el uso del entorno

como recurso didáctico y la implementación de proyectos significativos que transforman la diversidad y las limitaciones de las aulas multigrado en oportunidades de aprendizaje contextualizado y profundo. Este color simboliza la amplitud del pensamiento y la libertad de creación; de manera metafórica, los docentes, como un cielo abierto sobre el territorio rural, convierten la escasez en inspiración y las dificultades en motores de innovación. Las narrativas evidencian la capacidad de los docentes para adaptar la enseñanza a múltiples niveles, ritmos y realidades, promoviendo aprendizajes
colectivos, afectivos y culturalmente pertinentes.

Un ejemplo representativo señala: “Valerse de las mismas plantaciones que los estudiantes tienen en casa junto con sus padres para volver esto como espacios de aprendizaje” (DRSAN-04-R3).

En los testimonios docentes, el color azul simboliza el flujo dinámico de ideas, la adaptabilidad en entornos desafiantes y la profundidad del conocimiento compartido. Estas experiencias pedagógicas innovadoras ilustran cómo la creatividad transforma el aula multigrado en un laboratorio vivo de saberes, donde la innovación se nutre de la diversidad, del territorio y de la necesidad de responder con resiliencia y pertinencia a las condiciones del contexto rural.

A continuación, se presenta la Tabla 22, correspondiente a la codificación abierta de los testimonios asociados a la innovación pedagógica y la creatividad docente, representados por el color azul.

Tabla 23.

Codificación abierta de testimonios asociados a la Innovación y estrategias pedagógicas significativas del docente multigrado (color azul).

Código abierto	Unidad de significado (cita textual resumida)	Línea(s) de Información	Informante
Aprendizaje colaborativo	“Eran niños de todas las edades compartiendo un mismo espacio, aprendiendo unos de otros.”	18A-19A	DRSAN-01-R1
	“En el aula multigrado tú trabajas con todos los grados, diferentes edades, diferentes niveles de aprendizaje.”	57A-58A	DRSAN-04-R1
	“revisar cada paso pequeño que los lleva a una meta evidencia el seguimiento constante al aprendizaje de los estudiantes.”	35B-36B	DRSAN-01-R2
	“Integrar proyectos grupales aprovechando los recursos del entorno promueve el	81B-83B	DRSAN-05-R2

	aprendizaje significativo.”		

Tabla 23. (Cont).

	“…gracias a esta gestión colectiva logramos que nos donaran un tanque grande de mil litros, trece metros de manguera, y con la generosa colaboración de un vecino del sector que nos donó el punto de agua, de esta forma logramos instalar el servicio de agua en la escuela...”	168B-171B	DRSAN-09-R2
	“tener todos los seis grados, desde preescolar a grado quinto. y dentro de esos estudiantes, pues un estudiante con necesidades educativas especiales.”	36D-37D	DRSAN-03-R4
	“…fui estratégico aprovechaba cualquier cosita que me preguntaban para todos entráramos en sintonía con ese tema que me preguntaban y así, entre todos construir la respuesta y el concepto...”	136D-138D	DRSAN-08-R4
	“el diseño y desarrollo de actividades pedagógicas que respondan simultáneamente a las necesidades, características y niveles de desarrollo de niños y niñas pertenecientes a distintos grados escolares.”	140D-142D	DRSAN-09-R4
	“se implementa el trabajo cooperativo, el trabajo en pares, que los niños de los grados superiores ayuden a los niños de los grados inferiores a avanzar”	62E-63E	DRSAN-04-R5
	“Asimismo, el intercambio de experiencias con otros docentes rurales ha resultado invaluable. Estos espacios de diálogo y reflexión compartida me han permitido sentirme acompañada, identificar buenas prácticas...”	124F-126F	DRSAN-09-R6
	“Trato en lo posible de estimular la participación de mis estudiantes dentro del aula de clase a través del uso de metodologías innovadoras.”	45G-46	DRSAN-03-R7
	“Sus estudiantes están aprendiendo de su ejemplo más que todo, están aprendiendo de sus acciones, de sus ademanes, de sus posturas.”	84G-85G	DRSAN-04-R7

	“Los niños y niñas del sector rural son sensibles a las emociones del docente; su receptividad va más allá del aprendizaje académico. Si la maestra llega feliz, ellos se sienten valorados, reconocidos y seguros.”	176G-178G	DRSAN-09-R7
	“Esa energía positiva genera un clima escolar armónico, en el que florece la confianza, el respeto y el deseo de aprender.”	178G-179G	DRSAN-09-R7
	“Llevé tecnología a contextos donde nunca habían visto un proyector, diseñé juegos y materiales interactivos para fortalecer la lectura y la escritura.”	189G-191G	DRSAN-10-R7
	“Trabajaba con dinámicas de reflexión grupal, donde hablábamos de los sentimientos, de cómo enfrentar los problemas, de cómo ayudarnos entre todos.	06I-08I	DRSAN-01-R9

Tabla 23. (Cont).

	“las emociones también se aprenden a leer, como los libros”. Y así empezaban a reconocer que podían gestionar su tristeza, su rabia, su miedo.”	08I-09I	DRSAN-01-R9
	“En el aula multigrado aprendemos todos de todos. Cuando un niño mayor ayuda a uno menor, se fortalece la empatía, la paciencia, y, sobre todo, se construye una red de apoyo que es clave en la resiliencia.”	26I-28I	DRSAN-02-R9
	“La principal estrategia que uno puede aplicar ahí es el trabajo colaborativo. Cuando un niño aprende a colaborar con sus pares, aprende a entender a los demás y a entenderse a sí mismo.”	51I-52I	DRSAN-04-R9
	“Para mí el trabajo colaborativo, el trabajo cooperativo, el trabajo en pares es la mejor de las experiencias porque hace que el trabajo sea mucho más versátil, más impactante, da mejores resultados.”	55I-57I	DRSAN-04-R9
	“El niño de quinto le ayudó... no se lo dijo el profesor, se lo dijo el compañero, y eso hace que los niños enfrenten problemas dentro de los grupos de trabajo.”	64I-68I	DRSAN-04-R9
	“Todos aprenden a valorar, todos aprenden a aportar, todos aprenden a argumentar, todos aprenden a pensar. Es un trabajo en equipo y así tiene que funcionar el aula multigrado.”	72I-74I	DRSAN-04-R9

	“Educar en la ruralidad es un acto colectivo. Sin la comunidad, la escuela estaría incompleta.”	15J-16J	DRSAN01-R10
	“No solo fue un acto solidario, fue una lección de vida para los niños: vieron que cuando nos unimos, todo es posible.”	27J-28J	DRSAN-02-R10
	“Aprovechar los recursos existentes, tanto materiales como humanos.”	130K	DRSAN-07-R11
	“La enseñanza multigrado es aprender a ver el potencial en la diversidad y construir conocimiento de forma colaborativa.”	115L-117L	DRSAN-10-R12
Uso creativo del entorno	“No había recursos, pero sí sabiduría campesina y muchas ganas de salir adelante.”	19A-20A	DRSAN-01-R1
	“A veces no teníamos materiales, ni siquiera agua potable, pero sí teníamos ganas, voluntad y comunidad.”	37A-38A	DRSAN-02-R1
	“El entorno es mi aula más grande. Todo lo que nos da la naturaleza lo aprovechamos para aprender.”	49A-50A	DRSAN-03-R1
	“Aprovecha los recursos del entorno como plantas, animales y cultivos espacios de aprendizaje con apoyo de las familias.”	55C-58C	DRSAN-04-R3
	“El entorno me ha enseñado a mirar más allá de la enseñanza tradicional, a resistir y a amar desde la sencillez.”	71C-72C	DRSAN-06-R3
	“lejos de rendirme, eso me ha obligado a ser creativa, a volver a lo esencial, a enseñar con lo que hay y lo que hay, a	79C-81C	DRSAN-06-R3

Tabla 23. (Cont).

	veces, es solo el corazón, una hoja, una historia y muchas ganas.”		
	“He aprendido a observar con atención las dinámicas del aula, reconociendo cuándo es necesario intervenir, acompañar o simplemente permitir que los procesos fluyan de manera autónoma.”	152D-154D	DRSAN-09-R4
	“…adquirí con mis propios recursos una plastificadora y un proyector para diseñar material didáctico que motivara a los niños y mejorara su aprendizaje…”	168D-169D	DRSAN-10-R4
	“Una niña llegaba en yegua, y con eso hacíamos ejercicios de matemáticas, calculábamos distancias y tiempos; todo lo cotidiano se convertía en contenido.”	127E-130E	DRSAN-08-R5
	“Pinto con lo que haya, juego con la tierra, con las piedras, con los sueños.”	124G	DRSAN-06-R7

	"El cambiarle el chip a los chicos de que ellos no son pobres, todo lo contrario, son millonarios por el espacio y el entorno que les rodea."	151H-152H	DRSAN-09-R8
	"Nunca faltaban los espacios para la creatividad: pintar, escribir, cantar… Porque a través del arte ellos soltaban sus emociones, sanaban, se expresaban."	12I-13I	DRSAN-01-R9
	"Promuevo el contacto con la naturaleza como forma de sanar y aprender. Que los niños siembren, que cuiden a los animales, que valoren su entorno. Eso los conecta con su identidad y les da un sentido de pertenencia que fortalece su autoestima."	31I-34I	DRSAN-02-R9
	"El aula multigrado… tiene que funcionar como un laboratorio estratégico... hay estrategias que funcionan unas más que otras, estrategias cátedra, trabajo de pares, observación de campo."	74I-76I	DRSAN-04-R9
	"Toda estrategia en el aula multigrado, siempre y cuando usted sepa para qué la va a utilizar, funciona, debe tener un propósito."	77I-78I	DRSAN-04-R9
	"Esta historia permitió a mis estudiantes reflejarse en Choco… y fortalecer su autoestima, al ver que, a pesar del abandono, podían construir una red de afecto."	93I-95I	DRSAN-05-R9
	"El cambiarle el chip a los chicos de que ellos no son pobres, todo lo contrario, ellos son millonarios por el espacio y el entorno que les rodea."	131I-132I	DRSAN-08-R9
	"El traer su contexto a nuestras clases y lo que ellos viven diariamente para resolver problemas matemáticos o situaciones sobre todo en ciencias naturales o ciencias sociales."	132I-134I	DRSAN-08-R9
	"La comunidad enseña tanto como yo. Los niños aprenden del respeto a los mayores, del valor del trabajo, de la solidaridad que se respira en los cultivos y en los fogones compartidos."	10-12J	DRSAN-01-10
	"Yo integro todo eso a la escuela, porque la pedagogía también nace del territorio."	12J	DRSAN-01-10

Tabla 23. (Cont).

	“He aprendido que no puedo educar sola. Necesito del abrazo de las madres, de la sabiduría de los abuelos, del apoyo de los vecinos. Cada uno aporta algo que transforma el aprendizaje de los niños en una experiencia más humana y completa.”	21J-24J	DRSAN-02-R10
	“Incorporo herramientas tecnológicas y materiales visuales diseñados por mí misma, como recursos interactivos y juegos educativos.”	229J-231J	DRSAN-10-R10
	“Utilizar los recursos del entorno, la naturaleza y los saberes locales como recursos didácticos.”	42K-44K	DRSAN-03-R11
	“…tener en cuenta que ellos también tienen derecho a conocer un computador, a conocer toda esa parte tecnológica que los lleva a más recepción de la información.”	153K-155K	DRSAN-09-R11
	“Llevar materiales didácticos propios (aunque fuera con recursos de mi bolsillo) no solo motivó a los niños, sino que me dio satisfacción como docente.”	167K-169K	DRSAN-10-R11
	“He reído a carcajadas con mis estudiantes bajo un árbol, enseñando lo que traía el viento, el agua, la tierra.”	19L-20L	DRSAN-02-R11
Proyectos significativos	“…crear el plan individual de ajustes razonables que le permitiera al estudiante acceder a una educación de calidad desde sus capacidades y potencialidades…”	47D-49D	DRSAN-03-R4
	“lograr que el niño desarrolle destrezas de acuerdo a sus capacidades con la convicción que el niño siempre es capaz de lograrlo…”	50D-51D	DRSAN-03-R4
	“He logrado superar estas dificultades a través del diseño de secuencias didácticas flexibles, del uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y rincones de trabajo…”	149D-151D	DRSAN-09-R4
	“Implementé estrategias de tutoría entre pares que fomentan la colaboración entre los propios estudiantes.”	151D-152D	DRSAN-09-R4
	“Ese intercambio de voces nos mantenía unidos, fuertes, esperanzados.”	11E-12D	DRSAN-01-R5
	“Incorporando el conocimiento cultural mediante técnicas artesanales tradicionales, fomentando y resaltando la identidad cultural.”	105E-106E	DRSAN-07-R5

	"…se trabajan temas relevantes para el contexto como pautas de crianza positiva, convivencia escolar, desarrollo integral de los niños, importancia de la educación en el contexto rural, promoción de hábitos saludables y el desarrollo de las habilidades sociales, deportivas, emocionales y cognitivas…"	109E-111E	DRSAN-07-R5
Tabla 23. (Cont).			
	"...empezamos con terceros, con amigos, con allegados, a convertir los espacios diferentes... convertir esos espacios, a decir, miren, ellos merecen un salón digno."	105F-106F 107F-108F	DRSAN-08-R
	"Estos recursos no solo mejoran la calidad del proceso educativo, sino que también motivan a los niños y a mí como docente."	120F-121F	DRSAN-09-R6
	"Manejo de emociones, también que trabajamos en los proyectos transversales, rendimiento académico, eso les permite a ellos tener un mejor rendimiento académico y prepararse en un futuro para asumir las responsabilidades con mucho amor y los desafíos que puedan presentar en su vida con valentía."	49G-52G	DRSAN-03-R7
	"La emocionalidad y la formación integral del estudiante sea el mayor propósito desde el ejemplo diario que vive en su proceso educativo."	111G-112G	DRSAN-05-R7
	"El traer su contexto a nuestras clases y lo que ellos viven diariamente para resolver problemas matemáticos o situaciones…"	152H-153H	DRSAN-09-R8
	"Ya no veía las dificultades como obstáculos, sino como oportunidades para innovar, para crecer y para construir una práctica pedagógica más sensible, flexible y significativa."	173H-175H	DRSAN-10-R8
	"Trabajo mucho desde la narración de historias de vida, propias y de la comunidad. Les cuento cómo logré estudiar en medio de dificultades, y también escucho sus historias."	23I-24I	DRSAN-02-R9

	“Una de ellas es, por ejemplo, una canción que dice, los niños de acá donde estoy actualmente se la aprendieron como en una semanita, que dice, (la informante canta a viva voz), soy grande, soy fuerte, soy muy inteligente, soy grande, soy fuerte, soy muy inteligente, yo quiero, yo puedo y yo me lo merezco.”	40I-45I	DRSAN-03-R9
	“Cuando usted les coloca tareas específicas, eso hace que los niños aprendan, enfrenten problemas y automáticamente tengan que aprender a solucionarlos inmediatamente.”	68I-70I	DRSAN-04-R9
	“Dependiendo de las vivencias limitantes de los estudiantes, se integra una lectura que lo lleve a reflexionar, a sentirse el protagonista de esta historia y a ver la solución a lo que están viviendo a través de esa lectura.”	86I-88I	DRSAN-05-R9
	“Y algo que me ha funcionado muchísimo es hacerlos parte de la solución. Cuando hay un problema en la escuela o falta algo… los invito a buscar juntos alternativas.”	115I-117I	DRSAN-06-R9
	“Programé un baile folclórico para una izada de bandera… buscando desarrollar	118J-121J	DRSAN-05-R10
Tabla 23. (Cont).			
	competencias artísticas, sociales y emocionales, además de fortalecer la autoestima y sentido de pertenencia.”		
	“…debían construir en familia trovas, versos, coplas, etc... Y así hasta finalizar año, para a nivel institucional de las 13 sedes realizar un concurso de cuenterìa. Se logró integrar a la comunidad y desarrollar la creatividad y la competencia lectora y escritora de los estudiantes y sus familias…”	162J-165J	DRSAN-07-R10
	“Se han creado proyectos de vida que involucran a estudiantes y padres para reflexionar sobre la importancia del conocimiento.”	209J-213J	DRSAN-09-R10
	“El aprendizaje significativo fortalece su autoestima y su deseo de superarse.”	233J-234J	DRSAN-10-R10
	“Innovar la enseñanza……y adaptarse a las nuevas tecnologías del siglo XXI.”	44K-47K	DRSAN-03-R11

Pedagogía del afecto	“Niños con los ojos llenos de esperanza que me esperaban con una sonrisa, aunque tuvieran los pies descalzos y las ropas desgastadas.”	30A-32A	DRSAN-02-R1
	“El rol de nosotros los docentes del aula multigrado es ser facilitador y guía de muchas connotaciones, de muchas facetas.”	71A-72A	DRSAN-04-R1
	“Ver cómo el juego se convertía en una herramienta de transformación y aprendizaje.”	166A-167A	DRSAN-10-R1
	“algunos niños carecían de tener la figura materna en casa, porque sus mamás habían fallecido, o por abandono y buscaban en uno ese acompañamiento maternal, pues aparte de ser su docente, ser como esa mamá con ellos”	40D-42D	DRSAN-03-R4
	“con los niños huérfanos darle ese amor de mamá que requerían con respeto y mucho cariño…”	51D-52D	DRSAN-03-R4
	“Ante la vulnerabilidad de los niños, replantea su práctica para atender lo emocional antes que lo curricular.”	61D-64D	DRSAN-04-R4
	“Lograr que cada niño avance a su ritmo, sin generar rezagos ni sentimientos de exclusión, ha requerido de mí una gran capacidad de planificación, observación, creatividad y, sobre todo, empatía.”	147D-149D	DRSAN-09-R4
	“Me esforcé por brindar a mis estudiantes un entorno digno y amoroso, donde se sintieran valorados.”	167D-168D	DRSAN-10-R4
	“Otra estrategia fue contar historias, no solo como recurso pedagógico, sino como medicina del alma.”		DRSAN-01-R5
	“Ese amor profundo por enseñar, esa certeza de que estaba haciendo algo valioso por mi país, por esos niños olvidados en la montaña.”	10F-11F	DRSAN-01-R6

Tabla 23. (Cont).

	“…aunque muchas veces el sistema nos olvida, el amor por lo que hacemos nos devuelve el sentido..."	30F-31F	DRSAN-02-R6

	“Promuevo dentro de mi aula de clase, en cualquier lugar donde yo esté, la inclusión y el respeto por la diversidad que puede haber a nuestro alrededor, creando siempre un ambiente de aprendizaje acogedor dentro del aula y fuera de ella también motivador para mis estudiantes.”	35G-38G	DRSAN-03-R7
	“Invitar a los docentes a reflexionar desde una mirada integral sus prácticas pedagógicas, donde se busque fortalecer la educación desde la creación de ambientes seguros y protectores.”	109G-111G	DRSAN-05-R7
	“Mi actitud positiva se refleja en cómo recibir a los niños cada mañana: con cariño, con palabras de aliento, con juegos, con risas.”	118G-119G	DRSAN-06-R7
	“Cuando llego al aula con una sonrisa, con energía y con palabras de aliento, los estudiantes responden con entusiasmo, participación y afecto genuino.”	174G-175G	DRSAN-09-R7
	“conseguí que cada estudiante se sienta valorado y amado.”	191G-192G	DRSAN-10-R7
	“Cada día, su esfuerzo me compromete aún más a desarrollar mi labor docente con pasión, creatividad y un firme compromiso.”	136H-138H	DRSAN-07-R8
	“En las clases de español, tener un espacio donde los niños puedan poner su imaginación a volar…”	154H-155H	DRSAN-08-R8
	“Mi estrategia principal fue siempre enseñar desde el afecto. Cada saludo, cada palabra de aliento, cada mirada de confianza era una forma de sembrar en ellos la idea de que eran valiosos.”	04I-061	DRSAN-01-R9
	“Aplicaba mucho el reconocimiento de logros personales, sin comparaciones, adaptado a su proceso.”	09I-10I	DRSAN-01-R9
	“Uso el refuerzo positivo de manera constante, celebro sus logros, aunque sean pequeños, y resalto sus cualidades.”	28I-30I	DRSAN-02-R9
	“Siempre les digo: ‘Tú puedes’, ‘Eres capaz’, ‘Vales mucho’. Esas palabras se siembran profundo en sus corazones.”	30I-31I	DRSAN-02-R9

	“Son frases motivadoras que les permite a ellos pues celebrar sus logros, reconocerlos y pues vencer las dificultades que se puedan presentar dentro de su diario vivir.”	48I-49I	DRSAN-03-R9
	“El niño ya se acuerda de eso y no se lo dijo el profesor, se lo dijo el compañero.”	66I-67I	DRSAN-04-R9
	“Por eso desde hace varios años implemento la literatura infantil que ofrezca	84I-86I	DRSAN-05-R9
Tabla 23. (Cont).			
	a los lectores elementos que puedan aplicar a sus vidas, a sus familias, a su entorno, al desarrollo de su personalidad y autoestima.”		
	“Tuve la oportunidad de trabajar con varios estudiantes que fueron abandonados por sus padres biológicos, entonces integré un cuento muy lindo que se llama ‘Choco busca una mamá’, donde el protagonista ‘Choco’ se siente triste y abandonado, por eso decide buscar una mamá.”	89I-93I	DRSAN-05-R9
	“Una de las cosas que más hago es dar valor a cada logro, por pequeño que sea. Si un niño termina una tarea, si participa por primera vez en clase, si se atreve a leer en voz alta, yo lo celebro como una gran victoria.”	102I-104I	DRSAN-06-R9
	“Porque ellos no solo están aprendiendo conmigo… también están aprendiendo a creer en ellos mismos."	122I-123I	DRSAN-06-R9
	“En las clases de español, tener un espacio donde los niños puedan poner su imaginación a volar, con la lectura de cuentos e incluso con la dramatización de algunos de estos.”	134I-136I	DRSAN-08-R9
	“Fui casa por casa, no a regañar, sino a conversar. Una madre me abrazó con lágrimas en los ojos.”	06J-07J	DRSAN-01-10
	“los estudiantes que sienten que son queridos, que tienen el respaldo de su familia, de la comunidad, pues tienen una mayor autoestima, altas habilidades sociales para comunicar.”	57J-59J	DRSAN-03-R10

	“A través de circulares y encuentros, promuevo el respeto, la empatía y la sana convivencia como pilares de una mentalidad positiva tanto dentro como fuera del aula.”	236J-237J	DRSAN-10-R10
	“Transformar el aula en un ambiente protector que brinde soluciones a sus afectaciones.”	95K-96K	DRSAN-05-R11
	“Ser motivadores, brindar el apoyo necesario para alcanzar las metas.”	127K-128K	DRSAN-07-R11
	“yo no tengo la experiencia de tener hijos, pero los amé como si lo fueran…”	137K-138K	DRSAN-08-R11
	“Es el ver a los niños como nuestros hijos, es acercarnos desde el afecto y el cariño.”	141K-142K	DRSAN-08-R11
Tabla 23. (Cont).			
	“Con una buena organización y amor el reto se hace más fácil y agradable para todos.”	146K-147K	DRSAN-08-R11
	“Fui maestra, sí… pero también fui madre, consejera, amiga, compañera de vida.”	05L-06L	DRSAN-01-R12
	“El frío de la montaña se disuelve con el calor de una palabra amable, una historia compartida, un abrazo sincero.”	69L-71L	DRSAN-06-R12

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes rurales multigrado (2025).

Las narrativas agrupadas bajo el color azul revelan una mirada pedagógica profundamente creativa y transformadora, donde los docentes multigrado resignificaron las limitaciones del contexto rural como oportunidades para la innovación y el aprendizaje significativo. De este modo, la práctica pedagógica en aulas multigrado no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se convierte en un acto permanente de reinvención, sensibilidad social y transformación educativa.

Figura 9.
Codificación abierta color azul



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

La creatividad docente se vincula estrechamente con los interrogantes orientados a comprender las estrategias pedagógicas que emergen de su capacidad de adaptación e innovación en escenarios rurales, evidenciando cómo los docentes expanden los límites del aula tradicional, construyen experiencias de aprendizaje contextualizadas y convierten el entorno rural en un espacio fértil para la experimentación pedagógica y la innovación educativa.

El color fucsia se sustenta en una postura reflexiva que visibiliza narrativas marcadas por la superación autodidacta y la autogestión del aprendizaje docente. Este tono agrupa experiencias donde el esfuerzo individual, la actualización permanente y el intercambio de saberes entre colegas se consolidaron como estrategias que trascienden la formación inicial y fortalecen la resiliencia educativa. Los testimonios muestran cómo los docentes rurales, enfrentados a la brecha entre la teoría universitaria y la complejidad real del aula multigrado, construyeron conocimiento pedagógico propio mediante la práctica, la autoexploración y el apoyo colaborativo. En este proceso, transformaron las limitaciones en oportunidades de crecimiento profesional, potenciando la autonomía, la creatividad y el compromiso con la calidad educativa.

Un testimonio representativo señala: “Me enfrentaba también por primera vez a un estilo

de multigrado; obviamente la universidad nos prepara un poco para eso, pero no como tal a la realidad" (DRSAN-08-R2).

Simbólicamente, el color fucsia articula las narrativas que ponen de relieve cómo la superación de la brecha formativa, la autoformación constante y la colaboración entre colegas se convirtieron en motores que transformaron las dificultades en auténticas oportunidades de desarrollo profesional. Las experiencias recopiladas muestran que, en medio de las limitaciones propias del contexto rural, los docentes multigrado desplegaron estrategias creativas de aprendizaje autónomo, buscaron apoyo mutuo y compartieron recursos pedagógicos que ampliaron sus capacidades y fortalecieron su labor diaria. Estas vivencias evocan el entrelazamiento de esfuerzos individuales y colectivos que sostienen la práctica docente rural, revelando la existencia de una red de aprendizaje que, aunque intangible, se vuelve profundamente significativa: una red que convierte la soledad en comunidad de saber, la incertidumbre en fortalecimiento y la distancia geográfica en un puente para el crecimiento educativo y humano. Este tejido colaborativo emergente evidencia que la formación no ocurre únicamente en espacios formales, sino también en la interacción cotidiana, en el diálogo pedagógico entre pares y en la convicción compartida de que el trabajo educativo puede mejorar incluso en los escenarios más desafiantes.

A continuación, se presenta la Tabla 23, correspondiente a la codificación abierta de los testimonios asociados a la autoformación y el crecimiento profesional, representados por el color fucsia.

Tabla 24.

Codificación abierta de testimonios asociados a la autoformación y Colaboración docente multigrado (color fucsia).

Código abierto	Unidad de significado (cita textual resumida)	Línea(s) de Información	Informante
Brecha formativa	"…si una familia se disuelve, si una familia se desintegra pues obviamente muchas veces uno no tiene la preparación psicológica para abordar estas situaciones, pero por lo menos logra uno que el niño continúe sus estudios…"	68D-70D	DRSAN-04-R4
	"Este compartir de saberes me permitió capacitar a más docentes, fue como un respiro que me recargó de mucha energía."	107G-108G	DRSAN-05-R7
Autoformación docente	"Fue dura, sí… pero también profundamente hermosa."	14A-15A	DRSAN-01-R1
	"…uno no se limita simplemente a dictar una clase."	70A-71A	DRSAN-04-R1
	"…En el plano personal, la autoformación ha sido un eje clave. La búsqueda constante de nuevas metodologías, la actualización de mis saberes pedagógicos y el aprendizaje autónomo han fortalecido mi capacidad para innovar, adaptarme y enfrentar los retos con una mentalidad proactiva…"	121F-124F	DRSAN-09-R6
	"Cada día era un nuevo reto… una escuela de vida, no solo para enseñar, sino para aprender de mí misma."	28A-29A-30A	DRSAN-01-R2
	"Trabajar en un aula multigrado… ha sido una experiencia gratificante y desafiante, ya que se debe establecer una buena conexión con la comunidad."	89A-90A	DRSAN-06-R1
	"Tuvo que capacitarse por sus propios medios para realizar ajustes curriculares y atender a un niño con síndrome de Down."	140B-144B	DRSAN-08-R2

Tabla 24. (Cont).

	"…me incentivó a transversalizar en todos los grados ciertos temas, sobre todo en las materias fundamentales…"	145B-146B	DRSAN-08-R2
	"siempre yo trataba como docente de investigar, de indagar por diferentes medios experiencias enriquecedoras para aplicar en el aula."	43D-44D	DRSAN-03-R4
	"Implementando el uso de las tecnologías de la información, me apoye en la búsqueda de material acorde al desarrollo cognitivo de los estudiantes"	45-46D	DRSAN-03-R4
	"Actualmente terminé mi maestría en Educación en Recursos Tecnológicos; me sigo preparando para mejorar mi práctica docente."	44E-46E	DRSAN-05-R3
	"busco brindar nuevas tecnologías a mis estudiantes de enseñanza, que me permita con eso mejorar mis clases, hacer de mis clases mucho más activas, más agradables para mis estudiantes, siempre enfrentándonos a los nuevos retos del siglo XXI."	46E-48E	DRSAN-05-R3
	"…las ganas de superarme, de romper barreras…. Entonces, siempre me ha gustado eso, aprender, no quedarme en la enseñanza tradicional, sino innovar, innovar para dar lo mejor de mí, para llegar a los estudiantes y para que ellos lo tomen de una manera asertiva para su aprendizaje."	35F-37F-40F	DRSAN-03-R6
	"…apliqué para hacer parte del Programa Todos a Aprender, un programa que me permitió actualizarme en nuevas pedagogías, fortalecer mis competencias, conectarme con otros docentes."	102G-104G	DRSAN-05-R7
	"Aprovechar programas de capacitación, gratuitos o pagos, para mantenerse actualizados."	49K-52K	DRSAN-03-R11
	"Reinventarse todos los días, reevaluarse y reexaminarse como docente multigrado es fundamental."	86K-88K	DRSAN-04-R11
	"La autoformación es importante, lean, descarguen guías, hagan sus propias adaptaciones, aprender por nuestra cuenta es una prioridad."	31L-32L	DRSAN-03-R12

Colaboración docente	"Recurría a una colega de preescolar para apoyarme en estrategias didácticas; compartíamos ideas y metodologías para enriquecer el proceso."	136E-140E	DRSAN-08-R5
	"el respaldo de mis compañeros, el respaldo de los directivos de los colegios donde he trabajado, los colegas, compartimos experiencias enriquecedoras y muchas veces hasta material pedagógico que nos	41F-44F	DRSAN-03-R6
Tabla 24. (Cont).			
	contribuyan al desempeño en mi labor docente."		
	"…los compañeros que por condiciones de lejanía se convierten en nuestra familia institucional…"	94F-95F	DRSAN-07-R6
	"…reconocerme en las vivencias de otros colegas que, como yo, trabajan con pasión en condiciones complejas."	126F-127F	DRSAN-09-R6
	"Fui parte de una red de colegas que nos estuvimos capacitando constantemente a lo largo de varios años, compartiendo experiencias y estrategias desde la mirada profunda del mejoramiento de los aprendizajes."	105G-107G	DRSAN-05-R7
	"El apoyo entre docentes y compartir experiencias enriquecedoras fortalece el trabajo en el aula."	40K-42K	DRSAN-03-R11
	"Apoyarse en otros docentes rurales y establecer un diálogo pedagógico permite superar el aislamiento y aprender nuevas estrategias."	73K-75K	DRSAN-04-R11
	"Crear redes de trabajo pedagógico y académico ayuda a resolver dudas, ampliar perspectivas y fortalecer la práctica."	80K-84K	DRSAN-04-R11
	"Buscar espacios de apoyo, ya sea con colegas, familia o actividades que nos recarguen."	162K-163K	DRSAN-10-R11

Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes rurales multigrado (2025).

En el ámbito representado por el color fucsia se observa cómo la autoformación, el

intercambio de saberes y la cooperación entre colegas se consolidaron como pilares esenciales del desarrollo profesional docente. Estas prácticas, que superan con creces los límites de la formación inicial, se convirtieron en mecanismos dinámicos que permitieron a los maestros afrontar con creatividad y flexibilidad los retos propios de la enseñanza en contextos adversos. A través del aprendizaje autónomo, el apoyo mutuo y el diálogo pedagógico constante, los docentes lograron construir soluciones colectivas, compartir estrategias emergentes y fortalecer una cultura colaborativa que nutre su práctica cotidiana y potencia su capacidad para adaptarse y transformar su realidad educativa.

Figura 10.
Codificación abierta color fucsia



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Este proceso refleja una transformación personal y profesional que potenció la autonomía, la resiliencia y el compromiso con la calidad educativa, articulándose con los interrogantes orientados a comprender cómo se fortalecen las prácticas pedagógicas desde las experiencias de los docentes rurales. Asimismo, estas narrativas se vinculan con el desarrollo profesional docente y con los fundamentos del aprendizaje situado y colaborativo, pilares esenciales para el fortalecimiento pedagógico en escenarios multigrado.

El color marrón agrupa los testimonios que celebran los logros alcanzados por los

estudiantes, la gratitud comunitaria y la construcción de un legado educativo perdurable. Este color encarna la estabilidad emocional, el crecimiento sostenido y la huella profunda que deja la labor docente en la ruralidad. Representa la tierra fértil que, aunque marcada por la adversidad, recibe, nutre y devuelve, transformando el esfuerzo cotidiano del maestro multigrado en frutos que florecen generación tras generación.

Los relatos reunidos bajo este color evidencian cómo la motivación profunda y el reconocimiento del esfuerzo propio, junto con el éxito de los estudiantes, fortalecieron la identidad profesional y el sentido de pertenencia docente. Estas narrativas revelan la alegría silenciosa de quien contempla germinar las semillas sembradas en sus estudiantes, el orgullo por su progreso y el agradecimiento de la comunidad que reconoce su entrega.

Un testimonio significativo afirma: “Eso fortalece su sentido de pertenencia, su pensamiento crítico y su capacidad de adaptación. Porque la educación no es prepararlos para un mundo perfecto… es darles las herramientas para vivir con dignidad, con esperanza y con fuerza en un mundo que muchas veces no es fácil” (DRSAN-06-R8).

Simbólicamente, el color marrón representa la tierra que guarda semillas: símbolo de permanencia, memoria, renovación, estabilidad, madurez y continuidad de la vida educativa. Cada logro, cada gesto de agradecimiento y cada transformación personal se convierte en fruto del esfuerzo compartido. Así como la tierra conserva las semillas hasta que brotan, el maestro rural deposita en cada niño enseñanzas que germinan con el tiempo y se transforman en trayectorias vitales significativas.

A continuación, se presenta la Tabla 24, correspondiente a la codificación abierta de los testimonios asociados al legado educativo, la gratificación docente y la celebración de logros, representados por el color marrón.

Tabla 25.

Codificación abierta de testimonios asociados a logros y desarrollo integral del estudiante (color marrón).

Código abierto	Unidad de significado (cita textual resumida)	Línea(s) de Información	Informante
Celebración de logros	"Me enfoco en los logros, en los avances, en ese niño que por fin logró escribir su nombre o leer su primera palabra."	168E-170E	DRSAN-10-R5
	"...Ver su emoción y su progreso es lo que me da fuerza todos los días..."	163E-164E	DRSAN-10-R5
	"Me hicieron una despedida muy bonita… se reunieron más de 100 personas."	44H-45H	DRSAN-03-R8
	"…celebrarse, celebrarse, celebrar esos pequeños logros que usted todos los días alcanza."	88K-89K	DRSAN-04-R11
	"Celebrar pequeños logros. Un abrazo de un estudiante, una sonrisa, una tarea bien hecha, una flor que te traen con las manitos sucias del recreo."	113K-114K	DRSAN-06-R11
	"Celebrar sus logros."	128K	DRSAN-07-R11
	"Celebrar sus logros por más pequeños que parezcan."	165K-166K	DRSAN-10-R11

Tabla 25 (Cont)

	"Valió la pena. Cada paso, cada lágrima, cada esfuerzo."	02L	DRSAN-01-R12
Progreso estudiantil como motivación	"…la posibilidad de mejorar muchos aspectos, de enriquecer su mente, de enriquecer su vocabulario, de enriquecer sus estrategias sociales, personales y académicas…"	67A-69A	DRSAN-04-R1
	"…Ver a mis antiguos estudiantes convertidos en profesionales y aportando al municipio..."	16B-17B	DRSAN-02-R1
	"Ver a mis exalumnos trabajando como médicos, ingenieros o docentes en diferentes países me llena de orgullo."	50B-54B	DRSAN-03-R1

	"También he notado cómo se vuelven más empáticos, solidarios, sensibles. Porque ellos ven cómo luchamos juntos, cómo enfrentamos las dificultades como equipo."	129G-130G	DRSAN-06-R7
	"Al sentir que alguien cree en ellos, que alguien los acompaña y no los juzga por sus carencias, los niños empiezan a creer más en sí mismos. Se sienten capaces, importantes, motivados."	196G-198G	DRSAN-10-R7
	"...cada niño que salía adelante era una victoria sobre las circunstancias."	08H-09H	DRSAN-01-R8
	"Ver a un estudiante que salió adelante, que volvió a decirme 'seño, lo logré', ha sido mi gasolina emocional."	22H-23H	DRSAN-02-R8
	"Los logros de los estudiantes para mí son satisfacciones personales."	38H-39H	DRSAN-03-R8
	"Esos gestos tienen el poder de sanar, de motivar, de sostenernos."	114K-115K	DRSAN-06-R11
	"Cada niño que sonríe, que aprende, que sueña… es su mayor medalla."	26L-27L	DRSAN-02-R12
	"He sido semilla de conocimiento para todos ellos, y creo que ese es el mejor pago que puede recibir un docente."	41L-42L	DRSAN-03-R12
Desarrollo integral del estudiante	"…para mí, es el verdadero propósito de enseñar: transformar vidas desde el amor y la resistencia."	14G-15G	DRSAN-01-R7
	"…influye en el desarrollo integral de mis estudiantes, porque no solo forman su mente, sino también su corazón y su carácter…"	29G-30G	DRSAN-02-R7
	"Todo lo anterior influye de manera positiva en los niños, en el fomento de la autoconfianza, en sentirse en ellos seguros de lo que están haciendo, de lo que quieren, sentir empatía por sus compañeros."	46G-48G	DRSAN-03-R7
	"He notado cómo mi actitud positiva las adversidades, los ha contagiado.	24G-26G	DRSAN-02-R7

Tabla 25. (Cont).

	Los veo más seguros, más comprometidos con sus propios procesos."		
	"He visto cómo mis niños han ganado seguridad en sí mismos, cómo se atreven a hablar, a expresar, a preguntar, a soñar."	126G-128G	DRSAN-06-R7

	“Sabe que su voz importa, que su esfuerzo vale, que pueden lograr cosas grandes, aunque vivan en una vereda pequeña.”	128G-129G	DRSAN-06-R7
	“Porque no solo están aprendiendo contenidos académicos, también están viendo un ejemplo de perseverancia, de empatía, de lucha frente a las dificultades.”	194G-196H	DRSAN-10-R7
	“Mi aula es un espacio donde se aprende desde el corazón. Y creo firmemente que cuando un niño aprende a creer en sí mismo, ya ha ganado una batalla muy grande contra la adversidad.”	34I-36I	DRSAN-02-R9
	“La influencia de la comunidad puede abrir puertas para el aprendizaje y el crecimiento emocional y social.”	109J-110J	DRSAN-05-R10
	“Esa cercanía familiar no solo me apoya a mí… transforma a los niños.”	142J	DRSAN-06-R10
	“El conocimiento se orienta al crecimiento personal y comunitario, permitiendo a los estudiantes proyectarse más allá del trabajo en el campo.”	212J-216J	DRSAN-09-R10
Gratitud comunitaria	“El agradecimiento de toda una comunidad, las huellas dejadas en mis estudiantes, el mejor salario también.”	39H-40H	DRSAN-03-R8
	“Venga pique algo era la frase, pero ese ‘piquete algo’ era un almuerzo grandísimo.”	148H-149H	DRSAN-08-R8
	“Los padres me reciben con un tinto caliente y un ‘gracias profe’ que me llena el alma.”	134J-136J	DRSAN-06-R10
	“Nunca me ha faltado el avío para llevar a casa… siempre salgo cargado con algo los fines de semana.”	177J-178J	DRSAN-08-R10
	“Es fundamental, que se dé crédito de lo que usted hace y le dé crédito también a los demás que le contribuyen a su trabajo.”	89K-90K	DRSAN-04-R11
	“Para mí es muy gratificante que me busquen en redes y me etiqueten como su profe favorita, que nunca olvidan.”	39L-40L	DRSAN-03-R12
	“Los niños y niñas de las comunidades rurales son muy agradecidos, pacíficos, receptivos y respetuosos.”	99L-100L	DRSAN-09-R12

Legado comunitario	“Me siento honrada y orgullosa de haber hecho parte de esa historia.”	23A	DRSAN-01-R1
	“Mis estudiantes me enseñaron tanto como yo a ellos.”	38A-39A	DRSAN-01-R2
	“Mi prioridad siempre ha sido entregar lo mejor de mí, enfocándome en el bienestar y el desarrollo integral de mis estudiantes.”	46A-47A	DRSAN-03-R1
	“Sentí que estaba aportando un granito de arena formando personas comprometidas con su comunidad.”	118A-119A	DRSAN-07-R1
	“…a construir una escuela viva, en la que todos aprenderíamos juntos…”	27C-28C	DRSAN-03-R1
	“usted como docente les llene a ellos de confianza, de amor, de esperanza, formándoles siempre en los valores que le permitirán servir en un futuro a la sociedad y a su familia.”	44C-46C	DRSAN-03-R3
	“Me gusta fomentar el sentido de pertenencia en toda la comunidad educativa, involucrando a padres y comunidad en actividades institucionales.”	40E-42E	DRSAN-05-R3
	“…descubrí, que los niños perciben esa fuerza silenciosa y la hacen suya. Veía cómo iban ganando confianza, cómo se sentían seguros, protegidos, motivados.”	06G-07G	DRSAN-01-R7
	“Enseñaba con el ejemplo, no solo con palabras.”	10G	DRSAN-01-R7
	“Muchos de esos niños hoy son adultos líderes en sus comunidades. Sé que mi actitud los impactó, porque yo no solo fui su maestra… fui su modelo de esperanza, de lucha, de dignidad.”	10G-12G	DRSAN-01-R7
	“Y si algo me enorgullece es saber que, con mi actitud y mi resiliencia, estoy sembrando en ellos algo que los acompañará toda la vida: la certeza de que sí se puede, incluso en medio de la adversidad.”	132G-134G	DRSAN-06-R7
	“…esos pequeños o grandes acontecimientos sembraron en mis estudiantes muchas virtudes que se llevaron para la vida.”	162G-163G	DRSAN-08-R7
	“Y eso, sin duda, impacta profundamente su autoestima, su forma de relacionarse con los demás y sus ganas de aprender.”	198G-199G	DRSAN-10-R7
	“...los hijos de ellos, los que hoy en día son enfermeros, están estudiando ingeniería, otros son veterinarios...”	50H-51H	DRSAN-03-R8

	“...dejar una huella duradera, sembrar una semilla de cambio en un contexto rural desafiante.”	103H-104H	DRSAN-05-R8
	“Formar estudiantes fuertes, sensibles y esperanzados que reconocen su valor y su voz.”	14I-16I	DRSAN-01-R9
	“Educar en la ruralidad es una tarea compartida… ese lazo humano me da fuerza para seguir adelante y crecer.”	149J-152	DRSAN-06-R10
	“La educación se concibe como una herramienta de transformación y sostenibilidad en la vida rural.”	216J-217J	DRSAN-09-R10
	“Y si volviera a nacer, volvería a ser maestra.”	12L	DRSAN-01-R12
	“Su presencia en esos rincones olvidados del país es una semilla de esperanza.”	25L	DRSAN-02-R12
	“De mi escuela rural han salido una doctora en Canadá, estudiantes y profesoras que hoy triunfan en distintos lugares.”	36L-38L	DRSAN-03-R12
	“Desde sus múltiples labores construye un legado educativo que fortalece los lazos comunitarios y la calidad educativa.”	86L-88L	DRSAN-07-R12
	“Los docentes rurales somos agentes de transformación social que, aunque trabajamos en el anonimato, dejamos huella para siempre.”	122L-124L	DRSAN-10-R12
Memoria de la ruralidad	“La escuela está aislada y rodeada de soledad; en las noches, el paso del ejército y los helicópteros despiertan miedo e incertidumbre.”	101A-104A	DRSAN-06-R1
	“Salir adelante y explorar oportunidades sin desconocer la región, la comunidad y el entorno social.”	117A-118A	DRSAN-07-R1
	“Porque más allá de los muros de la escuela, mi verdadera aula era la vida misma…”	13C-14C	DRSAN-01-R3
	“Hoy, desde mi descanso como maestra jubilada, miro atrás y me abrazo con orgullo. Porque sé que di lo mejor de mí, y lo hice con amor.”	13F-14F	DRSAN-01-R6

Nota:: Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes rurales multigrado 2025).

En el espacio simbólico representado por el color marrón se evidenció que la práctica pedagógica del docente multigrado se fundamentó en un profundo sentido de propósito y trascendencia. La convicción de que su labor impacta directamente el futuro de los estudiantes, junto con el reconocimiento comunitario y la construcción de un legado educativo que perdura más allá del

aula, actuaron como poderosos motores emocionales. Estos elementos no solo fortalecieron su resiliencia y disposición transformadora, sino que también reforzaron su compromiso ético, su vocación de servicio y la certeza de que cada esfuerzo realizado tiene un valor transformador para la vida de sus estudiantes y para la comunidad rural en su conjunto.

Figura 11.
Codificación abierta color marrón



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Estas experiencias evidenciaron el impacto humano y social que genera la labor educativa en los contextos rurales y subrayaron la importancia de celebrar los logros, valorar el progreso de los estudiantes y reconocerse como parte de una historia colectiva. Tales elementos

reafirmaron la identidad profesional del docente multigrado y su compromiso pedagógico, mostrando que su permanencia resiliente frente a la adversidad se sustentó en una vocación profunda y en la búsqueda constante de sentido en su quehacer educativo.

Esta comprensión se articuló directamente con el propósito investigativo de resignificar la resiliencia y la disposición transformadora como fuerzas dinamizadoras que potencian la práctica pedagógica en contextos rurales, permitiendo analizar las condiciones que la fortalecen, develar los factores que la impactan y proponer aproximaciones teóricas que contribuyan al desarrollo integral tanto del estudiante como del propio docente.

Codificación Axial

Concluida la codificación abierta, se avanzó hacia la codificación axial, fase orientada a relacionar los códigos iniciales entre sí para construir categorías de mayor alcance interpretativo. En este momento, el análisis dejó de centrarse en la identificación de unidades de significado y pasó a examinar cómo los códigos se conectan, qué condiciones los originan, qué acciones docentes expresan y qué consecuencias pedagógicas, emocionales o comunitarias producen dentro de la experiencia rural multigrado.

La codificación axial permitió reorganizar los códigos abiertos en siete núcleos conceptuales: resistencia ante la adversidad, vocación y compromiso docente, estrategias emocionales y pedagógicas, comunidad y redes de apoyo, innovación y prácticas pedagógicas, formación y desarrollo profesional, y logros y satisfacciones. Esta reorganización representó un momento clave dentro del análisis, porque permitió pasar de la identificación inicial de unidades de significado hacia una comprensión más relacional del fenómeno. Cada núcleo integra códigos previamente construidos en la fase abierta y los ordena según propiedades y dimensiones que ayudan a interpretar con mayor profundidad la resiliencia docente en aulas multigrado rurales.

En este nivel, los códigos dejaron de leerse como expresiones aisladas de la experiencia y comenzaron a comprenderse en relación con las condiciones que los originan, las acciones que movilizan y las consecuencias que producen en la práctica pedagógica. Por ejemplo, los relatos asociados con miedo, cansancio, soledad, precariedad o distancia geográfica fueron vinculados con respuestas docentes como la creatividad, la permanencia, la gestión de apoyos, el cuidado emocional y la adaptación de la enseñanza. Esta relación permitió reconocer que la resiliencia docente se configura en la interacción entre el contexto adverso y las decisiones pedagógicas que el maestro construye para sostener la escuela.

En este nivel del análisis, las propiedades expresan los rasgos que caracterizan cada categoría, mientras que las dimensiones muestran el alcance, la intensidad o el modo en que dichas propiedades aparecen en los relatos. Así, la resistencia ante la adversidad se comprende desde las condiciones que la provocan, las acciones que moviliza y las consecuencias que genera en la práctica pedagógica. De igual manera, la vocación docente se interpreta a partir de su fuerza ética, afectiva y espiritual; las redes de apoyo, desde su capacidad para sostener la escuela como experiencia comunitaria; y la innovación pedagógica, desde su vínculo con la creatividad situada y el uso formativo del territorio.

Esta organización axial fortaleció la trazabilidad entre dato empírico, código abierto, categoría axial e interpretación. Al relacionar las voces de los docentes con los códigos y las categorías construidas, fue posible mostrar cómo la experiencia narrada se transforma progresivamente en una explicación conceptual sobre la resiliencia docente multigrado. De esta manera, la codificación axial permitió comprender que la resiliencia se expresa como una trama de relaciones entre adversidad, vocación, afectividad, comunidad, creatividad, formación y sentido de logro.

A continuación, se presenta la Tabla 25, que describe la Ruta procedimental de la codificación axial

Tabla 26.
Ruta procedimental de la codificación axial

Paso axial cumplido	Propósito analítico	Procedimiento realizado	Producto analítico
1. Relación entre códigos abiertos	Comparar los códigos iniciales para reconocer vínculos, recurrencias y contrastes.	Se contrastaron unidades de significado procedentes de diferentes informantes y preguntas del guion.	Identificación de conexiones entre adversidad, vocación, espiritualidad, creatividad, comunidad, formación y logros.
2. Agrupación en categorías y subcategorías	Reunir códigos afines en categorías axiales de mayor alcance.	Los códigos abiertos se organizaron según campos de sentido compartidos.	Siete núcleos conceptuales: resistencia, vocación, estrategias emocionales, comunidad, innovación, formación y logros.
3. Definición de propiedades y dimensiones	Precisar los rasgos de cada categoría y el plano en que se manifiestan.	Se revisaron los atributos que caracterizan cada núcleo y su expresión	Propiedades y dimensiones explícitas para cada categoría axial.

		personal, pedagógica, comunitaria, ética, espiritual o identitaria.	
4. Análisis de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias Tabla 26 (Cont)	Comprender qué activa la respuesta docente, qué hace el maestro y qué efectos produce.	Se identificaron condiciones contextuales, acciones docentes y consecuencias formativas o comunitarias.	Explicación relacional de la resiliencia como práctica situada.
5. Consolidación de núcleos conceptuales	Integrar las categorías en una estructura interpretativa que prepare la codificación selectiva.	Se construyó un ecosistema conceptual axial en torno a la práctica docente multigrado rural.	Base integradora para la categoría central: resiliencia docente como pedagogía de la esperanza.

Nota. Lancheros (2025) a partir de la reorganización axial de los códigos abiertos construidos en el Momento IV.

A diferencia de una simple clasificación temática, esta matriz busca mostrar la lógica relacional del análisis: cada categoría reúne códigos abiertos, se caracteriza por propiedades, se expresa en dimensiones y se comprende a partir de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias. De esta manera, la tabla responde a la necesidad de fortalecer la trazabilidad entre los códigos de la fase abierta y la construcción de categorías más abstractas.

La siguiente tabla sintetiza los siete núcleos conceptuales emergentes de la codificación axial. Esta estructura articula el color, la metáfora, la descripción relacional, las subcategorías principales, ejemplos representativos y la dimensión dominante, evidenciando la interconexión entre las dimensiones personal, comunitaria y pedagógica de la resiliencia docente. En el centro de esta dinámica, la escuela rural multigrado se configura como un eje vital que transforma la adversidad en oportunidades de resistencia, crecimiento, innovación y legado, donde el progreso de los estudiantes y el sentido de pertenencia a una historia colectiva fortalecen la identidad profesional y el compromiso pedagógico del maestro.

Tabla 27.

Síntesis axial: dimensiones y núcleos conceptuales de la resiliencia docente multigrado.

Categoría axial	Códigos abiertos integrados	Propiedades	Dimensiones	Condiciones, acciones/interacciones y consecuencias	Cita textual representativa	Sentido interpretativo
Resistencia ante la adversidad Rojo: fuego	Creatividad pedagógica; innovación en contextos	Permanencia, coraje, creatividad ante la	Personal, emocional, territorial, institucional	Condiciones: distancia, conflicto, precariedad,	“El aula multigrado me enseñó a ser	La adversidad opera como condición

interior que no se apaga	de carencia; resiliencia ante la	escasez, capacidad de	y pedagógica.	aislamiento y escasez. Acciones:.	creativa, a transformar la carencia	activadora de respuestas pedagógicas.
Tabla 27 (Cont)						
	precariedad institucional; recursividad tecnológica y pedagógica; compromiso itinerante; valentía docente en contextos de riesgo; sostenimiento emocional frente al aislamiento.	respuesta, protección del estudiante y disposición para continuar enseñando.		adaptar recursos, sostener la jornada, gestionar apoyos y proteger a los estudiantes. Consecuencias: continuidad escolar, fortalecimiento del carácter docente y resignificación de la dificultad	en oportunidad" (DRSAN-02-R1).	El docente resiste cuando convierte la dificultad en acción, organiza recursos mínimos y sostiene la presencia escolar en contextos que podrían fracturar la continuidad educativa.
Vocación y compromiso docente Verde: árbol frondoso que crece en terreno adverso	Vocación como propósito vital; entrega y sacrificio; dimensión espiritual del compromiso; sentido de misión; reinvención personal desde la docencia.	Sentido ético, amor por enseñar, responsabilidad con los estudiantes, espiritualidad, identidad profesional y disposición de servicio.	Ética, espiritual, afectiva, identitaria y comunitaria.	Condiciones: exigencias del aula rural, abandono institucional y necesidades estudiantiles. Acciones: permanecer, acompañar, orientar y asumir la escuela como misión. Consecuencias: consolidación del compromiso profesional y fortalecimiento de la identidad docente.	"Aquí encontré el sentido de mi vida, aquí confirmo todos los días que nací para enseñar" (DRSAN-03-R1).	La vocación aparece como raíz identitaria de la resiliencia. El maestro rural permanece porque reconoce en la docencia un propósito vital, ético y comunitario que le permite sostenerse ante el cansancio y la precariedad
Estrategias emocionales y pedagógicas Púrpura: raíces del alma	Autocuidado emocional; pensamiento positivo; espiritualidad y fe; gratitud; regulación emocional; optimismo pedagógico.	Equilibrio interior, capacidad de afrontamiento, cuidado de sí, lectura emocional de la experiencia y actitud esperanzadora.	Emocional, espiritual, personal y pedagógica.	Condiciones: miedo, cansancio, soledad, sobrecarga y desgaste. Acciones: orar, agradecer, pausar, dialogar, narrar, motivar y crear ambientes afectivos. Consecuencias: presencia docente más serena, clima escolar protector y modelamiento emocional para	"Mantener una actitud positiva en medio de la adversidad no es fácil, pero es lo que me ha sostenido" (DRSAN-02-R5).	La gestión emocional se convierte en práctica pedagógica. La actitud positiva, la fe, la gratitud y el autocuidado permiten al docente sostener su presencia afectiva y crear condiciones de seguridad emocional

				los estudiantes.		para los estudiantes.
Comunidad y redes de apoyo Naranja: fuego comunitario	Autogestión comunitaria; participación comunitaria; liderazgo docente;	Cooperación, corresponsabilidad, confianza, apoyo	Comunitaria, relacional, institucional y territorial.	Condiciones: insuficiencia de recursos, fragilidad institucional y necesidades del	"Las comunidades rurales son muy receptivas al trabajo	La resiliencia adquiere carácter colectivo cuando la escuela se
Tabla 27 (Cont)						
que calienta sin quemar	gestión solidaria de recursos; alianza escuela-familia; cohesión social.	mutuo, liderazgo compartido y tejido social.		territorio. Acciones: convocar familias, gestionar recursos, organizar actividades y establecer alianzas. Consecuencias: sostenibilidad de la escuela, sentido de pertenencia y disminución del aislamiento docente.	en equipo en pro de mejorar las condiciones de las instituciones educativas" (DRSAN-09-R1).	sostiene mediante vínculos comunitarios. La comunidad funciona como soporte material, emocional y simbólico para la permanencia de la práctica educativa.
Innovación y prácticas pedagógicas Azul: cielo pedagógico de conexiones	Aprendizaje intergrupal; cooperación entre grados; pedagogía contextual; uso creativo del entorno; proyectos contextualizados; pedagogía del afecto; adaptación curricular.	Flexibilidad didáctica, creatividad metodológica, integración de grados, uso pedagógico del territorio, afecto y mediación situada.	Didáctica, curricular, contextual, afectiva y pedagógica.	Condiciones: diversidad de grados, pocos materiales, necesidades educativas y ritmos distintos. Acciones: trabajo cooperativo, uso del entorno, tutoría entre pares, recursos propios y actividades contextualizadas. Consecuencias: aprendizaje significativo, participación estudiantil y dignificación de la experiencia escolar.	"En el aula multigrado aprendemos todos de todos. Cuando un niño mayor ayuda a uno menor, se fortalece la empatía" (DRSAN-02-R9).	La innovación surge como respuesta situada. El docente no espera condiciones ideales; adapta, crea, reorganiza y convierte el entorno en recurso pedagógico para responder a la diversidad del aula multigrado.
Formación y desarrollo profesional Fucsia: red invisible que se teje entre sombras	Brecha formativa; autoformación docente; actualización continua; colaboración profesional; redes de aprendizaje; resignificació	Aprendizaje autónomo, búsqueda de metodologías, intercambio con colegas, reflexión sobre la	Profesional, reflexiva, colaborativa e institucional.	Condiciones: insuficiente acompañamiento, retos del aula multigrado y necesidades específicas de los estudiantes. Acciones: estudiar, buscar recursos,	"La autoformación ha sido un eje clave. La búsqueda constante de nuevas metodologías" (DRSAN-	La autoformación expresa una respuesta profesional ante la brecha de acompañamiento. El docente

	n profesional.	práctica y mejora continua.		consultar colegas, capacitarse y construir redes. Consecuencias: fortalecimiento profesional, mayor seguridad docente e innovación en la práctica.	09-R6).	fortalece su práctica cuando busca saberes, comparte experiencias y convierte la incertidumbre en aprendizaje permanente.

Tabla 27 (Cont)

Logros y satisfacciones Marrón: tierra que guarda semillas	Reconocimiento de logros; progreso estudiantil como motivación; formación integral; gratitud comunitaria; legado educativo; memoria de la ruralidad; transformación social.	Huella pedagógica, gratificación profesional, memoria afectiva, sentido de logro, reconocimiento comunitario y continuidad del legado.	Identitaria, afectiva, comunitaria y formativa.	Condiciones: trayectorias estudiantiles marcadas por carencias y bajas expectativas. Acciones: acompañar procesos, celebrar avances, formar integralmente y sostener vínculos. Consecuencias: reconocimiento, sentido de trascendencia y reafirmación del valor de la docencia rural.	“Ver a mis antiguos estudiantes convertirse en profesionales y hoy en día aportar a nuestro municipio... eso llena el alma” (DRSAN-01-R2).	Los logros de los estudiantes devuelven sentido a la labor docente. La resiliencia se consolida cuando el maestro reconoce que su esfuerzo deja huella en trayectorias personales, familiares y comunitarias.

Nota. Lancheros (2025) a partir de entrevistas a docentes rurales multigrado y de la integración de códigos abiertos en categorías axiales.

La integración axial permitió leer cada categoría como parte de una trama mayor de significados, en la cual los códigos abiertos dejaron de aparecer como elementos aislados y comenzaron a mostrar relaciones entre condiciones, acciones, interacciones y consecuencias. En esta sección se explican los siete núcleos conceptuales construidos durante el proceso analítico, articulando su sentido interpretativo con citas textuales de los participantes. Esta decisión responde a la necesidad de hacer visible la ruta seguida por la investigadora para pasar de la voz empírica al nivel categorial, fortaleciendo la trazabilidad del análisis y la comprensión del lector sobre la lógica de integración desarrollada.

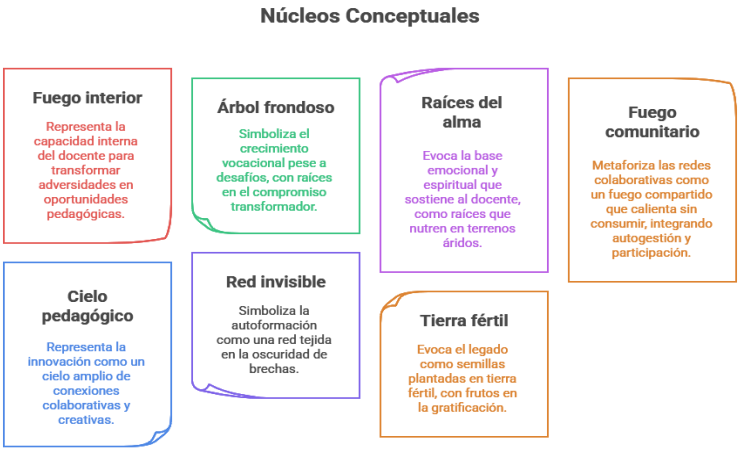
Las voces seleccionadas cumplen una función ejemplificadora dentro del proceso

de codificación axial. Cada cita permite observar cómo una unidad de significado concreta expresa una experiencia vivida por los docentes rurales multigrado y, al mismo tiempo, cómo dicha experiencia se vincula con códigos abiertos previamente identificados. De este modo, el testimonio no se presenta únicamente como evidencia narrativa, pues también opera como punto de anclaje para comprender la construcción progresiva de categorías más amplias. La relación entre cita, código y categoría permite mostrar que la interpretación no surge de una lectura externa o forzada, ya que se sostiene en los sentidos recurrentes, contrastantes y significativos presentes en el corpus.

Desde esta perspectiva, los siete núcleos conceptuales se comprenden como configuraciones relacionales de la resiliencia docente multigrado. Cada uno expresa una dimensión particular del fenómeno: la resistencia frente a la adversidad, la vocación como fuerza de permanencia, la espiritualidad y el equilibrio emocional como soporte interno, las redes comunitarias como sostén colectivo, la innovación como respuesta pedagógica situada, la autoformación como búsqueda de crecimiento profesional y el legado como huella ética de la práctica docente. En conjunto, estos núcleos permiten comprender que la resiliencia no se reduce a una reacción ante la dificultad; se configura como una forma de habitar la docencia rural, tomar decisiones, cuidar a los estudiantes, movilizar apoyos y sostener la esperanza educativa en contextos marcados por carencias materiales, aislamiento y tensiones sociales.

Por ello, la construcción interpretativa que se presenta a continuación busca mostrar cómo cada categoría axial integra distintos códigos abiertos y cómo estos, a su vez, se nutren de unidades de significado concretas. Esta articulación permite reconocer el movimiento analítico seguido en el estudio: primero, la identificación de fragmentos relevantes; luego, la asignación de códigos iniciales; posteriormente, la agrupación de dichos códigos en categorías axiales; y finalmente, la comprensión de sus relaciones dentro de una estructura teórica emergente. Así, la codificación axial se constituye en un momento clave para comprender cómo las experiencias narradas por los docentes se transforman en una explicación conceptual sobre la resiliencia, la disposición transformadora y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en aulas multigrado rurales.

Figura 12.
Núcleos conceptuales



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

La Figura 13 sintetiza la organización axial de los siete núcleos conceptuales, dispuestos en un continuo que transita desde lo interno hacia lo externo y que refleja cómo se articulan las dimensiones personal, relacional y pedagógica en la experiencia del docente multigrado. El esquema evidencia las conexiones axiales que sostienen la estructura emergente: la pasión y la vocación (colores rojo y verde) se nutren de la fortaleza emocional (púrpura) y se proyectan hacia la innovación educativa (azul) y el legado formativo (marrón). A su vez, las redes de apoyo comunitario (naranja) y los procesos de autoformación y crecimiento profesional (fucsia) actúan como puentes que facilitan la integración dinámica entre los distintos planos de la resiliencia docente.

De este modo, el progreso estudiantil y el sentido de pertenencia a una historia colectiva se configuran como hilos transversales que conectan las tres dimensiones y dan sustento a la práctica pedagógica en contextos rurales multigrado. La figura, por tanto, no solo representa una estructura organizativa, sino un mapa interpretativo del modo en que la resiliencia docente emerge, se fortalece y se transforma en acción educativa significativa.

Figura 13.
Organización axial de los núcleos conceptuales: continuo cromático de la práctica docente rural



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

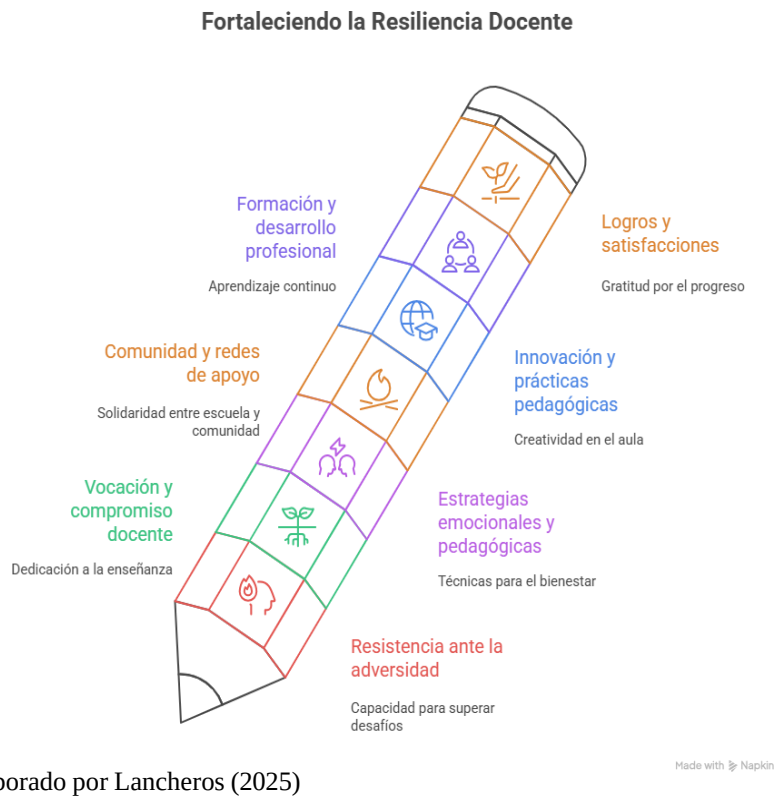
A la izquierda, los núcleos rojos (pasión y resistencia internas), verde (vocación y compromiso con el crecimiento) y púrpura (fortaleza emocional y espiritual) agrupan lo más íntimo del docente.

En el centro, el fucsia (red de aprendizaje personal y colaborativo), y el naranja (redes de apoyo) funciona como enlace entre lo individual y lo colectivo. A la derecha, el azul (conexiones innovadoras y creativas), y el marrón (gratificación por el progreso estudiantil) reúnen lo que se proyecta hacia afuera:
la práctica y sus resultados.

El esquema deja ver que nada opera aislado: el progreso estudiantil (marrón) retroalimenta la pasión (rojo), y las redes externas (naranja) sostienen la vocación (verde). Así, la escuela multigrado aparece como el punto de encuentro donde se cruzan estas fuerzas.

La codificación axial permitió trascender el nivel descriptivo para avanzar hacia una comprensión más profunda, interpretativa y relacional del fenómeno, revelando cómo las dimensiones personal, comunitaria y pedagógica se entrelazan para configurar la práctica docente multigrado como un proceso de transformación educativa, social y humana. De esta forma, la resiliencia y el pensamiento esperanzador emergen como fuerzas dinamizadoras que orientan, sostienen y enriquecen la labor educativa en los contextos rurales.

Figura 14.
Fortaleciendo la Resiliencia Docente



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Resistencia ante la adversidad

Hablar de resistencia ante la adversidad en la docencia rural multigrado implica acercarse a una experiencia que se vive en el cuerpo, en los trayectos, en la soledad de ciertos días y en la responsabilidad de llegar a la escuela, aunque el contexto parezca cerrar el camino. Los relatos muestran docentes que han enseñado entre vías difíciles, escasez de recursos, riesgos asociados al conflicto, cansancio familiar, aislamiento institucional y condiciones materiales que obligan a resolver cada jornada con lo disponible. La adversidad, por tanto, no aparece como un telón de fondo distante; está en la ruta hacia la vereda, en el aula sin suficientes materiales, en la preocupación por los hijos que quedan lejos, en la incertidumbre de una comunidad marcada por carencias y en la necesidad de sostener la clase aun cuando el ánimo también se agota.

Lo relevante, sin embargo, es que los docentes no narran estas experiencias únicamente desde la queja o el sufrimiento. En sus voces aparece una manera particular de responder: reorganizar la enseñanza, crear materiales, acompañar emocionalmente

a los estudiantes, volver al día siguiente, buscar soluciones y mantener abierta la posibilidad de aprender. Allí la resistencia adquiere espesor pedagógico. Una maestra lo expresa con claridad cuando afirma: “El aula multigrado me enseñó a ser creativa, a transformar la carencia en oportunidad” (DRSAN-02-R1). En esa frase se condensa una clave del análisis: la carencia no desaparece, pero es resignificada mediante la acción docente.

También resulta significativo que esta resistencia no se presente como una fuerza inagotable. Hay cansancio, frustración e impotencia. Cuando una docente reconoce haberse sentido “cansada, frustrada e impotente ante tantas carencias” (DRSAN-10-R1), permite ver que la resiliencia no es una imagen idealizada del maestro fuerte, siempre disponible y siempre optimista. Es una construcción humana, atravesada por límites, desgaste y vulnerabilidad. Precisamente por eso tiene valor interpretativo: el docente resiste porque se afecta, porque le duele la precariedad, porque reconoce la dificultad, y aun así decide convertir esa experiencia en cuidado, presencia y creación pedagógica.

Desde esta lectura, la resistencia ante la adversidad se comprende como permanencia activa. Permanecer no significa quedarse inmóvil, resignado o acostumbrado a la dificultad. Permanecer, en estos relatos, implica inventar caminos para que la escuela siga funcionando, para que el estudiante se sienta acompañado y para que la enseñanza conserve sentido aun en condiciones poco favorables. Esta categoría muestra que la resiliencia docente multigrado nace muchas veces en el punto exacto donde la dificultad obliga al maestro a decidir entre detenerse o crear una nueva forma de continuar.

Vocación y compromiso docente

En los testimonios, la vocación aparece como una fuerza silenciosa que sostiene al docente cuando las condiciones externas no son suficientes para animar la permanencia. No se trata solo de gusto por enseñar; se trata de una forma de reconocerse en la tarea educativa, de encontrar en la escuela rural un lugar de sentido y de asumir que la presencia del maestro tiene consecuencias en la vida de los niños, de las familias y de la comunidad. La vocación, en este caso, se va tejiendo con la entrega,

la espiritualidad, la memoria de lo vivido y la responsabilidad frente a estudiantes que ven en la escuela una posibilidad de futuro.

La frase “Aquí encontré el sentido de mi vida, aquí confirmo todos los días que nací para enseñar” (DRSAN-03-R1) no puede leerse como una expresión emotiva aislada. En ella se revela una identidad profesional profundamente vinculada con el territorio y con la experiencia de enseñar. La docente no habla de la escuela como un simple lugar de trabajo, sino como un espacio donde su vida adquiere dirección. Esa dimensión identitaria permite comprender por qué, aun en medio de exigencias materiales y afectivas, los maestros continúan construyendo vínculos, buscando estrategias y defendiendo la importancia de la educación rural.

La vocación también se manifiesta en decisiones pequeñas y persistentes: preparar una clase con pocos recursos, caminar largas distancias, escuchar a las familias, acompañar a un niño que vive situaciones difíciles, insistir en que estudiar vale la pena, buscar apoyos donde parece que no los hay. En esas acciones, el compromiso docente deja de ser un valor abstracto y se convierte en práctica cotidiana. La vocación no elimina el cansancio, pero ayuda a dotarlo de sentido; no borra la precariedad, pero ofrece una razón para enfrentarla; no resuelve por sí sola las dificultades del contexto, pero impulsa al maestro a actuar desde una responsabilidad ética.

Por eso, esta categoría permite comprender que el compromiso del docente rural multigrado une vida personal, escuela y comunidad. El maestro no solo enseña contenidos; sostiene expectativas, acompaña historias, construye confianza y ofrece a los estudiantes una imagen posible de futuro. La vocación opera como raíz: se hunde en la experiencia, resiste en terrenos difíciles y alimenta las decisiones que mantienen viva la práctica pedagógica.

Estrategias emocionales y pedagógicas

En la ruralidad multigrado, el docente aprende que enseñar también exige cuidar la propia interioridad. Las entrevistas muestran que la práctica pedagógica se sostiene en medio de emociones intensas: miedo, gratitud, cansancio, esperanza, soledad, fe, preocupación familiar y alegría por los pequeños avances de los estudiantes. Frente a esa complejidad, los docentes van construyendo estrategias para no quebrarse

emocionalmente y, al mismo tiempo, para convertir el aula en un espacio más seguro para los niños.

lgunos encuentran sostén en la oración; otros en la gratitud, en el diálogo con la comunidad, en la narración de historias, en las pausas, en el reconocimiento de los logros o en la creación de ambientes afectivos. Estas prácticas no aparecen como técnicas sueltas, porque están enlazadas con una necesidad más profunda: mantener la serenidad suficiente para acompañar. Una informante lo expresa al decir que “mantener una actitud positiva en medio de la adversidad no es fácil, pero es lo que me ha sostenido” (DRSAN-02-R5). La actitud positiva, en este caso, no se presenta como optimismo superficial; es una forma de sostén emocional que permite continuar.

La espiritualidad aparece con una fuerza especial en varios relatos. Cuando una docente afirma: “Mi espiritualidad ha sido mi ancla. Conversar con Dios, pedirle fuerzas” (DRSAN-02-R6), la imagen del ancla permite comprender cómo la fe opera como soporte interno en medio de la incertidumbre. No se trata solo de una práctica íntima; esa fortaleza luego se proyecta en la manera de llegar al aula, de hablar con los niños, de mirar la dificultad y de ofrecer calma en escenarios donde muchos estudiantes también cargan preocupaciones.

Estas estrategias emocionales y pedagógicas muestran que la resiliencia del docente rural está hecha de gestos concretos: respirar antes de iniciar la jornada, agradecer un avance pequeño, sonreír cuando se llega cansado, escuchar a un niño, leer una historia para trabajar el miedo, celebrar una tarea terminada, recordar el propósito de la labor. En esos gestos se educa. El maestro enseña matemáticas, lectura o ciencias, pero también transmite maneras de afrontar la vida. Por eso, el cuidado emocional del docente se convierte en una condición pedagógica: quien logra sostenerse puede sostener mejor a sus estudiantes.

Comunidad y redes de apoyo

La escuela rural multigrado no se sostiene únicamente dentro del aula. Los relatos dejan ver que alrededor de ella se mueven familias, líderes comunitarios, vecinos,

colegas, directivos y actores locales que, con distintos grados de participación, ayudan a que la educación siga ocurriendo. A veces el apoyo llega en forma de gestión de recursos; otras veces aparece como acompañamiento en los caminos, colaboración en actividades, adecuación de espacios, confianza hacia el maestro o una palabra de ánimo en un momento difícil.

Por eso, la resiliencia docente se vuelve relacional. El maestro puede tener vocación, creatividad y fuerza interior, pero su permanencia se fortalece cuando siente que la comunidad reconoce la escuela como parte de su vida. La frase “Las comunidades rurales son muy receptivas al trabajo en equipo en pro de mejorar las condiciones de las instituciones educativas” (DRSAN-09-R1) permite comprender esa disposición comunitaria como un recurso pedagógico y social. La comunidad no aparece únicamente como beneficiaria de la escuela; también participa en su sostenimiento.

En los testimonios, los gestos comunitarios tienen un valor que va más allá de lo material. Un alimento compartido, una familia que abre la puerta, un líder que acompaña, una madre que se interesa por el proceso del niño o un vecino que ayuda a resolver una necesidad concreta producen una sensación de pertenencia. En contextos donde el aislamiento puede pesar tanto, sentirse acompañado adquiere una fuerza vital. La escuela se convierte en punto de encuentro, y el docente deja de percibirse como una figura solitaria para reconocerse parte de un tejido.

Esta categoría revela que la alianza escuela-familia-comunidad es una condición de posibilidad para la resiliencia. Cuando el territorio se implica, la carga individual del maestro se distribuye, la escuela gana legitimidad y los estudiantes perciben que su formación importa a más de una persona. De esta manera, las redes de apoyo no solo ayudan a resolver carencias; también construyen confianza, corresponsabilidad y esperanza compartida.

Innovación y prácticas pedagógicas

La innovación en los relatos de estos docentes no nace de laboratorios sofisticados ni de condiciones ideales. Nace, muchas veces, de la falta. Falta

conectividad, faltan materiales, faltan espacios adecuados, faltan apoyos especializados; y justamente allí el maestro rural multigrado empieza a mirar el entorno con otros ojos. Una piedra, una hoja, una historia de la vereda, una conversación con la familia, un niño mayor que ayuda a uno menor o una clase bajo un árbol pueden convertirse en recursos pedagógicos cuando el docente lee el contexto con creatividad.

En esta categoría, la innovación aparece profundamente situada. No responde a una moda educativa ni a una receta externa; surge de la necesidad de hacer posible el aprendizaje con lo que hay, con quienes están y desde el lugar que se habita. Por eso, la creatividad docente tiene una dimensión ética: permite que los estudiantes accedan a experiencias significativas aun cuando las condiciones sean limitadas. Enseñar con pocos recursos no significa empobrecer la enseñanza; en muchos relatos significa ampliar la mirada para convertir el territorio en mediación didáctica.

La voz de una docente sintetiza esta lógica cuando señala: “En el aula multigrado aprendemos todos de todos. Cuando un niño mayor ayuda a uno menor, se fortalece la empatía” (DRSAN-02-R9). Allí el aula multigrado deja de verse solo como una dificultad organizativa. La presencia de varios grados en un mismo espacio se transforma en oportunidad para la colaboración, la tutoría entre pares, la solidaridad y el aprendizaje compartido. La diferencia de edades y niveles, que podría ser un obstáculo, se convierte en recurso formativo cuando el docente organiza la experiencia desde la cooperación.

Así, las prácticas pedagógicas innovadoras muestran una resiliencia que piensa, adapta y crea. El maestro no espera a que el contexto sea perfecto para enseñar; ajusta, inventa, mezcla estrategias, cambia de espacio, escucha a los niños, usa el entorno y reorganiza el aula. En esa capacidad de hacer pedagogía desde la realidad concreta se expresa una de las formas más potentes de la resiliencia docente multigrado: transformar la escasez en posibilidad de aprendizaje.

Formación y desarrollo profesional

El aula multigrado rural exige al docente aprender de manera permanente. Los testimonios muestran que muchas veces las demandas de la práctica superan la

formación inicial recibida: atender varios grados, responder a necesidades educativas diversas, trabajar con familias en situaciones complejas, enfrentar brechas tecnológicas, crear materiales, gestionar recursos y sostener emocionalmente el proceso escolar. Ante esa realidad, la formación deja de ser un requisito externo y se convierte en una necesidad sentida.

La autoformación aparece como una respuesta a los vacíos de acompañamiento institucional. Una docente lo expresa con claridad: “La autoformación ha sido un eje clave. La búsqueda constante de nuevas metodologías” (DRSAN-09-R6). Esta frase muestra una disposición activa frente al aprendizaje profesional. El maestro rural no se queda esperando que todas las respuestas lleguen desde afuera; busca, pregunta, consulta, comparte con colegas, ensaya, corrige y vuelve a intentar.

En esta categoría, el desarrollo profesional se vincula con la autonomía y con la reflexión sobre la práctica. El docente aprende porque la realidad del aula se lo exige, pero también porque reconoce que sus estudiantes merecen mejores oportunidades. La formación se vuelve una forma de responsabilidad ética: actualizarse para enseñar con mayor pertinencia, buscar estrategias para incluir, adaptar contenidos, fortalecer la convivencia y responder con más sensibilidad a las condiciones del territorio.

La resiliencia, entonces, también se expresa como capacidad de aprendizaje. No solo resiste quien soporta la dificultad; también resiste quien se transforma para responder mejor a ella. La formación profesional permite que la experiencia no se quede en repetición, ya que se convierte en saber pedagógico acumulado, compartido y resignificado. En este sentido, el desarrollo profesional del docente rural multigrado es una forma de reconstrucción permanente de su oficio.

Logros y satisfacciones

Después de recorrer las dificultades, los esfuerzos, las redes y las estrategias, los relatos regresan una y otra vez a los logros de los estudiantes. Allí parece concentrarse una parte esencial del sentido de ser docente rural. Ver a un niño aprender a leer, observar su progreso, recibir la gratitud de una familia, reencontrarse con antiguos estudiantes o saber que alguno continuó sus estudios permite al maestro reconocer que

su trabajo dejó huella.

Los logros y satisfacciones funcionan como retorno simbólico de la práctica. No compensan por completo el cansancio ni borran las carencias vividas, pero ayudan a resignificar el camino recorrido. Cuando una docente recuerda que ver a sus antiguos estudiantes convertirse en profesionales “eso llena el alma” (DRSAN-01-R2), la satisfacción aparece como memoria afectiva del sentido. La frase no solo expresa alegría; también confirma que la escuela rural puede abrir horizontes en contextos donde muchas veces las oportunidades son limitadas.

Esta categoría cierra la estructura axial porque conecta el esfuerzo presente con una huella futura. El maestro se reconoce en el avance de sus estudiantes, en la confianza que logró construir, en las familias que lo recuerdan, en la comunidad que valora su paso por la escuela. El logro estudiantil alimenta la identidad profesional y devuelve al docente una certeza íntima: lo vivido tuvo sentido.

Por eso, el legado aparece como una dimensión profunda de la resiliencia. Enseñar en la ruralidad multigrado no solo consiste en cumplir jornadas o desarrollar contenidos; implica sembrar posibilidades, acompañar trayectorias y dejar marcas que permanecen en la memoria de los estudiantes y de la comunidad. En esa huella, el docente encuentra gratificación, pertenencia y continuidad. La resiliencia se vuelve entonces memoria viva: aquello que el maestro sostuvo en medio de la adversidad continúa creciendo en la vida de quienes fueron formados por él.

Codificación Selectiva

Con esta base conceptual consolidada, se avanza hacia la fase de codificación selectiva, en la cual se integraron los núcleos identificados para conformar un conjunto de aproximaciones teóricas que dan cuenta del proceso mediante el cual los docentes multigrado resignifican su práctica pedagógica en clave de resiliencia, esperanza y transformación educativa.

En esta etapa final, la codificación selectiva permitió refinar las relaciones entre las categorías, delimitando sus propiedades esenciales y estableciendo los patrones conceptuales que configuran las aproximaciones teóricas emergentes. La Tabla 27 presenta la síntesis de estas relaciones, mostrando cómo cada uno de los siete núcleos conceptuales converge en el fenómeno central y cómo, colectivamente, sustentan la comprensión teórica del fortalecimiento

de las

prácticas pedagógicas del docente multigrado en los contextos rurales del departamento de Santander.

Tabla 28.

Codificación Selectiva: Integración de categorías axiales en torno a la resiliencia docente.

Categorías Axiales Integradas	Símbolos Cromáticos y Metáforas Teóricas	Relación Conceptual	Resultado Interpretativo (Teoría Emergente)	*Aproximaciones Teóricas*
1. Resistencia ante la adversidad	Rojo: fuego interior que no se apaga resistencia y pasión.	Representa la energía vital, el coraje y la capacidad del docente para mantener viva la educación en medio de la adversidad, encendiendo la hoguera pedagógica con su pasión y compromiso.	La resiliencia se manifiesta como fuerza interior y capacidad de reinvención ante los desafíos estructurales y emocionales del contexto rural.	**Resiliencia pedagógica situada**
3. Estrategias emocionales y pedagógicas	Púrpura: ancla invisible en la tormenta equilibrio emocional.	Representa el autocuidado, la introspección y la gratitud como fuerzas que sostienen la armonía interior.	La resiliencia se fortalece desde la gestión emocional, el pensamiento esperanzador y la espiritualidad como fuentes de bienestar docente.	
5. Innovación y prácticas pedagógicas.	Azul: cielo pedagógico de conexiones innovación creativa.	Representa la creatividad y el aprendizaje colaborativo entre grados, donde la diversidad se convierte en fuente de conocimiento compartido.	La resiliencia se traduce en innovación, adaptabilidad y creatividad pedagógica ante las limitaciones del entorno.	

1. Resistencia ante la adversidad	Rojo: fuego interior que no se apaga resistencia y pasión.	Representa la energía vital, el coraje y la capacidad del docente para mantener viva la educación en medio de la adversidad, encendiendo la hoguera pedagógica con su pasión y compromiso.	La resiliencia se manifiesta como fuerza interior y capacidad de reinvención ante los desafíos estructurales y emocionales del contexto rural.	**Resiliencia comunitaria y relacional**
4. Comunidad y redes de apoyo	Naranja: fuego comunitario que calienta sin quemar redes de apoyo.	Refleja la solidaridad, la cooperación y el liderazgo compartido entre escuela y comunidad.	La resiliencia se expresa como fuerza colectiva, donde el apoyo mutuo permite sostener la educación rural como proyecto comunitario.	
6. Formación y desarrollo profesional	Fucsia: red invisible que se teje entre sombras autoformación.	Simboliza la búsqueda constante de conocimiento y la cooperación docente como respuesta a la brecha formativa.	La resiliencia se construye a través del aprendizaje continuo, la autoformación y el apoyo entre colegas.	
2. Vocación y compromiso docente	Verde: semilla que germina en tierra dura vocación y compromiso.	Simboliza la esperanza y la renovación. La vocación se vive como misión de vida que alimenta la entrega, la espiritualidad y la reinvención personal.	La resiliencia se nutre del sentido de propósito, del amor por enseñar y de la conexión trascendente con la labor docente.	

3. Estrategias emocionales y pedagógicas	Púrpura: ancla invisible en la tormenta equilibrio emocional.	Representa el autocuidado, la introspección y la gratitud como fuerzas que sostienen la armonía interior.	La resiliencia se fortalece desde la gestión emocional, el pensamiento esperanzador y la espiritualidad como fuentes de bienestar docente.	**Resiliencia Identitaria Docente**
7. Logros y satisfacciones	Marrón: tierra que guarda semillas legado y gratificación.	Representa la estabilidad, el arraigo y la gratitud por los frutos del trabajo docente.	La resiliencia florece en los logros, en el progreso estudiantil y en la huella educativa que trasciende generaciones.	

Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas a docentes rurales multigrado (2025).

En esta fase del análisis, la Tabla 28 se constituye como un dispositivo interpretativo que condensa el recorrido analítico desarrollado a lo largo del proceso de codificación abierta y axial, y que adquiere su mayor densidad explicativa en la codificación selectiva. A través del método de comparación constante propuesto por Strauss y Corbin (2002), cada categoría fue contrastada sistemáticamente con las demás, con los fragmentos narrativos que las originaron y con sus propiedades emergentes, permitiendo identificar regularidades, tensiones y convergencias conceptuales. Este ejercicio comparativo refinó los límites de cada categoría y reveló patrones de significado compartidos que trascienden su formulación individual, haciendo visible la existencia de núcleos de sentido más amplios que organizan la experiencia docente multigrado en contextos rurales.

Desde esta perspectiva, los símbolos cromáticos y las metáforas teóricas incluidos en la Tabla 28 va más allá de una función meramente descriptiva, permite ver cómo operan los recursos analíticos que facilitan la lectura relacional de los hallazgos. El “fuego interior”, la “semilla que germina”, el “ancla invisible”, el “fuego comunitario”, el “cielo pedagógico”, la “red invisible” y la “tierra que guarda semillas” emergen del contraste reiterado entre relatos, acciones y significados, y permiten comprender cómo las categorías comparten orientaciones interpretativas comunes. La comparación constante mostró que, aunque cada categoría conserva rasgos propios, varias de ellas se alinean en torno a dimensiones similares: pedagógicas, relacionales e identitarias, evidenciando afinidades conceptuales que no eran visibles en una lectura

fragmentada de los datos.

Es precisamente a partir de esta lectura relacional, construida mediante la comparación sistemática entre categorías, propiedades y resultados interpretativos, que se hizo posible avanzar hacia un nivel de abstracción teórica superior. Se evidencia que los siete núcleos conceptuales operan como configuraciones dinámicas que se agrupan en torno a ejes de sentido compartidos. Este hallazgo, producto directo del método de comparación constante, abrió el camino para la reorganización teórica de las categorías en conjuntos más amplios y coherentes, dando lugar a la formulación de las tres aproximaciones teóricas emergentes.

Estas aproximaciones son manifestaciones complementarias de un mismo fenómeno estructurante: la resiliencia docente como fuerza pedagógica, comunitaria y identitaria. La resiliencia pedagógica situada permite que el docente transforme las limitaciones en estrategias creativas; la resiliencia comunitaria provee los soportes afectivos y sociales que sostienen dichas transformaciones; y la resiliencia identitaria otorga el sentido ético, vocacional y espiritual que da continuidad a la práctica educativa en escenarios adversos.

Figura 15.
Estructura relacional de los núcleos conceptuales identificados



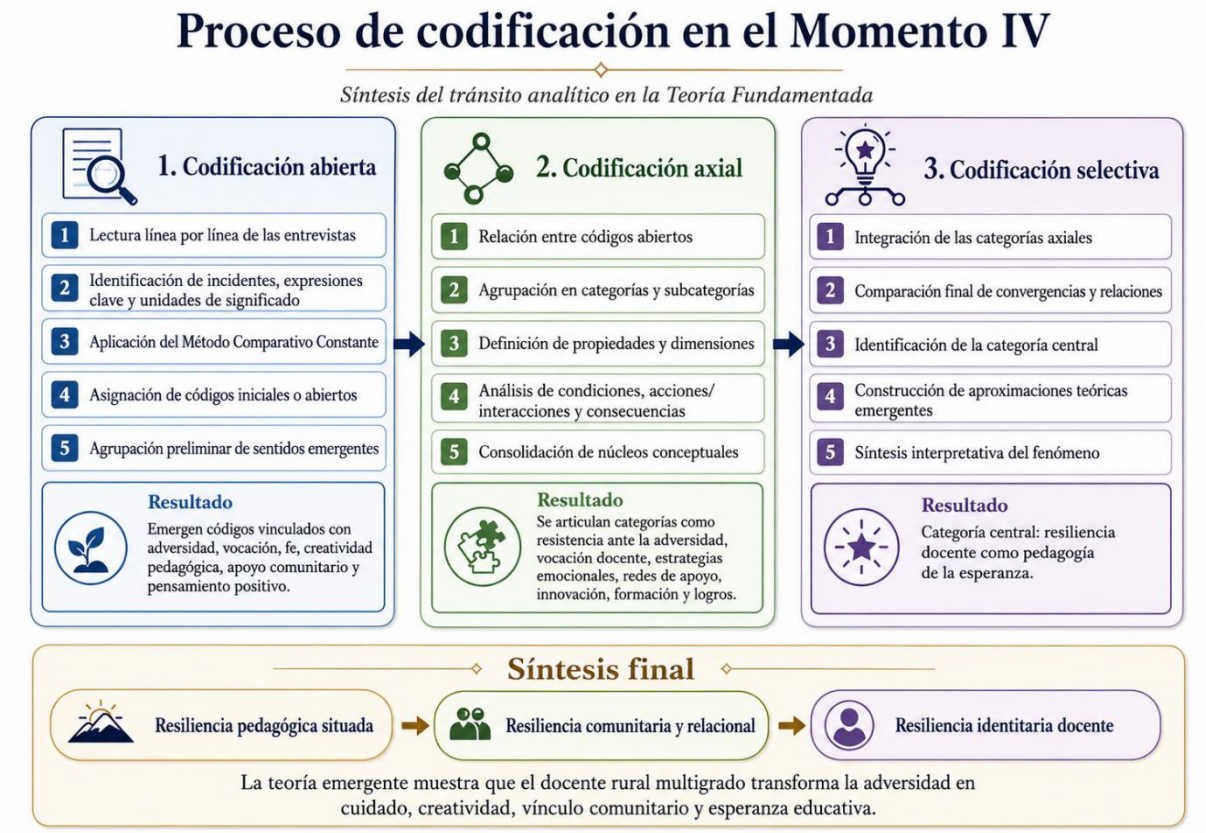
Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

La figura expone el proceso de integración donde los siete núcleos conceptuales construidos durante la codificación abierta y axial se organizan y se articulan en la codificación selectiva hasta conformar tres aproximaciones teóricas ampliamente abarcadoras. Este movimiento de reducción conceptual es característico de la Teoría Fundamentada: parte de

múltiples categorías descriptivas para llegar, mediante el Método Comparativo Constante, a estructuras teóricas más condensadas y explicativas.

Como resultado del tránsito analítico desarrollado en las fases de codificación abierta, axial y selectiva, se elaboró una representación gráfica que permite visualizar la ruta seguida desde la fragmentación inicial de los testimonios hasta la construcción de aproximaciones teóricas emergentes. Esta figura cumple una función integradora, porque muestra de manera sintética cómo las unidades de significado, los códigos abiertos, las categorías axiales y la categoría central se fueron articulando progresivamente dentro del proceso interpretativo. Su incorporación facilita la lectura global del Momento IV y permite observar la coherencia entre la organización del corpus, el Método Comparativo Constante y la construcción teórica derivada de los hallazgos.

Figura 16.
Proceso de codificación en el momento IV



Nota: Elaborado por Lancheros (2025) con apoyo de IA

La figura expone el proceso de integración en el cual los siete núcleos conceptuales construidos durante la codificación abierta y axial se organizan y articulan en la codificación selectiva hasta conformar tres aproximaciones teóricas ampliamente abarcadoras. Este movimiento de reducción conceptual es característico de la Teoría Fundamentada, pues parte de múltiples categorías descriptivas y avanza, mediante el Método Comparativo Constante, hacia estructuras teóricas más condensadas y explicativas. En este recorrido, la resiliencia pedagógica situada, la resiliencia comunitaria y relacional, y la resiliencia identitaria docente permiten comprender cómo el docente rural multigrado transforma la adversidad en cuidado, creatividad, vínculo comunitario y esperanza educativa.

A partir de esta integración gráfica, el análisis avanza hacia la triangulación de los hallazgos, entendida como un momento de contraste entre las voces de los docentes, los referentes teóricos y la mirada interpretativa de la investigadora. Luego de construir la categoría

central y las aproximaciones teóricas emergentes, resulta necesario revisar cómo estos hallazgos dialogan con la teoría y con la posición analítica asumida en el estudio. La triangulación permite fortalecer la consistencia de la interpretación, precisar las relaciones entre dato, categoría y teoría, y mostrar con mayor claridad cómo la resiliencia docente se configura como una pedagogía de la esperanza en el contexto rural multigrado.

Matriz de contrastación analítica de categorías emergentes

La contrastación sistemática entre narrativas docentes, notas de campo y reflexiones analíticas constituyó una estrategia central para fortalecer la credibilidad y la confirmabilidad del estudio. Este procedimiento permitió revisar de manera continua la correspondencia entre lo expresado por los docentes en las entrevistas en profundidad, lo observado durante el acercamiento al escenario escolar y las anotaciones reflexivas elaboradas por la investigadora durante el análisis. Así, cada categoría emergente fue examinada desde distintos registros, con el propósito de reconocer convergencias, matices y posibles tensiones en la comprensión de la resiliencia docente multigrado.

Esta contrastación se asumió como una forma de triangulación de técnicas y fuentes de datos, en tanto articuló entrevistas en profundidad, observación participante y notas de campo dentro del proceso de comparación constante. Forni y De Grande (2020) señalan que la triangulación permite contrastar hallazgos desde diferentes fuentes, técnicas o perspectivas, lo que favorece una lectura más robusta del fenómeno estudiado. Desde esta orientación, las narrativas docentes aportaron los significados atribuidos por los participantes a su experiencia; las observaciones ofrecieron elementos sobre la práctica pedagógica en acción; y las notas de campo recogieron situaciones, impresiones y reflexiones analíticas surgidas durante el contacto con el contexto rural.

Este procedimiento también dialoga con Martínez (2008), quien advierte la necesidad de contrastar, corroborar o cruzar la información mediante diferentes métodos y fuentes de datos, especialmente cuando se trabaja con relatos humanos que pueden presentar omisiones, énfasis particulares o perspectivas parciales. En esta investigación, dicha precaución metodológica permitió revisar los testimonios docentes a la luz de las situaciones observadas y de las reflexiones registradas por la investigadora, evitando que las categorías dependieran de una sola fuente de información.

Por ejemplo, cuando los docentes narraron experiencias relacionadas con la creatividad pedagógica frente a la escasez de recursos, estas fueron contrastadas con registros de

observación sobre el uso flexible de materiales, la reorganización de actividades y la atención simultánea a estudiantes de distintos grados. De igual manera, las referencias al apoyo comunitario fueron revisadas junto con notas de campo sobre la interacción entre escuela, familias y territorio. Este ejercicio permitió comprender que las concepciones resilientes se expresaban en el discurso docente y también en decisiones pedagógicas, vínculos cotidianos y formas concretas de sostener la práctica educativa rural.

En consecuencia, la matriz organiza el diálogo entre cuatro componentes del análisis: las evidencias narrativas, las comparaciones realizadas durante la codificación, los conceptos sensibilizadores y la interpretación de la investigadora. Esta articulación fortalece la transparencia del proceso, permite visualizar la trazabilidad entre dato, código, categoría e interpretación, y muestra cómo los hallazgos se integran en una construcción teórica emergente.

Tabla 29.
Matriz de contrastación analítica

Categoría emergente	lallazgos en los testimonios	Autores que respaldan la categoría	terpretación de la investigadora
Resistencia ante la adversidad **(Rojo)**	Docentes que sostienen su labor pese a la precariedad, aislamiento y estrés.	Cyrulnik (2002); Grotberg (2001); Cuervo et al. (2007); Reyzábal y Sanz (2014).	La resiliencia docente rural se activa en la adversidad y permite reconstruir sentido y agencia pedagógica.
Vocación y compromiso **(Verde)**	Discursos sobre misión de vida, amor por la enseñanza, espiritualidad.	Maslow (1983); Deci y Ryan (1985); González y Pérez (2020); Montero (2010).	La identidad docente multigrado se sostiene en la motivación intrínseca y el sentido ético.

Tabla 29. (Cont)

Equilibrio emocional **(Púrpura)**	Relatos de autocuidado, gratitud, reflexión, manejo de emociones.	Benites-Corona y Barrón (2018); Cuervo et al. (2007); Mansfield et al. (2016).	El docente preserva su bienestar mediante estrategias de autorregulación emocional.
Comunidad y redes de apoyo **(Naranja)**	Apoyo familiar, comunitario, mingas, solidaridad, trabajo colaborativo.	Vanistendael; Molina (2022); Fals Borda (2001).	La resiliencia es un fenómeno colectivo que se fortalece en el tejido social rural.
Innovación pedagógica **(Azul)**	Uso del entorno, estrategias flexibles, aprendizaje colaborativo.	Vygotsky (1988); Freire (1996); Flórez (2007); Zambrano (2023).	La precariedad impulsa la creatividad y la pedagogía situada.

ıtoformación **(Fucsia)**	Búsqueda de actualización, aprendizaje autónomo, intercambio entre docentes.	Ansoleaga (2009); Montero (2010); Deci y Ryan (1985).	La profesionalización en ruralidad surge de la autoformación y la cooperación.
Logros y satisfacciones **(Marrón)**	Orgullo por logros estudiantiles y reconocimiento comunitario.	González & Pérez (2020); Maslow (1983); Reyzábal y Sanz (2014).	La trascendencia pedagógica actúa como fuente de resiliencia y motivación.

Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

A continuación, se desarrolla con mayor especificidad este proceso por cada categoría:

Categoría Resistencia ante la adversidad

La categoría Resistencia ante la adversidad emerge con fuerza a partir de los testimonios de los docentes rurales multigrado, quienes describen una práctica pedagógica sostenida en contextos marcados por la precariedad material, el aislamiento geográfico y una carga emocional constante. Los relatos evidencian que, a pesar de la escasez de recursos, la limitada presencia institucional y las múltiples exigencias que desbordan el rol docente tradicional, los maestros continúan ejerciendo su labor con compromiso, persistencia y sentido ético. Esta resistencia no se expresa como una negación del malestar o del cansancio, sino como una decisión consciente de permanecer, adaptarse y seguir enseñando aun cuando las condiciones resultan adversas.

Los hallazgos identificados dialogan con los planteamientos de Cyrulnik (2002), quien concibe la resiliencia como la capacidad de reconstruirse a partir de la herida, no retornando a un estado previo, sino elaborando nuevas formasde existencia tras la adversidad. En la experiencia de los docentes rurales, la resistencia no implica simplemente “soportar” las dificultades, sino resignificarlas y transformarlas en motores de acción pedagógica. De igual modo, Grotberg (2001) señala que la resiliencia se activa cuando las personas logran reconocer recursos internos y externos que les permiten afrontar situaciones críticas. En los relatos analizados, estos recursos se expresan en la fortaleza personal, la fe en el sentido de la educación, el apoyo comunitario y la identidad profesional construida en el territorio.

Asimismo, los aportes de Cuervo et al. (2007) permiten comprender la resistencia como un proceso dinámico que se construye en interacción con el contexto social. Los docentes no resisten de manera aislada, sino en diálogo permanente con su entorno, adaptando sus prácticas

a las condiciones reales de la ruralidad. Esta mirada se complementa con lo expuesto por Reyzábal y Sanz (2014), quienes destacan que la resiliencia en contextos educativos se manifiesta cuando el docente logra mantener la coherencia entre sus valores, su práctica y el sentido de su labor, aun en escenarios de alta exigencia y desgaste emocional.

Figura 17.
Triangulación Categoría Resistencia ante la adversidad



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

A la luz de la categoría “Resistencia ante la adversidad” y en diálogo constante con los hallazgos, la resiliencia docente emerge, desde la lógica analítica de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), como un proceso social dinámico, construido en la interacción permanente entre condiciones estructurales adversas, acciones estratégicas y consecuencias pedagógicas y humanas. La imagen ilustra un entramado de prácticas que se configuran cotidianamente: la creatividad adaptativa para transformar carencias en oportunidades pedagógicas; la recursividad pedagógica que permite improvisar materiales y resignificar recursos mínimos; el compromiso itinerante que lleva al docente a desplazarse y acompañar más allá del aula; y la valentía en contextos de riesgo, donde educar se convierte en un acto consciente de cuidado y protección.

Desde esta perspectiva, la resistencia no se comprende como mera tolerancia pasiva a la precariedad, sino como una forma activa de resiliencia institucional y emocional, sostenida por

estrategias de autorregulación afectiva, innovación en la carencia y un profundo sentido de responsabilidad comunitaria. En los testimonios analizados, el estrés, la soledad profesional y la sobrecarga laboral coexisten con una fuerte vocación de servicio y con la convicción de que la escuela continúa siendo un núcleo de esperanza y cohesión social en la ruralidad.

Figura 18.
Categoría Resistencia ante la adversidad. Hallazgos



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Así, tal como sugiere la imagen, en medio de la tormenta emergen raíces profundas: los docentes resignifican su rol, fortalecen su identidad profesional y se reconocen como actores clave en la transformación de su realidad educativa y comunitaria. La adversidad se convierte entonces en un punto de inflexión, desde el cual emergen prácticas pedagógicas ancladas en la esperanza, el compromiso ético y la convicción de que educar en la ruralidad como un acto profundamente humano, político y transformador.

En este marco interpretativo, la resistencia ante la adversidad se comprende como una expresión profunda de la resiliencia docente rural que se activa precisamente en escenarios de mayor vulnerabilidad. Dicha resiliencia se manifiesta como un proceso de reconstrucción de sentido, mediante el cual el docente reafirma su agencia pedagógica, entendida como la capacidad consciente y reflexiva del maestro para no asumirse como un sujeto pasivo frente a la precariedad, el aislamiento o la escasez de recursos, sino como un actor que toma decisiones, reinterpreta críticamente su realidad y genera respuestas pedagógicas propias para sostener y

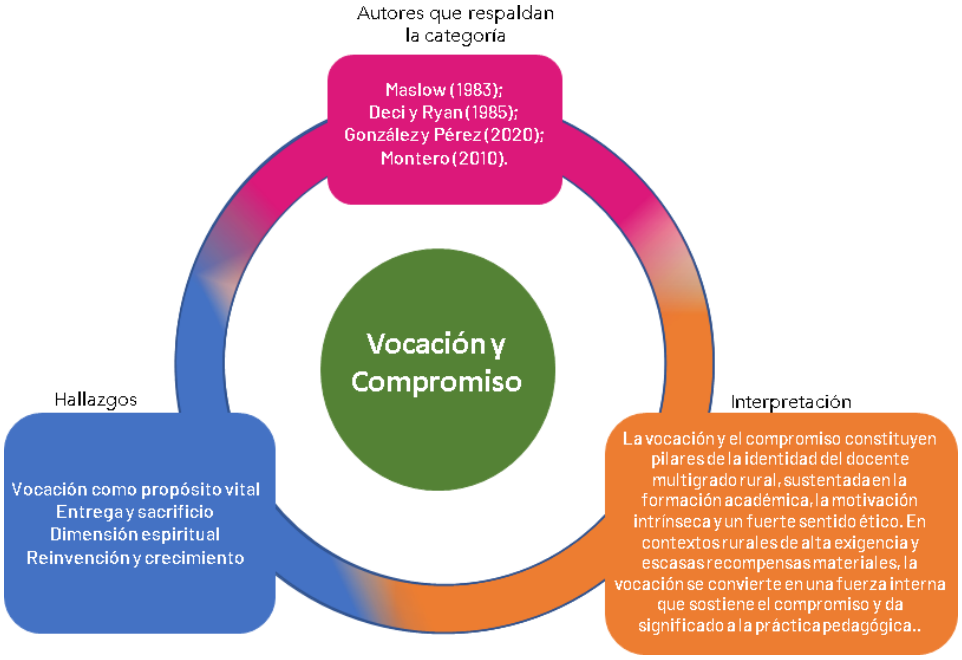
dignificar el acto educativo.

Categoría Vocación y compromiso

La categoría Vocación y compromiso emerge de los discursos de los docentes multigrado como un eje profundo que da sentido a su permanencia en la escuela rural, más allá de las condiciones adversas que atraviesan su ejercicio profesional. En los testimonios se reiteran expresiones asociadas a la docencia como misión de vida, al amor por la enseñanza y a una vivencia espiritual que sostiene el quehacer pedagógico cotidiano. Los maestros no se refieren a su labor únicamente como un empleo, sino como una elección existencial que articula convicciones personales, valores éticos y responsabilidad social frente a sus estudiantes y comunidades.

Los hallazgos evidencian que esta vocación se manifiesta en la disposición constante a servir, en el compromiso con el aprendizaje de los niños y en la capacidad de sostener emocionalmente a la comunidad educativa. La enseñanza en el aula multigrado se vive como un acto de entrega que trasciende la transmisión de contenidos y se orienta al acompañamiento integral del estudiante. En este sentido, la espiritualidad entendida no solo desde una perspectiva religiosa, sino como una fuente de sentido y trascendencia, aparece como un elemento que fortalece la motivación y permite a los docentes encontrar significado en medio del cansancio, la sobrecarga laboral y el aislamiento institucional.

Figura 19.
Triangulación Categoría Vocación y compromiso



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Estos hallazgos se articulan con los planteamientos de Maslow (1983), quien ubica la autorrealización como el nivel más alto de la motivación humana, alcanzable cuando la persona encuentra coherencia entre sus capacidades, valores y propósitos vitales. En los discursos docentes, la vocación aparece como una vía de autorrealización que se concreta en el servicio educativo y en el impacto positivo sobre la vida de los estudiantes. De manera complementaria, Deci y Ryan (1985), desde la teoría de la autodeterminación, sostienen que la motivación intrínseca surge cuando las acciones se realizan por el interés, el disfrute y el sentido personal que generan. En este estudio, la motivación intrínseca se expresa en el gusto por enseñar, en el compromiso con la formación de los niños y en la satisfacción derivada de verlos crecer, aun en contextos de alta complejidad.

Asimismo, González y Pérez (2020) resaltan que la vocación docente constituye un componente esencial de la identidad profesional, especialmente en escenarios donde las condiciones estructurales son limitadas. Estos autores destacan que el compromiso ético y afectivo con la enseñanza permite sostener la práctica pedagógica cuando los incentivos externos resultan insuficientes. En sintonía con ello, Montero (2010) plantea que la docencia es una práctica moralmente situada, en la que el compromiso no se reduce al cumplimiento de funciones, sino que implica una responsabilidad ética frente al otro, particularmente frente a los estudiantes

en situación de vulnerabilidad.

Figura 20.
Categoría Vocación y compromiso. Hallazgos



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Desde la interpretación de la investigadora, la categoría “Vocación y Compromiso” se configura como un fenómeno central que articula sentidos, decisiones y prácticas del docente multigrado rural. Tal como se expresa simbólicamente en la imagen, esta categoría emerge de un entramado de experiencias vividas, condiciones contextuales exigentes y procesos continuos de resignificación del rol docente, más allá de prescripciones normativas o trayectorias formales de formación.

Las interpretaciones permiten reconocer que la vocación como propósito vital actúa como una condición que antecede y sostiene la acción pedagógica. La docencia es vivida como una elección existencial y una misión de vida profundamente vinculada al territorio, a la comunidad y a las historias de los estudiantes. Esta vocación se fortalece a partir de una dimensión espiritual, comprendida no desde una perspectiva doctrinal, sino como una fuente interna de sentido, esperanza y motivación intrínseca que permite al docente sostener su compromiso en contextos marcados por la escasez material, el aislamiento y la sobrecarga laboral.

Los hallazgos también muestran que la entrega y el sacrificio se constituyen en acciones recurrentes que expresan el compromiso docente. Frente a las múltiples demandas propias del aula multigrado, los maestros priorizan el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes por encima del esfuerzo personal, integrando la labor pedagógica a su vida cotidiana y asumiendo

responsabilidades que trascienden el ámbito estrictamente escolar. Estas acciones se comprenden como expresiones de una ética del cuidado y de una responsabilidad social profundamente internalizada.

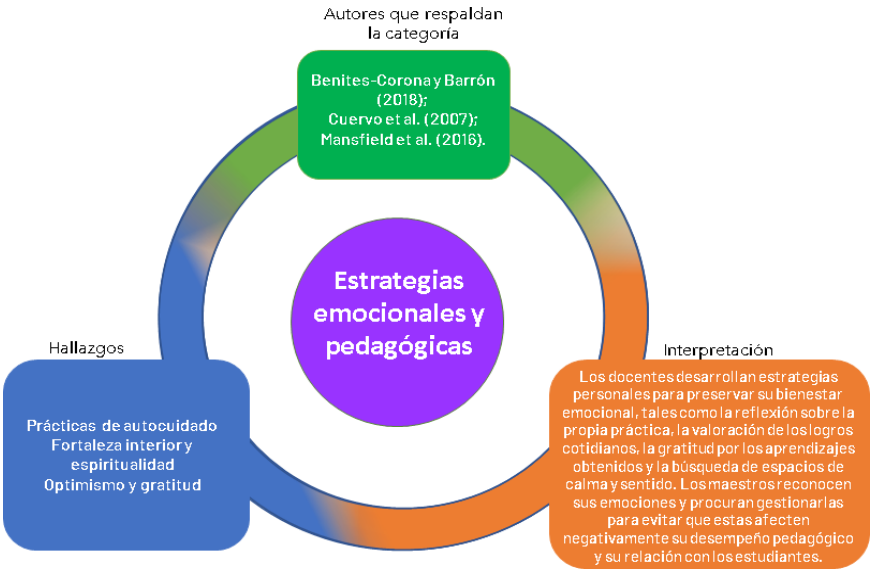
De manera complementaria, los sentidos construidos a partir de las narrativas revelan que la reinversión y el crecimiento profesional emergen como consecuencias del proceso vocacional. En la medida en que los docentes enfrentan desafíos, reflexionan sobre su experiencia y reconstruyen su práctica, fortalecen su identidad profesional. Desde la lógica de la Teoría Fundamentada, este proceso pone de relieve que la vocación y el compromiso constituyen procesos dinámicos de reconstrucción identitaria que se transforman a lo largo del tiempo y de la experiencia pedagógica.

En este sentido, la identidad del docente multigrado rural se consolida como una identidad ético-vocacional, en la que enseñar se asume como un acto profundamente humano, espiritual y comunitario. La vocación y el compromiso operan así como ejes articuladores que permiten al docente otorgar sentido a su práctica, sostener su permanencia en el territorio y reconocerse como un actor clave en la formación de sujetos y en la transformación de la realidad educativa rural.

Categoría Estrategias emocionales y pedagógicas

La categoría Estrategias emocionales y pedagógicas emerge de los relatos de los docentes multigrado como un componente esencial para la sostenibilidad de su práctica pedagógica en contextos rurales. En los testimonios se identifican expresiones relacionadas con el autocuidado, la gratitud, la reflexión personal y el manejo consciente de las emociones, elementos que permiten a los maestros enfrentar las tensiones derivadas del aislamiento, la sobrecarga laboral y las múltiples demandas afectivas propias de la escuela rural. Estos relatos evidencian que el equilibrio emocional no se alcanza de manera espontánea, sino que es el resultado de un proceso intencional de autorregulación que el docente construye a lo largo de su experiencia profesional.

Figura 21.
Triangulación Categoría Estrategias emocionales y pedagógicas



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Gracias a los hallazgos se evidenció que los docentes desarrollan estrategias personales para preservar su bienestar emocional, tales como la reflexión sobre la propia práctica, la valoración de los logros cotidianos, la gratitud por los aprendizajes obtenidos y la búsqueda de espacios de calma y sentido. Lejos de negar el cansancio o la frustración, los maestros reconocen sus emociones y procuran gestionarlas para evitar que estas afecten negativamente su desempeño pedagógico y su relación con los estudiantes. En este sentido, el equilibrio emocional se configura como una condición necesaria para sostener la vocación y el compromiso docente, así como para mantener un clima educativo favorable en el aula multigrado.

Teóricamente se sustentan con los planteamientos de Benites-Corona y Barrón (2018), quienes señalan que el bienestar docente está estrechamente vinculado con la capacidad de autorregulación emocional y con la implementación de prácticas de autocuidado. Según estos autores, la gestión consciente de las emociones permite a los docentes afrontar el estrés laboral y prevenir el desgaste profesional, especialmente en contextos educativos complejos. De igual modo, Cuervo et al. (2007) destacan que la resiliencia docente implica no solo la capacidad de resistir la adversidad, sino también la habilidad para mantener un equilibrio emocional que favorezca la adaptación y el crecimiento personal frente a situaciones demandantes.

Por su parte, Mansfield et al. (2016) enfatizan que los docentes resilientes desarrollan competencias emocionales que les permiten reconocer, regular y canalizar sus emociones de manera constructiva. Estos autores sostienen que la reflexión, la autoconciencia y el manejo emocional son elementos clave para la permanencia en la profesión docente, particularmente en

entornos donde el apoyo institucional es limitado. En consonancia con esta perspectiva, los relatos analizados muestran que el equilibrio emocional se convierte en un recurso interno que permite al docente multigrado sostener su práctica sin perder el sentido ni la estabilidad personal.

Figura 22.
Categoría Estrategias emocionales y pedagógicas Hallazgos



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

En este caso, desde la interpretación de la investigadora, la categoría Estrategias emocionales y pedagógicas se configura como un proceso central mediante el cual el docente rural multigrado sostiene su práctica educativa en contextos de alta exigencia. Tal como se representa en la imagen, el equilibrio emocional emerge de un entramado de prácticas de autocuidado, fortaleza interior y espiritualidad, así como de actitudes de optimismo y gratitud, que se articulan cotidianamente para preservar el bienestar personal y garantizar la continuidad de la acción pedagógica.

Las comprensiones construidas a partir de las experiencias relatadas muestran que la autorregulación emocional se expresa en acciones conscientes orientadas a reconocer, gestionar y canalizar las emociones derivadas de la sobrecarga laboral, el aislamiento y la multiplicidad de roles. Estas prácticas de autocuidado, que incluyen momentos de pausa, reflexión y reconexión consigo mismo, permiten al docente proteger su salud emocional y sostener una presencia

pedagógica estable dentro del aula multigrado. En este sentido, el equilibrio emocional trasciende la esfera individual y se proyecta en la calidad de las interacciones educativas y en la construcción de un clima afectivo favorable para el aprendizaje.

Asimismo, la fortaleza interior y la espiritualidad, representadas simbólicamente en la imagen, operan como recursos internos que brindan sentido, esperanza y estabilidad emocional. Estas dimensiones fortalecen el compromiso docente y favorecen la capacidad de mantenerse centrado frente a la incertidumbre, permitiendo resignificar las dificultades como parte de un proceso de crecimiento personal y profesional. Desde esta perspectiva, la experiencia emocional se transforma en un espacio de reflexión que contribuye al fortalecimiento de la identidad docente.

De manera complementaria, las actitudes de optimismo y gratitud se manifiestan como estrategias que permiten al maestro valorar los logros cotidianos, reconocer el impacto de su labor y encontrar significado en la práctica educativa diaria. Estas disposiciones emocionales favorecen una mirada constructiva sobre la realidad escolar y fortalecen la relación con los estudiantes y la comunidad, generando vínculos basados en la confianza y el cuidado mutuo.

Es así como las estrategias emocionales y pedagógicas se comprenden como un pilar que sostiene la resiliencia docente, al posibilitar que el maestro convierta su experiencia emocional en una fuente de aprendizaje, autocuidado y reafirmación de su identidad profesional. De este modo, el equilibrio emocional se constituye en una condición que permite educar desde la serenidad, la empatía y el compromiso humano, incluso en escenarios marcados por la adversidad.

Categoría Comunidad y redes de apoyo

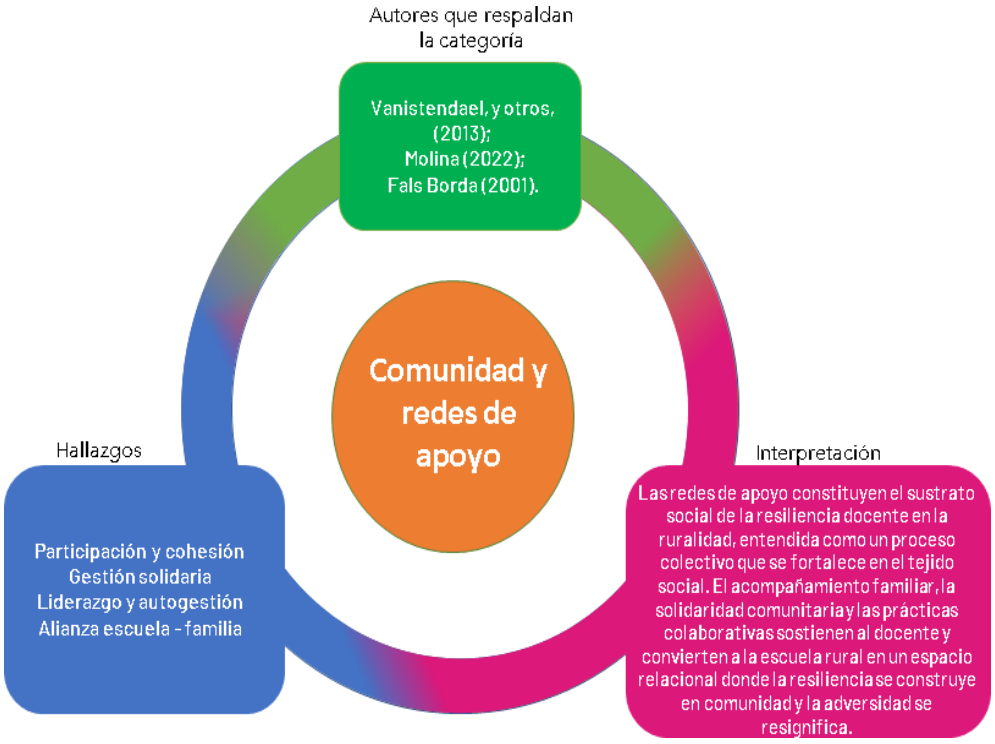
En este caso, al igual que los anteriores, la categoría Comunidad y redes de apoyo emerge de los relatos de los docentes multigrado como un componente esencial para la sostenibilidad de su práctica pedagógica y de su bienestar personal en contextos rurales. En los testimonios se hace evidente que la escuela rural no funciona como un espacio aislado de la vida comunitaria; por el contrario, se sostiene en una red de relaciones donde participan familias, vecinos, líderes comunales, colegas, directivos y otros actores del territorio. Estas presencias, aunque muchas veces informales y poco reconocidas por la estructura institucional, adquieren un valor decisivo en la experiencia docente, porque ayudan a mitigar la soledad profesional, resolver necesidades materiales y fortalecer el sentido de pertenencia hacia la escuela.

Los relatos muestran que el acompañamiento familiar, comunitario e institucional informal se expresa en prácticas solidarias como las mingas, el trabajo colaborativo, la gestión compartida de recursos, el cuidado de los espacios escolares, el apoyo entre vecinos y la participación de las familias en actividades pedagógicas. Estas acciones permiten comprender que la resiliencia docente se alimenta de vínculos cotidianos, gestos de cooperación y formas de corresponsabilidad que nacen en el propio territorio. Un plato de comida ofrecido al docente, una familia que acompaña una actividad, una comunidad que ayuda a mejorar la infraestructura o un líder que gestiona soluciones para la escuela son experiencias que, más allá de su aparente sencillez, sostienen emocionalmente al maestro y le recuerdan que su labor tiene sentido para la comunidad.

Los hallazgos muestran que la resiliencia docente se nutre de vínculos significativos que se tejen en el territorio. El apoyo de la familia, la colaboración de los padres y madres, así como la participación activa de la comunidad en las dinámicas escolares, generan un sentido de pertenencia que fortalece la permanencia del docente en la escuela rural. Las mingas, entendidas como prácticas colectivas de trabajo y cooperación, aparecen en los relatos como espacios donde se construye confianza, corresponsabilidad y solidaridad. En ellas, la escuela deja de ser únicamente responsabilidad del maestro y se convierte en una tarea compartida, en un punto de encuentro donde la comunidad expresa su compromiso con la formación de los niños y con la dignificación del espacio educativo.

Desde esta interpretación, las redes de apoyo cumplen una doble función. Por una parte, ofrecen ayuda concreta frente a las carencias del contexto: adecuación de aulas, consecución de materiales, acompañamiento en actividades, gestión de recursos y solución de necesidades inmediatas. Por otra parte, brindan un sostén afectivo y simbólico que fortalece la identidad del docente rural, pues le permiten sentirse acompañado, reconocido y valorado en su esfuerzo cotidiano. Esta dimensión relacional resulta fundamental para comprender la resiliencia en clave comunitaria: el maestro resiste y permanece porque encuentra en la comunidad una fuente de apoyo, reconocimiento y esperanza compartida.

Figura 23.
Triangulación. Categoría Redes de apoyo



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Los planteamientos de Vanistendael y otros (2013), quien concibe la resiliencia como un proceso relacional que se construye a partir de redes de apoyo afectivas y sociales sirven de sustento a estos hallazgo. Desde esta perspectiva, la capacidad de afrontar la adversidad no depende exclusivamente de recursos individuales, sino de la calidad de los vínculos que rodean a la persona. En el caso de los docentes rurales, estas redes actúan como factores protectores que amortiguan el impacto de las dificultades y favorecen la continuidad del compromiso pedagógico.

Asimismo, Molina (2022) destaca que en los contextos rurales las prácticas pedagógicas y los procesos de resiliencia se fortalecen cuando el docente se reconoce como parte activa de la comunidad. La autora señala que el trabajo colaborativo y el reconocimiento de los saberes locales permiten construir una educación más pertinente y humana, en la que la escuela se integra al entramado social del territorio. Esta visión se complementa con los aportes de Fals Borda (2001), quien desde la Educación Popular resalta la importancia de la acción colectiva, la solidaridad y la participación comunitaria como fundamentos para la transformación social. Para este autor, el conocimiento y la acción se construyen de manera conjunta, a partir de las experiencias y necesidades reales de las comunidades.

Figura 24.
Categoría Comunidad y Redes de apoyo. Hallazgos



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Desde la interpretación de la investigadora, la categoría Comunidad y redes de apoyo se configura como un proceso relacional que sostiene y potencia la práctica docente en la ruralidad. Tal como se representa en la imagen, las redes de apoyo emergen del entramado de vínculos entre escuela, familia y comunidad, constituyéndose en un sustrato social vivo sobre el cual se edifica la resiliencia docente. Estas redes se expresan a través de la participación y cohesión social, la gestión solidaria de los recursos, el liderazgo y la autogestión comunitaria, así como de la alianza escuela–familia, dimensiones que interactúan de manera constante en la vida escolar rural.

Los hallazgos construidos a partir de las experiencias compartidas muestran que el acompañamiento familiar y comunitario genera un sentido de respaldo emocional y práctico que permite al docente sostener su labor cotidiana. La presencia activa de las familias en la vida escolar, junto con prácticas de cooperación y ayuda mutua, fortalece la confianza, la corresponsabilidad y el reconocimiento del rol docente como actor central del proyecto educativo comunitario. En este contexto, el apoyo deja de ser una acción puntual y se convierte en una dinámica permanente de interacción y cuidado colectivo.

Asimismo, la imagen da cuenta de procesos de liderazgo y autogestión, en los que el

docente moviliza a la comunidad para la construcción de soluciones compartidas frente a las carencias estructurales. Estas acciones colectivas favorecen el aprovechamiento solidario de los recursos locales y consolidan una cultura de colaboración que trasciende los límites de la escuela. En este entramado, la práctica pedagógica se nutre de saberes comunitarios y se fortalece a partir del compromiso compartido por el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

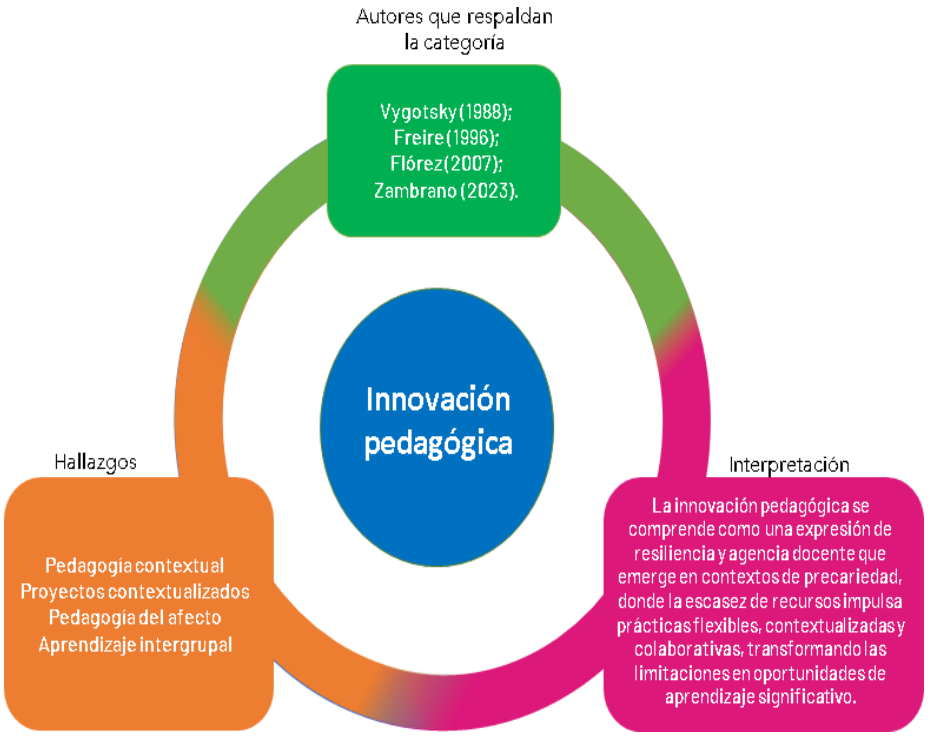
En este sentido, la escuela rural se revela como un espacio relacional donde la resiliencia se construye y se renueva en comunidad. Las redes de apoyo posibilitan resignificar la adversidad, sostener la práctica educativa en contextos complejos y fortalecer el sentido de pertenencia al territorio. De este modo, el apoyo mutuo se configura como una fuerza transformadora que articula vínculos, saberes y afectos, permitiendo que la educación rural se consolide como un proyecto colectivo profundamente arraigado en la vida comunitaria.

Categoría Innovación pedagógica

La categoría Innovación pedagógica emerge como una respuesta creativa y situada frente a las condiciones de precariedad que caracterizan a la escuela rural. Los relatos dan cuenta del uso intencional del entorno como recurso didáctico, de la implementación de estrategias flexibles y de la promoción del aprendizaje colaborativo como alternativas para garantizar procesos de enseñanza significativos en aulas con múltiples grados y recursos limitados. Lejos de reproducir modelos pedagógicos rígidos, los docentes describen prácticas adaptativas que se construyen a partir del contexto, de las dinámicas comunitarias y de las necesidades reales de los estudiantes.

En este caso la innovación como hallazgo se concibe la capacidad del docente para resignificar su entorno y convertirlo en escenario de aprendizaje. El territorio, la vida cotidiana, las prácticas agrícolas y las relaciones comunitarias se transforman en mediadores pedagógicos que enriquecen el proceso educativo. Asimismo, el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes edades y niveles se configura como una estrategia clave que favorece la ayuda mutua, el aprendizaje entre pares y la construcción colectiva del conocimiento, elementos esenciales en el aula multigrado.

Figura 25*.*
Triangulación Categoría Innovación pedagógica



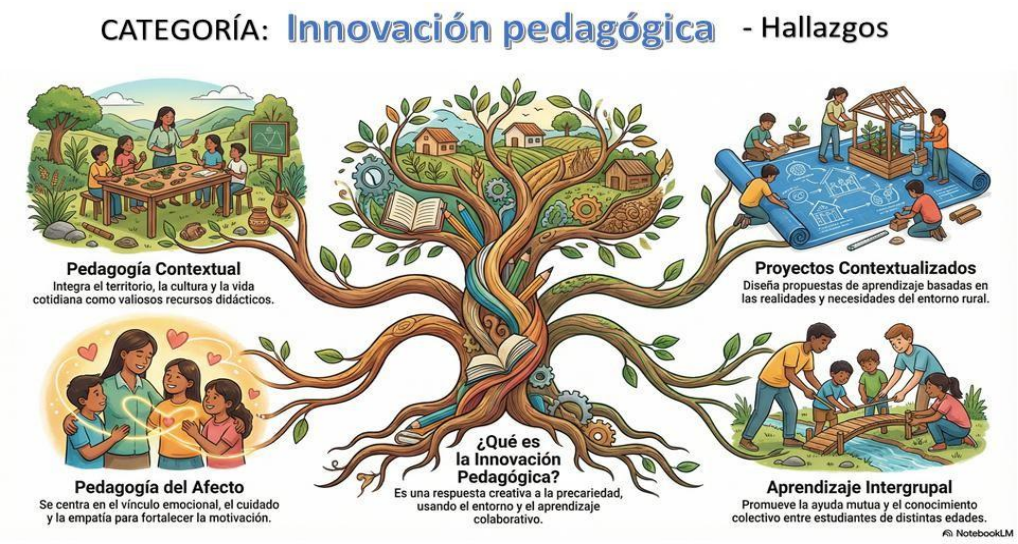
Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Estos hallazgos dialogan con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1988), quien plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y la mediación cultural. En el contexto multigrado, la interacción entre pares y el uso de herramientas culturales propias del entorno rural potencian la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, permitiendo que el aprendizaje ocurra de manera colaborativa y situada. De igual modo, Freire (1996) sostiene que la práctica educativa debe partir de la realidad concreta de los educandos, promoviendo una pedagogía problematizadora que dialogue con la experiencia y favorezca la transformación del contexto. En este sentido, las estrategias flexibles descritas por los docentes reflejan una pedagogía comprometida con la lectura crítica del entorno y con la construcción de saberes significativos.

Los aportes de Flórez (2007) refuerzan esta comprensión al destacar la importancia de una pedagogía contextualizada, capaz de articular los contenidos escolares con la cultura y las prácticas sociales del territorio. Para este autor, la innovación pedagógica surge cuando el docente reconoce el contexto como fuente de conocimiento y adapta el currículo a las realidades locales. En continuidad con esta mirada, Zambrano (2023) señala que la docencia en la ruralidad implica nuevas configuraciones del quehacer pedagógico, en las que la creatividad se convierte en una competencia esencial para responder a las exigencias del entorno y a la diversidad

presente en el aula multigrado.

Figura 26.
Categoría Innovación pedagógica. Hallazgos



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

A lo largo del proceso interpretativo, la innovación pedagógica se revela como una práctica que emerge de la interacción cotidiana entre el docente, el territorio y las condiciones propias de la escuela rural multigrado. Tal como se expresa en la imagen, la innovación no aparece como un acto excepcional, sino como un movimiento continuo que se nutre del contexto y se despliega a través de la pedagogía contextual, los proyectos contextualizados, el aprendizaje intergrupal y la pedagogía del afecto, articulando saberes locales, vínculos comunitarios y experiencias significativas de aprendizaje.

En el desarrollo de la práctica docente, la precariedad material se configura como una condición que moviliza la creatividad pedagógica. La escasez de recursos impulsa a los maestros a reinterpretar el entorno como un aula ampliada, donde la vida cotidiana, la cultura local y el territorio adquieren valor didáctico. Este proceso favorece una pedagogía situada que conecta los contenidos escolares con la realidad de los estudiantes, fortaleciendo la pertinencia y el sentido del aprendizaje.

Durante la construcción de las propuestas educativas, la innovación se expresa en el diseño de proyectos contextualizados que responden a necesidades concretas del entorno rural. Estas iniciativas surgen del diálogo con la comunidad y se orientan a la resolución de problemáticas reales, promoviendo la participación activa de los estudiantes y reforzando el

vínculo entre escuela y territorio. En este proceso, el docente despliega su agencia pedagógica, entendida como la capacidad de tomar decisiones reflexivas, generar alternativas didácticas y sostener prácticas transformadoras desde el conocimiento profundo del contexto.

En la dinámica cotidiana del aula multigrado, el aprendizaje intergrupal se consolida como una estrategia innovadora que transforma la diversidad de edades y niveles en una oportunidad pedagógica. La colaboración, la ayuda mutua y la construcción colectiva del conocimiento fortalecen la autonomía y el sentido de comunidad entre los estudiantes, al tiempo que dinamizan y resignifican la acción docente.

De manera transversal, el proceso innovador se encuentra atravesado por la pedagogía del afecto, que sitúa el vínculo emocional, el cuidado y la empatía como componentes centrales de la experiencia educativa. Este enfoque favorece ambientes de aprendizaje basados en la confianza y el reconocimiento mutuo, incrementando la motivación y el compromiso de los estudiantes.

La innovación pedagógica se comprende como una expresión de resiliencia y agencia docente que se renueva constantemente en diálogo con la comunidad y la realidad social. Innovar en la escuela rural multigrado implica crear con lo disponible, resignificar el contexto y asumir la enseñanza como un proceso vivo, dinámico y profundamente enraizado en la experiencia colectiva del territorio.

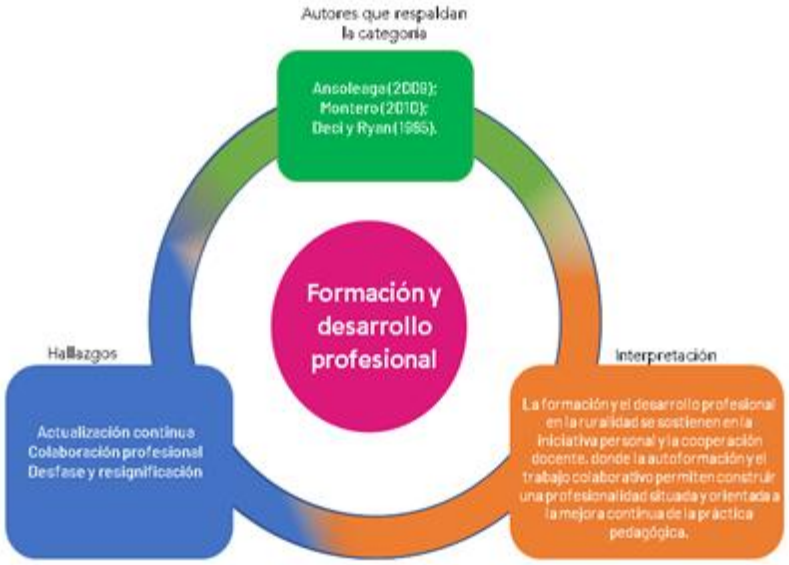
Categoría Formación y desarrollo profesional

La categoría Formación y desarrollo profesional también emerge de los relatos de los docentes multigrado como una respuesta activa frente a las limitaciones de acceso a procesos formales de capacitación en contextos rurales. Los testimonios evidencian una búsqueda constante de actualización profesional, sostenida en el aprendizaje autónomo, la iniciativa personal y el intercambio de saberes entre pares. Ante la escasa oferta de formación continua y las dificultades geográficas para acceder a espacios institucionales de desarrollo profesional, los docentes asumen la responsabilidad de su propio crecimiento, construyendo trayectorias formativas situadas y pertinentes a su realidad educativa.

Los hallazgos muestran que la Formación y desarrollo profesional se expresa en prácticas cotidianas como la consulta de materiales educativos, la participación en comunidades informales de aprendizaje, el diálogo reflexivo con otros docentes y la experimentación pedagógica en el aula. Este proceso no se limita a la adquisición de nuevos conocimientos técnicos, sino que

implica una reflexión permanente sobre la propia práctica, orientada a mejorar la calidad de la enseñanza y a responder de manera más eficaz a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, el intercambio entre docentes se convierte en una fuente clave de aprendizaje colectivo, donde la experiencia compartida adquiere un valor formativo significativo.

Figura 27.
Triangulación Categoría Formación y desarrollo profesional



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Estos hallazgos se articulan con los planteamientos de Ansoleaga (2009), quien destaca que el desarrollo profesional docente se fortalece cuando los maestros asumen un rol activo en la construcción de su aprendizaje, especialmente en contextos donde los apoyos institucionales son limitados. La autoformación, desde esta perspectiva, se configura como una estrategia de empoderamiento profesional que permite al docente ampliar sus competencias y resignificar su práctica. De igual modo, Montero (2010) subraya que la profesionalidad docente se construye en la reflexión sobre la experiencia y en el aprendizaje continuo, más allá de los dispositivos formales de formación, reconociendo el valor del saber práctico y del conocimiento situado.

Asimismo, los aportes de Deci y Ryan (1985), desde la teoría de la autodeterminación, permiten comprender la autoformación como una expresión de motivación intrínseca. El deseo de aprender, mejorar y transformar la práctica surge de la satisfacción personal que genera el crecimiento profesional y del sentido de autonomía que experimentan los docentes al dirigir su propio proceso formativo. En los relatos analizados, esta motivación intrínseca se manifiesta en el compromiso con la enseñanza y en la disposición a aprender de manera continua, aun en

ausencia de incentivos externos.

Figura 28.
Categoría Formación y desarrollo profesional. Hallazgos



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

A lo largo del proceso interpretativo, la formación y el desarrollo profesional se comprenden como un eje estructurante de la profesionalización docente en la ruralidad. Tal como se sugiere en la imagen, este proceso se despliega de manera orgánica a través de trayectorias de actualización continua, experiencias de colaboración profesional y dinámicas de resignificación de las brechas formativas, configurando un camino de aprendizaje situado y profundamente vinculado al contexto.

En la experiencia cotidiana del docente rural, el desarrollo profesional se activa desde la iniciativa personal y se fortalece en el encuentro con otros. La búsqueda autónoma de saberes, estrategias y recursos se articula con espacios de intercambio entre colegas que comparten desafíos similares, permitiendo ampliar perspectivas, contrastar prácticas y construir respuestas pedagógicas contextualizadas. Este movimiento permanente de aprendizaje se nutre tanto de la reflexión individual como del diálogo profesional.

De manera complementaria, la colaboración docente adquiere un valor central en la construcción de una profesionalidad situada. Las redes de apoyo y aprendizaje entre pares posibilitan el acompañamiento mutuo, la circulación de experiencias significativas y la consolidación de saberes prácticos que fortalecen la acción pedagógica. En este entramado,

aprender junto a otros se convierte en una práctica habitual que atenúa el aislamiento profesional y potencia el sentido de pertenencia al colectivo docente.

Asimismo, la imagen refleja cómo los desfases y carencias formativas son asumidos como oportunidades para redefinir el propio recorrido profesional. El reconocimiento de las brechas impulsa procesos de resignificación del rol docente, favoreciendo la reconstrucción de la identidad profesional y el compromiso con la mejora continua. La formación deja de entenderse como un evento puntual y se asume como un proceso flexible, dinámico y en constante transformación.

En este sentido, la formación y el desarrollo profesional se configuran como un proceso colectivo e intencional, en el que aprender juntos se consolida como una estrategia de resiliencia y de transformación educativa. La profesionalización docente en la ruralidad se construye así desde la experiencia compartida, la reflexión permanente y la capacidad de convertir los desafíos formativos en motores de crecimiento pedagógico y humano.

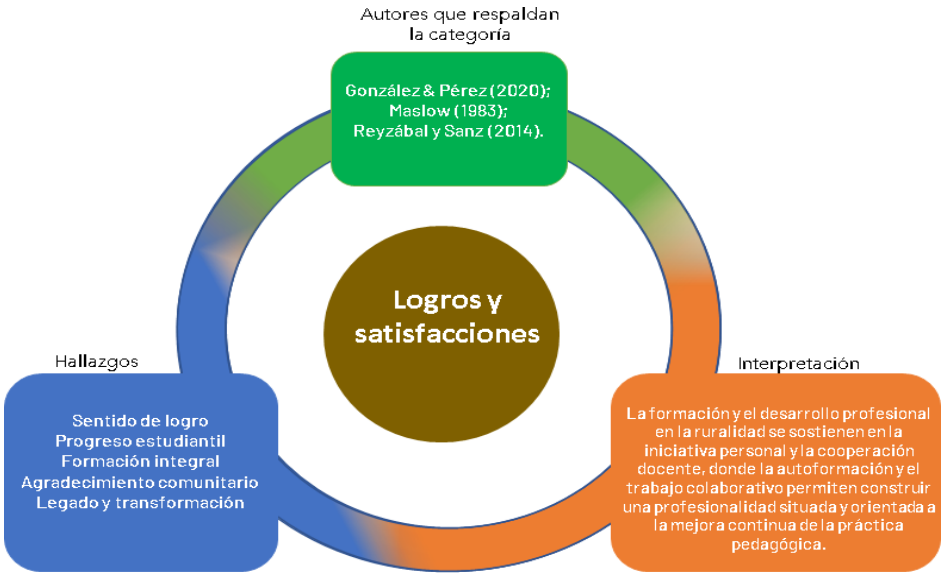
Categoría Logros y satisfacciones

Esta categoría emerge como una dimensión profundamente vinculada al sentido de trascendencia de su labor pedagógica en contextos rurales. Los testimonios reflejan un marcado orgullo por los logros alcanzados por sus estudiantes, así como una satisfacción personal asociada al reconocimiento que reciben por parte de la comunidad. Estos relatos no se centran únicamente en resultados académicos inmediatos, sino en la huella que la acción docente deja en la vida de los niños, en sus proyectos de futuro y en el fortalecimiento del tejido social del territorio.

Los hallazgos evidencian que la gratificación docente se construye a partir de experiencias acumuladas que confirman el impacto de la enseñanza a largo plazo. Ver a los estudiantes avanzar, continuar sus estudios o convertirse en referentes positivos dentro de la comunidad genera en los docentes un sentimiento de realización que compensa las dificultades propias de la ruralidad.

Este reconocimiento, muchas veces simbólico y no institucional, refuerza la autoestima profesional y consolida la percepción de que el esfuerzo cotidiano tiene un valor social significativo. En este sentido, el legado pedagógico se configura como una forma de recompensa intangible que sostiene la motivación y el compromiso docente.

Figura 29.
Triangulación Categoría Logros y satisfacciones



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Estos hallazgos dialogan con los planteamientos de González y Pérez (2020), quienes señalan que el reconocimiento social y el sentido de contribución al desarrollo de otros son elementos clave en la consolidación de la identidad docente. Para estos autores, la percepción de estar dejando un legado fortalece el compromiso profesional y la permanencia en la labor educativa, especialmente en contextos donde los incentivos materiales son limitados. De manera complementaria, Maslow (1983) ubica la trascendencia y la autorrealización como dimensiones superiores de la motivación humana, alcanzables cuando la persona percibe que su acción contribuye al bienestar y crecimiento de otros. En los relatos analizados, esta autorrealización se expresa en la satisfacción de haber sido parte fundamental del proceso formativo de los estudiantes.

Asimismo, Reyzábal y Sanz (2014) destacan que la gratificación profesional en la docencia se vincula estrechamente con la coherencia entre los valores personales, la práctica educativa y el reconocimiento social. Cuando el docente percibe que su labor es valorada y que sus esfuerzos generan transformaciones visibles en la comunidad, se fortalece su motivación y su capacidad para afrontar las adversidades del contexto. Esta mirada permite comprender la gratificación no como un estímulo externo aislado, sino como una construcción simbólica que reafirma el sentido del quehacer pedagógico.

Figura 30.

Categoría Logros y satisfacciones. Hallazgos



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

A lo largo del proceso interpretativo, la categoría Logros y satisfacciones se comprende como un componente que otorga sentido y continuidad a la experiencia docente en la ruralidad. Tal como se representa en la imagen, los logros alcanzados trascienden el plano académico y se expresan en múltiples dimensiones: el sentido de logro profesional, el progreso estudiantil, la formación integral, el agradecimiento comunitario y el legado pedagógico que se proyecta en el tiempo. Estas experiencias configuran un entramado de significados que fortalecen la motivación y la resiliencia del docente multigrado.

En la vivencia cotidiana de la escuela rural, la conciencia del impacto educativo permite resignificar el esfuerzo sostenido y encontrar sentido en la permanencia, aun en contextos marcados por la precariedad. El avance académico y humano de los estudiantes se experimenta como una fuente profunda de satisfacción, al evidenciar que la acción pedagógica incide de manera concreta en sus trayectorias de vida. Este progreso estudiantil refuerza la autoestima profesional del docente y reafirma la validez de su práctica.

De manera complementaria, el reconocimiento y agradecimiento de la comunidad emergen como expresiones simbólicas de valoración social. Los gestos de confianza, el acompañamiento familiar y la gratitud colectiva fortalecen el sentido de pertenencia y consolidan vínculos afectivos entre escuela y territorio. En este entramado relacional, el docente se reconoce como parte activa de un proyecto comunitario compartido, lo que contribuye a sostener el compromiso pedagógico a largo plazo.

Asimismo, la noción de legado y transformación ocupa un lugar central en las comprensiones construidas. La huella que deja la acción educativa, tanto en los estudiantes como en el tejido social, se convierte en una forma de resiliencia simbólica que trasciende las limitaciones materiales. La enseñanza es vivida como una práctica con proyección histórica y humana, capaz de generar transformaciones duraderas en la comunidad rural.

La articulación reflexiva de las distintas fuentes interpretativas permitió confirmar la coherencia interna de las categorías analizadas y profundizar en la comprensión de la resiliencia docente multigrado como un fenómeno complejo, situado y relacional. La convergencia entre las voces docentes, los referentes conceptuales y la reflexión investigativa fortaleció la solidez interpretativa del estudio, al evidenciar patrones recurrentes de sentido y acción. De este modo, la matriz de triangulación aporta claridad metodológica y consolida una teoría emergente que explica cómo los docentes rurales transforman la adversidad en oportunidades de crecimiento pedagógico, comunitario e identitario.

Saturación teórica y aplicación del Método Comparativo Constante

La saturación teórica se alcanzó mediante la aplicación progresiva del Método Comparativo Constante, desarrollado a lo largo de las fases de codificación abierta, axial y selectiva. Este procedimiento permitió revisar de manera sistemática las unidades de significado, los códigos abiertos, las subcategorías y las categorías emergentes, hasta lograr una estructura conceptual suficientemente densa para explicar la resiliencia docente en aulas multigrado rurales.

En un primer momento, durante la codificación abierta, cada fragmento significativo de las entrevistas fue comparado con otros fragmentos del mismo informante y con testimonios de los demás participantes. Esta comparación permitió reconocer recurrencias, contrastes y variaciones en torno a experiencias como el miedo, la soledad, la escasez de recursos, la vocación, la espiritualidad, el apoyo comunitario y la creatividad pedagógica. Por ejemplo, los relatos sobre caminos difíciles, riesgo armado o carencias materiales fueron contrastados con expresiones relacionadas con la permanencia en la escuela, la invención de recursos didácticos y la decisión de continuar enseñando. De esa relación surgieron códigos abiertos vinculados con resistencia, adversidad, vocación, fe, creatividad pedagógica, apoyo comunitario y disposición esperanzadora.

En un segundo momento, la comparación se realizó entre códigos abiertos. Aquellos códigos que mostraban afinidad conceptual fueron agrupados y revisados para precisar sus

propiedades. Así, códigos asociados con cansancio, miedo, frustración, distancia geográfica y precariedad institucional fueron leídos junto con códigos referidos a permanencia, valentía, recursividad y cuidado pedagógico. Esta comparación permitió comprender que la adversidad aparecía en los relatos como condición del contexto, mientras la respuesta docente se expresaba en acciones de sostenimiento, adaptación e invención pedagógica. De esta manera se fue configurando el núcleo axial resistencia ante la adversidad.

En un tercer momento, el Método Comparativo Constante permitió contrastar categorías entre sí. La resistencia ante la adversidad fue comparada con la vocación y el compromiso docente, las estrategias emocionales y pedagógicas, las redes comunitarias, la innovación, la formación profesional y los logros alcanzados. Esta comparación mostró que las categorías mantenían relaciones de dependencia y retroalimentación: la vocación sostenía la permanencia; la comunidad mitigaba el aislamiento; la creatividad pedagógica respondía a la escasez; la autoformación ampliaba las posibilidades de acción; y los logros estudiantiles devolvían sentido a la trayectoria docente.

En un cuarto momento, durante la codificación selectiva, las categorías axiales fueron comparadas con la categoría central emergente. Este contraste permitió identificar que los siete núcleos conceptuales convergían en una comprensión integradora: la resiliencia docente como pedagogía de la esperanza. Esta categoría central fue consolidándose porque lograba articular las condiciones adversas del contexto rural, las acciones pedagógicas de los docentes, las redes de apoyo construidas y las consecuencias formativas observadas en los estudiantes y en la comunidad.

La saturación teórica se reconoció cuando las nuevas unidades de significado aportaban matices a las categorías ya construidas, confirmaban sus propiedades o reforzaban relaciones previamente identificadas. En ese punto, los testimonios seguían enriqueciendo la comprensión del fenómeno, aunque la estructura categorial principal ya mostraba estabilidad, coherencia interna y capacidad explicativa. Las categorías de resistencia, vocación, estrategias emocionales, redes de apoyo, innovación, formación profesional y logros docentes alcanzaron densidad porque integraban diferentes voces, situaciones, acciones y consecuencias sin alterar el eje interpretativo central.

Este proceso permitió consolidar los siete núcleos conceptuales de la codificación axial y avanzar hacia la integración selectiva del fenómeno. En correspondencia con Strauss y Corbin (2002), la saturación teórica fue comprendida como un indicador de consistencia conceptual, trazabilidad analítica y suficiencia interpretativa. Por ello, el cierre del proceso no dependió de la cantidad de entrevistas acumuladas, sino de la capacidad de las categorías para explicar las

variaciones presentes en los relatos y sostener la construcción emergente sobre la resiliencia docente multigrado.

Socialización de la experiencia.

Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, la generación de aproximaciones teóricas se inicia con la consolidación de un corpus empírico legítimo, fiel y consensuado, que represente de manera rigurosa las voces de los actores participantes. En este marco, la socialización de experiencias con la red de informantes se constituyó en una etapa metodológica clave, orientada a validar la información producida antes de su incorporación al análisis comparativo constante y al proceso de triangulación.

El procedimiento se organizó en cinco fases articuladas, coherentes con la lógica metodológica propuesta por Strauss y Corbin, en la cual los datos son progresivamente revisados, legitimados y preparados para sustentar la formulación de aproximaciones teóricas situadas.

Fase I. Preparación del corpus empírico.

Propósito: Organizar y resguardar la información empírica de manera íntegra, asegurando su disponibilidad para la validación posterior.

Actividades:

- Transcripción literal de las entrevistas, conservando expresiones, pausas y significados.
- Organización individual de cada transcripción respetando la singularidad narrativa.
- Codificación alfanumérica de los informantes para garantizar confidencialidad.
- Revisión técnica inicial sin intervención interpretativa.

Resultados:

- Corpus empírico estructurado y completo.
- Condiciones metodológicas para una validación ética y rigurosa.
- Base empírica sólida para la construcción de aproximaciones teóricas.

Fase II. Socialización individual y validación asincrónica

Propósito: Favorecer una revisión reflexiva e individual de los relatos por parte de los propios informantes.

Actividades:

- Envío individual de transcripciones y rúbrica de validación.
- Revisión autónoma por parte de cada docente.
- Registro de observaciones y comentarios previos al encuentro colectivo.

Resultados:

- Confirmación inicial de la fidelidad narrativa.
- Fortalecimiento de la confianza y corresponsabilidad investigativa.
- Ajustes menores orientados a preservar la integridad del discurso.

Fase III. Socialización colectiva y validación dialógica

Propósito: Contrastar y legitimar colectivamente las transcripciones mediante un proceso dialógico.

Actividades:

- Encuentro sincrónico con la red de informantes.
- Presentación del propósito y del procedimiento de transcripción.
- Socialización de los criterios de validación:
- Fidelidad del contenido
- Coherencia narrativa
- Integridad de la información
- Ausencia de agregados o reinterpretaciones
- Revisión conjunta de fragmentos representativos.
- Espacios de diálogo y ratificación del contenido.

Resultados:

- Validación colectiva del corpus empírico.
- Reconocimiento de los docentes como co-constructores de las aproximaciones teóricas.
- Legitimación ética del uso de las narrativas.
-

Fase IV. Evaluación formal de la fidelidad del corpus

Propósito: Certificar técnicamente la confiabilidad de la información antes del análisis comparativo constante.

Actividades:

- Aplicación definitiva de la rúbrica de validación.
- Sistematización de puntajes obtenidos.

- Registro de acuerdos finales.

Resultados:

- Transcripciones clasificadas como totalmente fieles (puntajes entre 17 y 20).
- Corpus empírico validado y confiable.
- Información apta para la codificación y posterior triangulación.

Fase V. Reflexión ética y resignificación de las experiencias socializadas

Propósito: Reconocer el valor ético, social y epistemológico de las experiencias compartidas.

Actividades:

- Espacio abierto para comentarios finales.
- Reflexiones sobre la visibilización de la docencia rural multigrado.
- Cierre participativo del proceso.

Resultados:

- Reafirmación de la pertinencia ética y social del estudio.
- Consolidación del corpus como base legítima para el análisis.
- Fortalecimiento del sentido de pertenencia al proceso investigativo.
- Articulación con la construcción de aproximaciones teóricas

El proceso de socialización y validación de experiencias permitió disponer de un corpus empírico verificado, confiable y éticamente legitimado, condición indispensable para el desarrollo del análisis comparativo constante, la triangulación entre datos, teoría y mirada investigativa, y la formulación de aproximaciones teóricas que emergen de manera situada desde las experiencias de los docentes multigrado en contextos rurales.

MOMENTO V
APROXIMACIONES TEÓRICAS

Este momento representa el punto culminante del proceso investigativo, en el que los significados, experiencias y patrones emergentes del análisis se reorganizan en una propuesta teórica coherente y sustantiva. Después de haber profundizado en la voz de los docentes y en los matices de su práctica cotidiana, esta etapa se dedica a integrar y elevar los hallazgos hacia un nivel conceptual que permita comprender de manera más amplia y profunda la dinámica resiliente que caracteriza la docencia multigrado rural. Aquí, los descubrimientos surgidos del trabajo de campo y del análisis comparativo constante se articulan en construcciones teóricas orientadas a explicar el fenómeno estudiado y a revelar las conexiones entre sus dimensiones personales, pedagógicas, comunitarias y emocionales. Esta integración constituye, por tanto, el puente entre los datos empíricos y la teoría emergente, dando forma a una comprensión estructurada del proceso resiliente que sostiene la práctica pedagógica en la ruralidad.

Introducción a las aproximaciones teóricas

El Momento V constituye la fase de integración teórica del estudio, en la cual se articulan los hallazgos emergentes de la codificación abierta, axial y selectiva desarrolladas bajo los lineamientos metodológicos de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin. En esta etapa, las categorías, subcategorías y núcleos conceptuales construidos en el Momento IV se transforman en aproximaciones teóricas que explican, de manera coherente y sistemática, el fenómeno central identificado: la resiliencia docente multigrado en contextos rurales.

El proceso de codificación axial realizado permitió integrar siete núcleos conceptuales que agrupan dimensiones personales, pedagógicas, comunitarias y espirituales de la docencia rural multigrado. Estos núcleos representan la estructura intermedia del análisis, donde se establecen relaciones entre propiedades y dimensiones de los códigos abiertos.

El proceso de análisis realizado permitió construir una aproximación teórica propia, sustentada en las voces de los docentes participantes y en la comparación constante entre datos, categorías y dimensiones emergentes. Esta teoría surge directamente de la experiencia vivida por los docentes multigrado rurales, a partir de sus relatos, significados y formas de enfrentar condiciones sociales, geográficas y emocionales altamente demandantes.

La categoría central emergente, denominada resiliencia docente como eje del

fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en contextos rurales multigrado, articuló los significados encontrados en torno a los procesos de resistencia, innovación, colaboración y sentido identitario que caracterizan la labor docente en zonas rurales. De esta categoría se derivan tres aproximaciones teóricas: resiliencia pedagógica situada, resiliencia comunitaria y relacional, y resiliencia identitaria docente, las cuales permiten comprender cómo se configura la resiliencia del maestro multigrado en la interacción entre el aula, el territorio, la comunidad y la identidad profesional.

Fundamentación teórica y pedagógica del análisis

El análisis desarrollado en este estudio se sustenta en un entramado teórico y pedagógico que orienta la comprensión del fenómeno central: la resiliencia docente multigrado como fuerza dinamizadora del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en contextos rurales. Esta fundamentación articula dos ejes complementarios: (a) los principios metodológicos y epistemológicos de la Teoría Fundamentada y (b) las perspectivas pedagógicas que permiten interpretar la enseñanza rural como un proceso humano, contextual y profundamente vinculado con las condiciones sociales, culturales y territoriales donde se desarrolla la práctica docente.

Desde la fundamentación pedagógica, las aproximaciones generadas se anclan en comprensiones que han sido desarrolladas en el marco conceptual del estudio, especialmente las relacionadas con la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire, la educación como práctica humanizadora y el papel de la subjetividad docente en la resignificación de la adversidad. En coherencia con esta postura, los hallazgos muestran que los docentes rurales conciben su labor como un acto profundamente ético, espiritual y transformador, donde la enseñanza rebasa la dimensión técnica y se vincula con el cuidado, la esperanza y la responsabilidad formativa. Esta visión sustenta la aproximación denominada resiliencia identitaria docente, donde el amor por enseñar, la misión personal y la vocación se convierten en pilares que sostienen la práctica pedagógica.

Al mismo tiempo, la enseñanza multigrado en la ruralidad se comprende como un proceso situado en el territorio, donde el contexto actúa como componente constitutivo de la pedagogía y orienta las decisiones que el docente toma en la cotidianidad escolar. El uso del entorno como recurso didáctico, la recursividad ante la escasez y la creatividad para adaptar metodologías a múltiples grados evidencian una pedagogía que emerge del lugar y se configura desde él. Esta

comprensión fundamenta la aproximación resiliencia pedagógica situada, que reconoce la capacidad del docente para transformar la precariedad en oportunidad de aprendizaje.

De igual modo, las experiencias relatadas por los participantes muestran que la escuela rural no puede entenderse sin la presencia activa de la comunidad, las familias y los actores locales. Las mingas, los apoyos espontáneos, la corresponsabilidad y las redes de colaboración fortalecen emocional y materialmente el ejercicio docente, evidenciando que el acto de enseñar en la ruralidad es, ante todo, un acto relacional. Esta perspectiva respalda la aproximación resiliencia comunitaria y relacional, en la cual la pedagogía se teje colectivamente y la resiliencia se expresa como una fuerza comunitaria que sostiene la labor educativa.

La fundamentación teórica y pedagógica permite afirmar que las aproximaciones emergentes responden tanto al rigor metodológico de la Teoría Fundamentada como a una comprensión pedagógica humanista, situada y comunitaria de la docencia rural. Estas aproximaciones constituyen una síntesis conceptual del proceso analítico y expresan la manera en que los docentes multigrado convierten las adversidades del contexto en oportunidades para el fortalecimiento de su práctica, reafirmando que la resiliencia es un proceso pedagógico, emocional y comunitario profundamente arraigado en la vida escolar rural.

Aproximaciones teóricas emergentes

Para efectos de esta investigación, las aproximaciones teóricas emergentes representan construcciones conceptuales derivadas directamente del análisis sistemático realizado durante la codificación abierta, axial y selectiva. Cada aproximación sintetiza un conjunto de categorías y relaciones que, al ser integradas, permiten explicar cómo los docentes rurales multigrado configuran su práctica pedagógica frente a condiciones de adversidad, limitación y alta exigencia emocional. Estas aproximaciones se presentan como marcos interpretativos abiertos, capaces de dar cuenta de procesos dinámicos y situados, construidos a partir de las voces, experiencias y significados expresados por los participantes. En este sentido, cada aproximación ilumina una dimensión particular de la resiliencia docente, pedagógica, comunitaria e identitaria, mostrando la complejidad del fenómeno y la manera en que la práctica educativa se reconfigura desde el territorio, la comunidad y la subjetividad del maestro.

Resiliencia Pedagógica Situada

La primera aproximación teórica emergente se denomina resiliencia pedagógica situada y se configura a partir de los siguientes indicadores: creatividad ante la escasez, transformación de la precariedad en oportunidad de aprendizaje, integración del entorno como recurso didáctico, implementación de estrategias flexibles para atender varios grados simultáneamente, resignificación de la diversidad como fortaleza pedagógica y reflexión constante sobre la práctica. Estos indicadores permiten comprender que la resiliencia del docente multigrado rural adquiere una expresión eminentemente pedagógica cuando la adversidad se convierte en punto de partida para reorganizar la enseñanza, recrear los recursos disponibles y sostener el vínculo educativo en medio de condiciones institucionales limitadas.

En esta categoría, la resiliencia se configura en la relación viva entre el maestro, el aula multigrado y el territorio rural. Se trata de una construcción que emerge de la práctica cotidiana, de las decisiones que el docente toma frente a la escasez, de las formas como adapta los contenidos y de la sensibilidad con la que interpreta las condiciones concretas de sus estudiantes. Los relatos analizados permiten advertir que la falta de materiales, la conectividad limitada, las distancias geográficas, la diversidad de edades y grados, así como las condiciones cambiantes del contexto, producen tensiones permanentes en la organización de la enseñanza. Sin embargo, esas tensiones movilizan respuestas creativas, decisiones flexibles y formas alternativas de acompañamiento que dan sentido a la práctica docente.

Desde esta lectura, la creatividad ante la escasez adquiere un sentido que supera la elaboración de materiales didácticos con recursos disponibles. Su fuerza teórica se encuentra en la capacidad del docente para leer pedagógicamente la carencia y convertirla en posibilidad. Allí donde faltan textos, equipos tecnológicos o apoyos institucionales suficientes, el maestro acude al entorno, a los saberes comunitarios, a la experiencia acumulada y a su propia inventiva para garantizar que la escuela continúe siendo un espacio de aprendizaje. Esta creatividad expresa una forma de inteligencia situada, porque surge de las condiciones concretas del territorio y responde a las necesidades reales de los estudiantes.

La transformación de la precariedad en oportunidad de aprendizaje constituye una de las dinámicas más significativas de esta aproximación. Las condiciones adversas permanecen como parte de la realidad escolar rural; sin embargo, los docentes las resignifican mediante prácticas que vinculan la enseñanza con la vida cotidiana de los niños y niñas. Un camino difícil, una jornada afectada por la lluvia, la ausencia de conectividad, la falta de materiales o la organización simultánea de varios grados se convierten en situaciones que obligan a pensar, adaptar, priorizar y decidir. En ese proceso, la precariedad se vuelve experiencia pedagógica cuando el maestro

logra traducirla en aprendizaje situado, en reflexión sobre el contexto y en oportunidad para fortalecer la autonomía de los estudiantes.

El entorno rural aparece, entonces, como una extensión del aula. La naturaleza, las prácticas agrícolas, los caminos, las familias, los oficios, las tradiciones locales y las formas de organización comunitaria se incorporan a la enseñanza como recursos vivos. Esta integración permite comprender que la resiliencia pedagógica situada posee una raíz territorial: el docente enseña desde el lugar que habita, desde los saberes que circulan en la comunidad y desde las condiciones materiales que configuran la experiencia escolar. La escuela multigrado rural se amplía hacia el territorio y encuentra allí posibilidades para contextualizar los contenidos, fortalecer la identidad cultural y construir aprendizajes con mayor pertinencia.

Otro elemento central de esta aproximación es la flexibilidad pedagógica. Atender varios grados en un mismo espacio exige organizar tiempos, actividades, niveles de apoyo y formas de participación diferenciadas. Esta flexibilidad representa una respuesta resiliente frente a la complejidad de enseñar en aulas heterogéneas. El docente rural multigrado aprende a moverse entre grupos, ritmos, edades y necesidades diversas, construyendo una pedagogía que combina momentos de orientación directa, trabajo autónomo, colaboración entre pares y acompañamiento individualizado. La multigradualidad, aunque genera sobrecarga y exige una planificación más compleja, también abre posibilidades para el aprendizaje cooperativo y para el reconocimiento de la diversidad como valor formativo.

En este sentido, la diversidad del aula se convierte en una fortaleza pedagógica. Los estudiantes de diferentes grados, edades y trayectorias escolares participan en una dinámica donde pueden apoyarse, observarse, explicarse y aprender unos de otros. La categoría revela que el docente resiliente organiza pedagógicamente la heterogeneidad y la transforma en una arquitectura de colaboración. Allí se produce una de las elaboraciones teóricas más relevantes del análisis: la resiliencia pedagógica situada surge cuando el maestro transforma la complejidad del aula multigrado en una oportunidad para el aprendizaje compartido.

La reflexión constante sobre la práctica articula todos los indicadores anteriores, porque permite que la creatividad, la flexibilidad, la resignificación de la precariedad, el uso pedagógico del entorno y la atención a la diversidad trasciendan la respuesta inmediata frente a la dificultad y se conviertan en aprendizajes profesionales acumulados. En las experiencias analizadas, los docentes revisan lo que ocurre en el aula, observan las reacciones de los estudiantes, ajustan sus decisiones, valoran los resultados alcanzados, reconocen sus propios límites y reconstruyen sus estrategias de acuerdo con las condiciones cambiantes del contexto rural. Este ejercicio nace muchas veces de situaciones concretas: una actividad que no produjo el efecto esperado, un

estudiante que requiere otro tipo de acompañamiento, una jornada interrumpida por dificultades climáticas, una explicación que debe adaptarse a varios grados al mismo tiempo o una carencia material que obliga a buscar caminos alternativos. Desde allí, el docente convierte la cotidianidad escolar en un espacio permanente de análisis, donde cada dificultad aporta información para mejorar la enseñanza.

Dicho proceso posee un carácter ético y pedagógico, porque implica preguntarse cómo enseñar mejor en medio de restricciones reales, cómo sostener el interés de los estudiantes, cómo atender la diversidad sin desconocer los ritmos particulares de aprendizaje y cómo preservar el sentido humano de la escuela rural aun cuando las condiciones institucionales resulten insuficientes. En este recorrido, el docente multigrado interpreta, decide, ensaya, corrige y vuelve sobre su práctica con una mirada sensible al territorio y a las necesidades de sus estudiantes. Por ello, la reflexión se convierte en una mediación central de la resiliencia pedagógica situada, ya que permite transformar la incertidumbre en criterio pedagógico, la experiencia en saber profesional y la adversidad en posibilidad de mejora. Esta forma de resiliencia se fortalece cuando el docente reconoce su propia práctica como fuente legítima de conocimiento, aprende de lo vivido y construye respuestas cada vez más pertinentes, contextualizadas y humanas para sostener el acto educativo en la ruralidad multigrado.

Para sintetizar visualmente esta dinámica y los componentes que la conforman, a continuación se presenta la Figura 30, donde se representan los ejes conceptuales que integran la resiliencia pedagógica situada y su articulación con la experiencia cotidiana del aula multigrado.

Figura 31.
Resiliencia Pedagógica Situada



Nota: Elaborado por Lancheros (2025) con apoyo de la herramienta NotebookLM.

La relación entre estos indicadores permite comprender que la resiliencia pedagógica situada opera como una dinámica integrada. La creatividad se activa frente a la escasez; la precariedad impulsa procesos de resignificación; el entorno ofrece recursos para contextualizar la enseñanza; la flexibilidad permite responder a la multigradualidad; la diversidad enriquece la interacción; y la reflexión docente integra estas respuestas en una práctica cada vez más consciente. En conjunto, estos elementos configuran una pedagogía nacida de la adversidad, orientada hacia la posibilidad, el cuidado y la continuidad educativa.

Desde la voz analítica de la investigadora, esta aproximación permite afirmar que el docente multigrado rural interpreta, reorganiza y convierte las dificultades del contexto en mediaciones pedagógicas. Su resiliencia se expresa en la manera como sostiene la escuela con los recursos disponibles, en la sensibilidad con que reconoce las necesidades de sus estudiantes y en la capacidad de construir sentido educativo allí donde las condiciones resultan insuficientes. Por ello, la resiliencia pedagógica situada constituye una construcción teórica que vincula territorio, práctica docente y transformación pedagógica.

Esta categoría aporta a la comprensión del fenómeno investigado porque muestra que la resiliencia docente, en el contexto rural multigrado, rebasa la fortaleza emocional o la perseverancia individual. Se trata de una forma de conocimiento práctico, contextual y reflexivo que permite al maestro convertir la adversidad en acción pedagógica. La escuela rural se sostiene, en buena medida, por esta capacidad de invención cotidiana: una práctica que nace del territorio, dialoga con la comunidad, reconoce la diversidad del aula y reafirma el compromiso del docente con el aprendizaje de sus estudiantes.

Resiliencia Comunitaria y Relacional

La segunda aproximación teórica emergente se denomina resiliencia comunitaria y relacional y se configura a partir de los siguientes indicadores: acompañamiento y respaldo de colegas, solidaridad de las familias, articulación con líderes y actores comunitarios, organización de mingas, bazares y acciones colectivas, reconocimiento social de la labor docente y corresponsabilidad en los procesos educativos. Estos indicadores muestran que la resiliencia del docente multigrado rural se construye también en el entramado de relaciones que sostiene la vida escolar, donde la comunidad actúa como fuente de apoyo, legitimidad, cuidado y continuidad pedagógica.

Esta aproximación revela que la experiencia docente en la ruralidad se encuentra profundamente atravesada por los vínculos. El maestro multigrado enfrenta condiciones de

soledad profesional, dispersión geográfica, carencias institucionales y múltiples responsabilidades; sin embargo, su permanencia y su capacidad de respuesta se fortalecen cuando la comunidad participa en la vida de la escuela. Desde los relatos analizados, la resiliencia aparece como un proceso compartido, tejido en la cercanía con otros docentes, en la colaboración de las familias, en el respaldo de líderes locales y en las acciones colectivas que permiten resolver necesidades concretas del contexto escolar.

El acompañamiento entre colegas emerge como un soporte fundamental dentro de esta categoría. En escuelas rurales multigrado, donde muchas veces el docente trabaja con poca supervisión directa o con escasos espacios formales de intercambio pedagógico, la presencia de otros maestros se convierte en un recurso emocional y profesional de alto valor. Compartir experiencias, conversar sobre dificultades, intercambiar estrategias y reconocer que otros enfrentan desafíos similares reduce la sensación de aislamiento. Desde la interpretación de la investigadora, este acompañamiento constituye una forma de resiliencia relacional, porque permite que la carga individual del docente se alivie mediante la palabra, la escucha y la construcción conjunta de alternativas.

La solidaridad de las familias también ocupa un lugar central en esta aproximación. En el contexto rural, la escuela y el hogar se encuentran estrechamente vinculados; por ello, las familias acompañan el proceso educativo de sus hijos y participan en la sostenibilidad cotidiana de la institución. Aportan materiales, colaboran en actividades, apoyan iniciativas escolares, ofrecen reconocimiento al maestro y contribuyen a mantener vivo el sentido comunitario de la escuela. Esta solidaridad tiene un valor que rebasa lo operativo: funciona como un gesto de confianza que reafirma al docente en su labor y le permite sentir que su esfuerzo tiene eco en la comunidad.

La articulación con líderes y actores comunitarios amplía esta red de apoyo. Las juntas de acción comunal, los líderes locales, las organizaciones campesinas y otros actores del territorio pueden convertirse en aliados para gestionar mejoras, resolver dificultades, coordinar actividades y fortalecer la presencia social de la escuela. Desde esta categoría, el docente rural aparece como un mediador entre la institución educativa y la comunidad, alguien que convoca, organiza, escucha y participa en la búsqueda de soluciones colectivas. Esta dinámica le otorga a la escuela un lugar activo dentro del territorio y permite comprender que la resiliencia docente se fortalece cuando existen relaciones de corresponsabilidad.

Las mingas, bazares y acciones colectivas expresan de manera concreta esta dimensión comunitaria de la resiliencia. Estas prácticas permiten enfrentar necesidades materiales, mejorar espacios, recaudar fondos o resolver situaciones urgentes, pero también producen un efecto

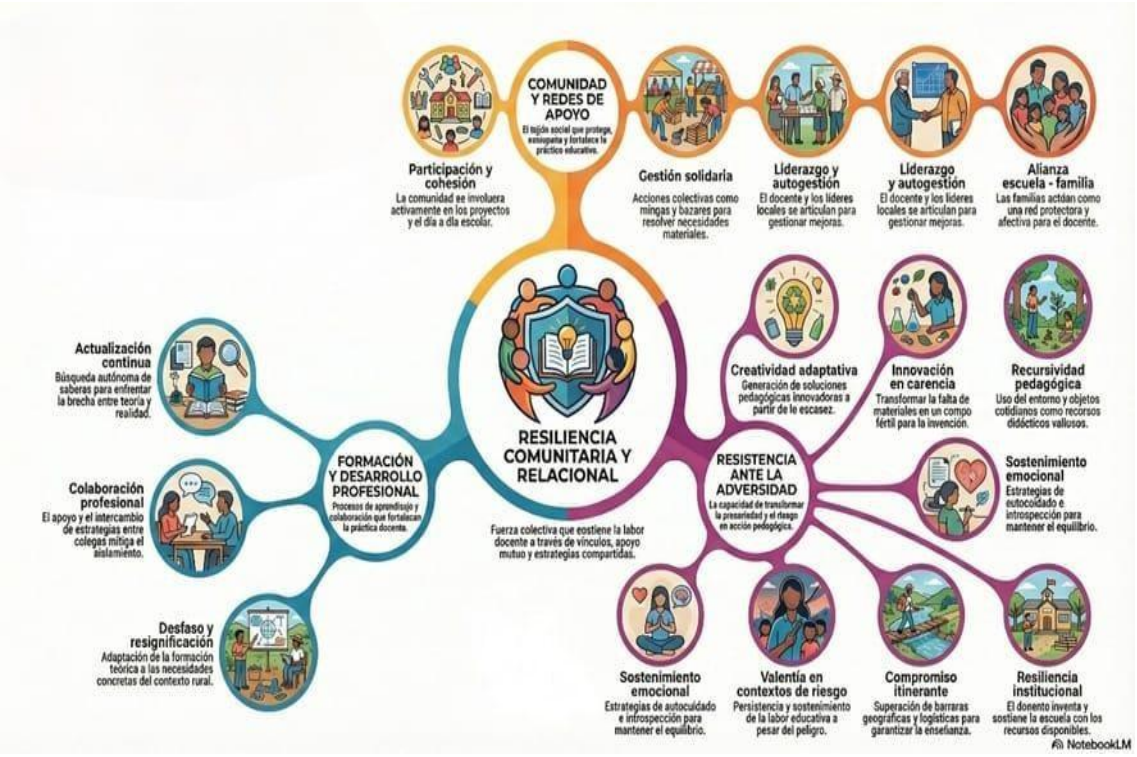
simbólico importante: fortalecen la pertenencia, consolidan la confianza y hacen visible que la escuela es un proyecto compartido. Para el docente, estas acciones representan una confirmación de que su tarea pedagógica no ocurre en soledad. Cada actividad comunitaria le recuerda que la educación rural se sostiene mediante esfuerzos colectivos, afectos compartidos y compromisos que nacen del reconocimiento del valor de la escuela.

El reconocimiento social de la labor docente se convierte, a su vez, en una fuente profunda de resiliencia. Las palabras de gratitud, la confianza de las familias, la participación de la comunidad y el lugar que se le otorga al maestro dentro de la vida local nutren su identidad profesional y fortalecen su motivación. En contextos donde las condiciones laborales pueden ser difíciles, el reconocimiento comunitario actúa como una forma de cuidado simbólico. Este reconocimiento no elimina las dificultades, pero ayuda al docente a sostener el sentido de su labor y a encontrar razones para continuar.

La corresponsabilidad en los procesos educativos integra los indicadores anteriores y permite comprender la escuela rural como un espacio compartido de formación. Cuando las familias, los líderes y la comunidad participan en el acompañamiento de los estudiantes, el docente deja de cargar en solitario con todas las exigencias del proceso educativo. La corresponsabilidad distribuye esfuerzos, fortalece la permanencia escolar y genera un clima de apoyo que favorece tanto a los estudiantes como al maestro. Desde la voz analítica de la investigadora, esta corresponsabilidad muestra que la resiliencia comunitaria y relacional se configura cuando la educación es asumida como una tarea común.

En este marco interpretativo, la Figura 31 Resiliencia Comunitaria y Relacional sintetiza la naturaleza interdependiente de este proceso, representando cómo los distintos actores de la comunidad convergen en el docente multigrado y fortalecen su labor pedagógica mediante relaciones de apoyo que actúan como un círculo protector y dinamizador de su quehacer educativo.

Figura 32.
Resiliencia Comunitaria y Relacional



Nota:

Elaborado por Lancheros (2025) con apoyo de la herramienta NotebookLM.

En el entramado de la resiliencia comunitaria y relacional, el apoyo que recibe el docente forma parte constitutiva de su experiencia pedagógica. La presencia de colegas, familias, líderes y actores comunitarios modifica la manera como el maestro vive su labor, interpreta las dificultades y sostiene la continuidad de la escuela en medio de la precariedad. El respaldo entre docentes ofrece contención profesional y permite tramitar la soledad propia de muchos escenarios rurales; la solidaridad familiar acerca afectivamente la escuela al hogar; los liderazgos locales amplían las posibilidades de gestión; las acciones colectivas resuelven necesidades concretas y, al mismo tiempo, refuerzan la pertenencia; el reconocimiento social alimenta el sentido de propósito; y la corresponsabilidad convierte la educación en una tarea compartida, asumida por la comunidad como parte de su propio cuidado.

La resiliencia docente se comprende aquí como una experiencia tejida en los vínculos. La escuela rural multigrado aparece integrada a una trama social donde cada gesto de apoyo, cada palabra de reconocimiento y cada acción comunitaria contribuyen a sostener el quehacer educativo. El maestro encuentra fuerza en la mirada confiada de las familias, en la conversación

con el colega, en la colaboración de quienes acuden a una minga, en la gestión de los líderes y en la certeza de que la escuela conserva un lugar valioso dentro del territorio. La resiliencia adquiere, entonces, un carácter compartido, nacido de la cercanía, la reciprocidad y el compromiso colectivo.

Resiliencia Identitaria Docente

La tercera aproximación teórica emergente se denomina resiliencia identitaria docente y se configura a partir de los siguientes indicadores: convicción ética de educar como misión de vida, amor por la enseñanza, espiritualidad que acompaña el quehacer educativo, satisfacción por los logros estudiantiles, orgullo por formar parte de la historia comunitaria y construcción de un legado pedagógico que trasciende generaciones. Estos indicadores permiten comprender que la resiliencia del docente multigrado rural se enraíza en una identidad profesional profundamente vinculada con la vocación, el sentido de trascendencia, la memoria comunitaria y el compromiso ético con la formación de los estudiantes.

En esta dimensión, la resiliencia docente se expresa en las estrategias que el maestro desarrolla para enfrentar la adversidad y en la manera como se comprende a sí mismo, valora su misión educativa y atribuye sentido a su permanencia en la ruralidad. Los relatos analizados permiten advertir que muchos docentes multigrado sostienen su práctica desde una identidad construida en el servicio, el afecto, la espiritualidad, la memoria de los estudiantes y el reconocimiento de la comunidad. En esa identidad se encuentra una de las fuentes más profundas de su capacidad para continuar enseñando en contextos marcados por limitaciones.

La convicción ética de educar como misión de vida aparece como un núcleo central de esta categoría. El docente rural multigrado asume su labor como una responsabilidad que compromete su historia personal, sus valores y su visión de futuro. Educar en la ruralidad implica acompañar trayectorias humanas, abrir posibilidades, cuidar procesos y sostener la esperanza de comunidades que muchas veces han enfrentado abandono institucional. Desde la voz analítica de la investigadora, esta convicción ética permite comprender que la resiliencia identitaria se fortalece cuando el maestro encuentra en su labor una razón vital, una orientación moral y una forma de contribuir al bienestar colectivo.

El amor por la enseñanza se presenta como una fuerza afectiva que sostiene el quehacer docente. Este amor se expresa en la paciencia para atender distintos ritmos de aprendizaje, en la alegría por los avances de los estudiantes, en la disposición para preparar actividades en medio de carencias y en la sensibilidad para reconocer las necesidades particulares de cada niño

o niña. En el contexto multigrado rural, enseñar exige una entrega que involucra emoción, tiempo, creatividad y compromiso. Por ello, el amor por la enseñanza no puede ser leído como una expresión romántica o superficial; constituye una energía pedagógica que ayuda al docente a permanecer, reinventarse y encontrar sentido en la labor cotidiana.

La espiritualidad que acompaña el quehacer educativo aparece como otro indicador relevante. En las voces docentes, la espiritualidad se vincula con la esperanza, la confianza, la fortaleza interior y la capacidad de encontrar sentido en medio de situaciones difíciles. Para algunos maestros, esta dimensión funciona como refugio emocional; para otros, como orientación ética o como fuente de serenidad frente a la incertidumbre. En términos interpretativos, la espiritualidad fortalece la resiliencia identitaria porque permite al docente integrar la adversidad dentro de una comprensión más amplia de su misión, de su vida y de su vínculo con la comunidad.

La satisfacción por los logros estudiantiles constituye una fuente concreta de reafirmación profesional. Cada avance, cada aprendizaje alcanzado, cada estudiante que supera una dificultad o continúa su trayectoria educativa se convierte en una señal de que el esfuerzo docente tiene sentido. En contextos rurales, donde los resultados no siempre se reconocen de manera inmediata por las instituciones, los logros de los estudiantes adquieren un valor profundamente simbólico. Funcionan como evidencia del impacto de la labor del maestro y como alimento emocional para sostener su compromiso. Esta satisfacción permite equilibrar el desgaste cotidiano y reafirma la identidad docente como una práctica capaz de transformar vidas.

El orgullo por formar parte de la historia comunitaria amplía la comprensión de la resiliencia identitaria docente, porque sitúa al maestro rural dentro de una memoria colectiva que reconoce su presencia, su esfuerzo y su contribución al territorio. En la escuela multigrado, el docente enseña contenidos escolares, acompaña generaciones, presencia cambios familiares, orienta trayectorias de vida y participa en momentos significativos de la comunidad. Su labor queda vinculada a los recuerdos de los estudiantes, a las palabras de gratitud de las familias, a las actividades compartidas y a las huellas que permanecen en quienes pasaron por el aula. De esta manera, su nombre, sus gestos, sus consejos y sus enseñanzas se inscriben en la historia local como parte de una experiencia educativa que trasciende el tiempo escolar inmediato.

Este reconocimiento fortalece la identidad profesional porque permite al maestro sentirse parte de una construcción social más amplia que su función laboral cotidiana. La comunidad le devuelve una imagen valiosa de su tarea: lo reconoce como guía, referente, mediador y acompañante de procesos humanos. Esa valoración alimenta su sentido de pertenencia, renueva su compromiso y le permite comprender que su práctica pedagógica tiene un lugar en la vida del

territorio. En consecuencia, la docencia rural adquiere una dimensión histórica y afectiva que sostiene la resiliencia, pues el maestro encuentra fuerza en la certeza de haber contribuido a la formación de personas, familias y generaciones que conservan en su memoria la presencia de la escuela.

La construcción de un legado pedagógico que trasciende generaciones integra los indicadores anteriores y permite comprender la dimensión temporal de la resiliencia identitaria. El docente multigrado rural sabe que su labor puede dejar huellas en estudiantes que, con el paso del tiempo, regresan a agradecer, continúan estudios, forman familias o aportan a la comunidad desde otros lugares.

Figura 33.
Resiliencia Identitaria Docente



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

La resiliencia identitaria docente se va configurando en un tejido donde confluyen ética, afecto, espiritualidad, reconocimiento y memoria. La convicción de educar como misión orienta las decisiones del maestro; el amor por la enseñanza sostiene la cercanía pedagógica con los estudiantes; la espiritualidad ofrece fortaleza interior ante el desgaste; los logros estudiantiles renuevan la motivación; el orgullo comunitario afianza la pertenencia al territorio; y el legado pedagógico proyecta la labor docente más allá del presente escolar. Cada uno de estos componentes aporta una fuerza distinta, pero todos convergen en una identidad profesional

capaz de sostener el sentido de la enseñanza aun en medio de condiciones adversas.

La lectura analítica de la investigadora permite comprender que el docente multigrado rural permanece en su labor porque ha construido una manera profunda de asumirse como maestro. Su resiliencia se arraiga en el significado que otorga a la enseñanza, en la responsabilidad que siente frente a sus estudiantes y en la certeza de que su trabajo deja huella en la comunidad. La identidad docente actúa, entonces, como soporte emocional, ético y espiritual; desde ella el maestro enfrenta las dificultades del contexto, reorganiza sus fuerzas y mantiene vivo el horizonte formativo que da sentido a su práctica.

En el fenómeno estudiado, la resiliencia identitaria revela una dimensión subjetiva esencial. El maestro responde a las condiciones externas, interpreta su propia trayectoria profesional, reconoce el valor de su tarea y encuentra en la enseñanza una fuente de pertenencia y trascendencia. En la ruralidad multigrado, dicha identidad se fortalece en cada acto de acompañamiento, en cada avance estudiantil, en cada gesto de reconocimiento comunitario y en cada huella que permanece en la memoria de quienes pasaron por la escuela. Por ello, la resiliencia identitaria docente ayuda a comprender la permanencia, el compromiso y la esperanza que sostienen la práctica pedagógica rural.

Integración Teórica de las Aproximaciones

Las tres aproximaciones emergentes conforman dimensiones interdependientes de un mismo fenómeno: la resiliencia docente multigrado en contextos rurales. Cada una ilumina un ángulo particular de la experiencia docente, pero ninguna alcanza plena comprensión de manera aislada. La dimensión pedagógica muestra cómo el maestro transforma las restricciones del aula multigrado en decisiones didácticas situadas; la dimensión comunitaria revela el peso de los vínculos, las redes de apoyo y la corresponsabilidad territorial; y la dimensión identitaria permite comprender la fuerza ética, afectiva y espiritual que sostiene la permanencia del docente en escenarios adversos.

Al integrarse, estas tres dimensiones permiten reconocer que la resiliencia docente multigrado se configura como un proceso simultáneamente personal, social y pedagógico. Personal, porque involucra la historia del maestro, sus convicciones, su vocación, su espiritualidad y el sentido que atribuye a su labor. Social, porque se alimenta de las relaciones con colegas, familias, líderes y actores comunitarios que respaldan la escuela rural. Pedagógico, porque se expresa en la manera como el docente organiza la enseñanza, adapta los recursos,

atiende la diversidad y convierte el territorio en mediación para el aprendizaje. La resiliencia, en consecuencia, aparece como una construcción dinámica que articula el ser, el hacer y el convivir del maestro rural.

La integración teórica de estas dimensiones permite advertir que los núcleos axiales construidos en la fase analítica derivaron en una red de significados que se entrecruzan en la práctica cotidiana. La resistencia ante la adversidad se expresa en la creatividad pedagógica, en la cooperación comunitaria y en la fortaleza interior del docente. La vocación y el compromiso orientan la enseñanza, fortalecen el vínculo con la comunidad y consolidan la identidad profesional. Las estrategias emocionales sostienen la regulación personal, pero también se nutren del acompañamiento colectivo y de la satisfacción por los logros alcanzados. De igual manera, la innovación pedagógica, la formación profesional, las redes comunitarias y los logros estudiantiles adquieren sentido cuando se observan como partes de una misma arquitectura resiliente.

Para evidenciar cómo cada aproximación deriva de los núcleos axiales construidos durante el proceso de análisis, se presenta la siguiente tabla. En ella se muestran las correspondencias entre las categorías emergentes y las tres dimensiones teóricas, permitiendo visualizar el tránsito desde los hallazgos empíricos hacia una elaboración conceptual más integrada.

Tabla 30.

Detalle analítico de los núcleos conceptuales que sustentan las aproximaciones teóricas emergentes

Categoría	Pedagógica Situada	Comunitaria y Relacional	Identitaria Docente
1. Resistencia ante la adversidad	Núcleo de acción pedagógica	Resistencia compartida	◯ Base experiencial
2. Vocación y compromiso	◯ Motor ético	◯ Sentido social	Núcleo identitario
3. Estrategias emocionales	Soporte reflexivo	◯ Regulación colectiva	Sustrato interior

4. Comunidad y redes	◯ Contexto	Núcleo relacional	◯ Reconocimiento
5. Innovación pedagógica	Núcleo pedagógico	◯ Práctica compartida	◯ Orgullo profesional
6. Formación profesional	◯ Mejora práctica	Puente entre pares	◯ Autovaloración
7. Logros y satisfacciones	◯ Retroalimentación	◯ Validación social	Trascendencia

Nota: Elaborado por la autora (2025)

La tabla anterior presenta las siete categorías emergentes como núcleos conceptuales densos, cargados de sentido simbólico, emocional y relacional, que dan cuenta de la complejidad de la experiencia docente multigrado en contextos rurales. Cada una de ellas condensa una zona significativa del fenómeno estudiado: la resistencia ante la adversidad, la vocación y el compromiso, las estrategias emocionales, la comunidad y sus redes, la innovación pedagógica, la formación profesional, así como los logros y satisfacciones que sostienen la permanencia del maestro. Sin embargo, al observarlas en conjunto, se advierte que estas categorías no avanzan por caminos separados ni responden a una lógica lineal. En la experiencia cotidiana del docente, aparecen entrelazadas, se activan unas a otras y configuran una trama de significados que permite comprender la resiliencia como una construcción viva, situada y relacional.

La resistencia ante la adversidad, por ejemplo, adquiere sentido pedagógico cuando impulsa al maestro a crear estrategias flexibles, pero también cobra fuerza comunitaria cuando se apoya en redes de colaboración y alcanza profundidad identitaria cuando se vincula con la vocación y el sentido de misión. De igual manera, la innovación pedagógica no surge únicamente como respuesta técnica frente a la escasez; se nutre del conocimiento del territorio, de la reflexión sobre la práctica, del intercambio con otros docentes y del compromiso ético con los estudiantes. Los logros y satisfacciones, por su parte, no representan solo resultados positivos del proceso educativo; actúan como fuentes de motivación, reconocimiento y reafirmación profesional, fortaleciendo al maestro en su dimensión personal, comunitaria y pedagógica.

Por ello, se hace necesario avanzar desde una lectura conceptual individual de cada categoría hacia una comprensión integradora que permita visualizar cómo estas se articulan, convergen y se redistribuyen en las tres aproximaciones teóricas emergentes. La tabla de síntesis de correspondencia cumple esta función interpretativa al mostrar, de manera relacional, cómo las siete categorías se reflejan, se superponen y se potencian en la resiliencia pedagógica situada, la resiliencia comunitaria y relacional, y la resiliencia identitaria docente. Su aporte

rebasa el ordenamiento de los hallazgos y permite observar el tránsito analítico mediante el cual las categorías construidas en la codificación se elevan hacia una elaboración teórica más amplia, coherente con la lógica de la Teoría Fundamentada.

La correspondencia evidencia que la resiliencia docente multigrado se configura como un entramado de prácticas, vínculos y sentidos. Lo pedagógico aparece en la adaptación de la enseñanza y el uso creativo del entorno; lo comunitario, en la colaboración de familias, colegas y líderes; y lo identitario, en la vocación, la espiritualidad y la conciencia de dejar huella. Las tres aproximaciones se articulan y permiten comprender la práctica docente rural como una construcción resiliente donde el maestro reorganiza recursos, encuentra respaldo comunitario y reconoce el valor humano e histórico de su labor.

Esta integración permite pasar de una descripción de categorías a una comprensión más profunda del fenómeno investigado, tal como se refleja en la siguiente figura:

Figura 34.
Práctica Docente Rural



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

La articulación de las tres aproximaciones teóricas permite comprender que la práctica del docente multigrado se configura como un ejercicio profundamente integral. Estas dimensiones no operan separadas, sino entrelazadas en la cotidianidad escolar, sosteniendo la resiliencia desde la acción pedagógica, los vínculos territoriales y la construcción de identidad profesional. La siguiente figura sintetiza de forma visual esta integración, destacando cómo cada dimensión aporta un componente esencial al quehacer docente rural.

Figura 35.
Práctica docente rural multigrado



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Esta representación ecológica permite reconocer que la resiliencia docente multigrado constituye un proceso profundamente relacional y contextual, alimentado por las prácticas del maestro, el tejido social que lo respalda y las condiciones del territorio que habita. La fortaleza docente se comprende, entonces, como resultado de un entramado de influencias que convergen en la experiencia educativa rural. En conjunto, este enfoque complementa las aproximaciones teóricas anteriores y reafirma que la resiliencia docente es un fenómeno integral, situado y vinculado con la vida cotidiana de la escuela rural.

Ahora bien, la comprensión de la resiliencia docente multigrado como un proceso dinámico, representada previamente mediante el modelo sistémico de engranajes, puede ampliarse todavía más si se analiza cómo dicha resiliencia se organiza en distintos niveles de influencia. En esta línea, la siguiente figura adopta un enfoque ecológico inspirado en las perspectivas contextuales del desarrollo humano, mostrando que la resiliencia emerge de la interacción entre múltiples capas que configuran la experiencia docente rural: la práctica pedagógica, las relaciones comunitarias, la identidad profesional y las condiciones del territorio. Esta visualización permite comprender cómo el contexto multigrado actúa simultáneamente como escenario, condicionante y fuente de significado para las prácticas pedagógicas, los vínculos comunitarios y la configuración identitaria del docente.

Figura 36.

Representación ecológica de la resiliencia docente multigrado



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

Esta representación ecológica permite reconocer que la resiliencia docente multigrado constituye un proceso profundamente relacional y contextual, alimentado por las prácticas del maestro, el tejido social que lo respalda y las condiciones del territorio que habita. La fortaleza docente se comprende, entonces, como resultado de un entramado de influencias que convergen en la experiencia educativa rural. En conjunto, este enfoque complementa las aproximaciones teóricas anteriores y reafirma que la resiliencia docente es un fenómeno integral, situado y vinculado con la vida cotidiana de la escuela rural.

En este punto es importante precisar que la teoría que emerge de este estudio corresponde a una teoría sustantiva, en los términos planteados por Strauss y Corbin (2002). Se trata de una construcción teórica situada en un campo específico: la práctica pedagógica del docente rural multigrado en contextos de precariedad, cuya validez y capacidad explicativa responden directamente al fenómeno estudiado. Su alcance corresponde a una explicación profunda, contextualizada y conceptualmente densa de la resiliencia docente tal como se manifiesta en la ruralidad colombiana, dentro del campo específico de la práctica pedagógica del docente rural multigrado.

Su fuerza se encuentra en la capacidad de iluminar procesos, relaciones y significados propios de un escenario educativo particular. Esta aclaración es fundamental para resguardar el rigor metodológico de la Teoría Fundamentada y enfatizar que las aproximaciones teóricas

construidas emergen del diálogo estrecho entre los datos, la teoría y la mirada analítica, configurando una propuesta situada que aporta claves interpretativas valiosas para comprender y fortalecer la práctica docente en territorios rurales.

Figura 37.
Aproximaciones Teóricas de la Resiliencia Docente



Nota: Elaborado por Lancheros (2025)

La imagen representa una arquitectura teórica de la resiliencia docente organizada alrededor de un núcleo central: las aproximaciones teóricas como síntesis integradora de los hallazgos. La disposición radial permite interpretar que la resiliencia del docente multigrado se alimenta de tres dimensiones que convergen: la resiliencia pedagógica situada, la resiliencia comunitaria y relacional y la resiliencia identitaria docente. El centro funciona como eje articulador del fenómeno, mientras las ramificaciones muestran que cada dimensión se sostiene en categorías emergentes vinculadas con la adversidad, la innovación, las redes de apoyo, la formación, la vocación, las estrategias emocionales y los logros alcanzados. Visualmente, la figura comunica que la resiliencia docente es un proceso complejo, dinámico y multidimensional, donde la práctica pedagógica, los vínculos comunitarios y la identidad profesional se entrelazan

para sostener la labor educativa en contextos rurales.

En la parte izquierda de la imagen, la resiliencia pedagógica situada aparece relacionada con la resistencia ante la adversidad, la innovación y prácticas pedagógicas, y las estrategias emocionales y pedagógicas. Esta organización permite comprender que el docente rural transforma las limitaciones del contexto en acciones concretas de enseñanza: adapta recursos, crea soluciones con lo disponible, incorpora el entorno como recurso didáctico y desarrolla formas flexibles de atención a la diversidad multigrado. La adversidad se presenta como una condición que exige creatividad, recursividad y pensamiento pedagógico contextualizado. A su vez, las estrategias emocionales y pedagógicas muestran que enseñar en la ruralidad implica sostenerse internamente, practicar el autocuidado, mantener esperanza y reconstruir la práctica desde la experiencia. Por ello, esta dimensión revela una resiliencia que se expresa en el hacer docente: planificar, adaptar, improvisar con sentido, acompañar y convertir el territorio en escenario de aprendizaje.

En la parte derecha y superior se ubica la resiliencia comunitaria y relacional, vinculada con comunidad y redes de apoyo, formación y desarrollo profesional, y resistencia ante la adversidad. Allí la imagen destaca que la permanencia del maestro rural se sostiene en sus recursos personales y en la relación con colegas, familias, líderes y actores comunitarios que colaboran, reconocen y respaldan la escuela. En la zona inferior, la resiliencia identitaria docente se asocia con vocación y compromiso, estrategias emocionales y logros y satisfacciones, mostrando que la permanencia del maestro se sostiene en una identidad profunda, atravesada por el sentido de misión, la esperanza, la gratitud, el orgullo profesional y la huella que deja en sus estudiantes. En conjunto, la figura permite interpretar que la resiliencia docente multigrado es una construcción situada: nace del aula, se fortalece en la comunidad y se arraiga en la identidad del maestro como sujeto ético, afectivo y pedagógico.

MOMENTO VI
REFLEXIONES FINALES

La presente investigación permitió adentrarse en las experiencias, significados y sentidos que los docentes multigrado construyen en su práctica cotidiana dentro de las zonas rurales, escenarios históricamente marcados por la precariedad, la desigualdad, la dispersión territorial y la limitada presencia institucional. Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, el proceso investigativo avanzó desde las voces de los participantes hacia la construcción de una comprensión teórica emergente, en la cual la resiliencia docente dejó de ser entendida como una condición individual para ser asumida como una construcción situada, relacional, pedagógica e identitaria.

En este recorrido, la investigadora pudo comprender que la docencia multigrado rural no puede analizarse únicamente desde sus carencias materiales. Si bien los relatos evidenciaron infraestructura insuficiente, dificultades de conectividad, escasez de recursos, sobrecarga laboral, distancias geográficas y soledad institucional, también revelaron una fuerza pedagógica profundamente humana, sostenida en la vocación, la creatividad, la esperanza, la espiritualidad, el compromiso comunitario y la capacidad de transformar la adversidad en oportunidad educativa. Esta comprensión constituye una de las concreciones centrales del estudio, pues permite reconocer al docente rural como sujeto productor de saber pedagógico y como actor fundamental en la sostenibilidad educativa de los territorios.

En relación con el primer propósito de la investigación, orientado a develar las condiciones que impactan la capacidad de los docentes multigrado para promover resiliencia y pensamiento positivo, los hallazgos permitieron identificar que dichas condiciones no se reducen al plano institucional o material. La resiliencia docente se configura en la intersección entre las limitaciones del contexto, la trayectoria personal del maestro, sus vínculos con la comunidad, las posibilidades reales de acompañamiento institucional y el sentido que atribuye a su práctica. Desde esta perspectiva, las condiciones adversas adquieren valor analítico porque muestran el modo en que los docentes enfrentan la precariedad, reorganizan su enseñanza, ajustan sus estrategias, sostienen emocionalmente a sus estudiantes y resignifican su labor en medio de escenarios complejos.

La voz de la investigadora permite afirmar que la resiliencia observada en los docentes multigrado no corresponde a una respuesta espontánea ni a una actitud individual de resistencia aislada. Se trata de un proceso que se aprende, se fortalece y se recrea en la práctica cotidiana.

Cada decisión pedagógica tomada en medio de la escasez, cada adaptación curricular realizada para atender simultáneamente varios grados, cada gesto de cuidado hacia los estudiantes y cada esfuerzo por mantener viva la escuela rural expresan una forma de resiliencia que tiene hondura ética y sentido educativo. En consecuencia, el pensamiento positivo no fue interpretado como optimismo superficial, sino como una disposición reflexiva que permite mirar la dificultad sin negar su peso, pero buscando caminos posibles para enseñar, acompañar y permanecer.

En cuanto al segundo propósito, referido al análisis de los aportes que fortalecen la resiliencia y el pensamiento positivo en los docentes multigrado, el estudio permitió reconocer que estos procesos se nutren de múltiples fuentes. La vocación docente, la gratitud de las familias, el progreso de los estudiantes, la solidaridad entre colegas, la espiritualidad, la identidad rural y el reconocimiento comunitario emergieron como elementos que sostienen emocional y pedagógicamente al maestro. Estos aportes muestran que la resiliencia docente no se produce en soledad; se teje en una red de relaciones donde la comunidad, la escuela, la familia y el propio territorio cumplen una función protectora.

Desde esta lectura, la investigadora comprende que el docente multigrado rural no solo enseña contenidos escolares; también sostiene vínculos, acompaña trayectorias de vida, media conflictos, cuida emocionalmente, orienta a las familias y preserva la confianza de la comunidad en la escuela. Esta amplitud de funciones permite advertir que el fortalecimiento de la resiliencia docente exige políticas institucionales sensibles al contexto, programas de bienestar profesional, formación situada y reconocimiento efectivo del maestro rural. El estudio, por tanto, aporta al conocimiento al mostrar que la resiliencia del docente multigrado no puede desligarse de las condiciones estructurales que favorecen o limitan su práctica.

Respecto al tercer propósito, orientado a comprender las concepciones que los docentes multigrado tienen sobre su práctica pedagógica como factor de desarrollo integral de los estudiantes rurales, los hallazgos evidenciaron que los maestros conciben la escuela rural como un espacio de formación humana, comunitaria y territorial. Para ellos, el aula multigrado no representa únicamente una organización escolar derivada de la baja matrícula o de la dispersión poblacional; constituye un escenario donde se favorecen la cooperación, la autonomía, la ayuda entre pares, la responsabilidad compartida y el reconocimiento de los saberes locales.

Esta concepción amplía la mirada sobre la práctica pedagógica multigrado, pues permite comprender que el desarrollo integral de los estudiantes rurales se produce en diálogo con su cultura, su familia, su territorio, sus ritmos de aprendizaje y sus experiencias comunitarias. La práctica docente, en este sentido, adquiere una dimensión formativa que trasciende el currículo prescrito y se vincula con la dignificación de la vida rural. Allí radica uno de los aportes más

significativos del estudio: mostrar que la educación multigrado, cuando es asumida desde la reflexión pedagógica y el compromiso ético, puede convertirse en una experiencia de aprendizaje colaborativo, pertenencia territorial y transformación social.

En relación con el propósito central de diseñar aproximaciones teóricas que promuevan la resiliencia del docente multigrado mediante el fortalecimiento del pensamiento positivo, el análisis permitió construir tres núcleos comprensivos: la resiliencia pedagógica situada, la resiliencia comunitaria y relacional, y la resiliencia identitaria docente. Estas aproximaciones constituyen el constructo teórico emergente de la investigación y permiten explicar cómo los docentes multigrado transforman las condiciones adversas en posibilidades de crecimiento profesional, fortalecimiento emocional y renovación pedagógica.

La resiliencia pedagógica situada expresa la capacidad del docente para responder creativamente a las exigencias del aula multigrado, ajustando recursos, tiempos, estrategias y formas de acompañamiento según las necesidades reales de sus estudiantes. La resiliencia comunitaria y relacional muestra que la fortaleza docente se alimenta de los vínculos construidos con familias, colegas, estudiantes y comunidad. La resiliencia identitaria docente revela que la permanencia del maestro en el contexto rural se sostiene en una comprensión profunda de su labor como misión, legado, responsabilidad social y acto de esperanza. En conjunto, estas aproximaciones permiten afirmar que la resiliencia docente multigrado es un fenómeno pedagógico, ético, emocional y territorial.

El aporte al conocimiento se concreta, entonces, en una comprensión sustantiva de la resiliencia docente rural que emerge desde la experiencia de los propios actores. Esta investigación no pretende presentar una fórmula cerrada para intervenir la realidad multigrado; ofrece una lectura teórica situada que permite comprender cómo los maestros rurales elaboran sentido, sostienen su práctica y producen respuestas pedagógicas en contextos de dificultad. Desde allí, el estudio contribuye al campo de la educación rural al reconocer la experiencia docente como fuente legítima de conocimiento y al visibilizar dimensiones emocionales, comunitarias e identitarias que suelen quedar ocultas en los análisis centrados únicamente en cobertura, rendimiento o infraestructura.

La articulación de estos hallazgos con los postulados de organismos internacionales, particularmente la UNESCO, permite ampliar el alcance reflexivo de la investigación. El compromiso global con una educación inclusiva, equitativa y de calidad, establecido en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y en el Marco de Acción Educación 2030, dialoga directamente con los resultados de este estudio, pues la educación rural multigrado constituye uno de los escenarios donde las brechas de calidad, equidad y permanencia se expresan con

mayor fuerza. La UNESCO ha señalado que garantizar oportunidades educativas para todos implica atender las desigualdades territoriales, fortalecer la profesión docente y asegurar condiciones que permitan aprendizajes pertinentes y significativos. En coherencia con ello, esta investigación muestra que mejorar la calidad educativa en contextos rurales exige mirar al docente multigrado como eje estratégico de transformación y no únicamente como ejecutor de políticas diseñadas desde espacios distantes.

Desde la experiencia investigativa desarrollada, se puede afirmar que la mejora de la calidad educativa rural requiere una comprensión más humana y contextualizada de la práctica docente. La calidad no puede reducirse al cumplimiento de estándares externos; debe considerar las condiciones reales en que se enseña, los vínculos que sostienen la vida escolar, la pertinencia cultural del aprendizaje, el bienestar emocional de los maestros y la capacidad de la escuela para responder a las necesidades de su comunidad. En este punto, los hallazgos dialogan con la perspectiva de UNESCO al reconocer que la educación de calidad requiere docentes fortalecidos, valorados, acompañados y formados para actuar en contextos diversos.

La proyección del impacto de este estudio se orienta hacia la transformación de las prácticas educativas rurales desde tres niveles complementarios. En el plano pedagógico, invita a resignificar el aula multigrado como espacio de innovación, cooperación y aprendizaje situado. En el plano institucional, plantea la necesidad de generar procesos de acompañamiento docente, redes de apoyo, formación continua y estrategias de bienestar que reconozcan la carga emocional del trabajo rural. En el plano político, aporta elementos para pensar políticas públicas más sensibles a la especificidad del docente multigrado, especialmente en materia de infraestructura, conectividad, estabilidad laboral, recursos pedagógicos y reconocimiento profesional.

Este proceso permitió comprender que la escuela rural multigrado no puede seguir siendo observada desde el déficit. En sus prácticas cotidianas habitan saberes, estrategias, afectos y formas de organización pedagógica que merecen ser reconocidas, sistematizadas y fortalecidas. La experiencia investigativa mostró que, aun en medio de la precariedad, los docentes rurales producen respuestas educativas profundamente significativas. Sin embargo, también permitió advertir que la resiliencia no debe romantizarse ni utilizarse para justificar la ausencia de condiciones dignas. Reconocer la resiliencia docente implica valorar la fuerza del maestro, pero también exigir corresponsabilidad institucional, acompañamiento sostenido y políticas educativas coherentes con la realidad territorial.

En consecuencia, las reflexiones finales de esta investigación consolidan una comprensión amplia de la resiliencia docente multigrado como proceso situado, relacional e

identitario que fortalece la práctica pedagógica y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes rurales. La teoría emergente construida permite visibilizar al maestro rural como sujeto ético, creativo, comunitario y transformador, cuya labor resulta fundamental para avanzar hacia una educación más equitativa, pertinente y humanizadora. Desde esta perspectiva, el estudio aporta al debate educativo contemporáneo al sostener que la transformación de la educación rural comienza por reconocer, acompañar y dignificar a quienes enseñan en los territorios donde la escuela sigue siendo una de las principales posibilidades de esperanza colectiva.

A partir de estas reflexiones, y considerando que la resiliencia docente multigrado requiere condiciones pedagógicas, institucionales, comunitarias y políticas que la fortalezcan, se presentan las siguientes recomendaciones dirigidas a los actores vinculados con la formación docente, la gestión escolar rural, la vida comunitaria y la toma de decisiones educativas.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Diseñar programas de formación inicial y continua que integren los conceptos de resiliencia docente, pensamiento positivo y pedagogía rural como ejes transversales.

Fortalecer las prácticas profesionales en contextos rurales, garantizando acompañamiento académico y emocional a los futuros docentes.

Promover líneas de investigación específicas sobre educación rural, multigrado y bienestar docente.

A los directivos de instituciones educativas rurales

Implementar espacios permanentes de acompañamiento emocional y pedagógico para los docentes multigrado.

Favorecer la organización institucional flexible que reconozca las particularidades del modelo multigrado.

Fomentar el trabajo colaborativo entre maestros para evitar la sensación de aislamiento profesional.

A los docentes rurales y multigrado

Continuar fortaleciendo las redes de apoyo profesional y comunitario como herramientas esenciales de resiliencia.

Integrar la reflexión pedagógica continua como práctica cotidiana para reinterpretar los desafíos desde una perspectiva de crecimiento.

Valorar y resignificar su identidad docente como fuente de fortaleza, trascendencia y legado educativo.

A las familias y comunidades rurales

Mantener los lazos de corresponsabilidad educativa, reconociendo la escuela como un proyecto comunitario compartido.

Participar activamente en iniciativas escolares que fortalezcan el entorno educativo y emocional de los estudiantes.

Reconocer el valor del maestro rural como agente cultural, formador de ciudadanía y promotor de bienestar colectivo.

REFERENCIAS

Aguaded, M., y Almeida, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. Tendencias Pedagógicas, 28, 167-180. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3831/5211

Antezana, R. (2021). Concepción del mundo de los docentes y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Apuntes Universitarios, 11(4), 237-256. https://www.redalyc.org/journal/5709/570965027012/

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (6.ª ed.). Editorial Episteme - Venezuela. https://tauniversity.org/sites/default/files/libro_el_proyecto_de_investigacion_de_fidias_g_arias.pdf

Banco Mundial. (2000). Colombia - Rural Education Project. Banco Mundial - Estados Unidos. https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/337641468770421159

Bartis, P. (1990). Folklife and fieldwork: A layman's introduction to field techniques. Library of Congress - Estados Unidos. https://books.google.com.ec/books?id=dv4ur1_2ndUC

Beltman, S., Mansfield, C., y Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. Educational Research Review, 6(3), 185-207. https://www.researchgate.net/publication/251704361_Thriving_not_just_surviving_A_review_of_research_on_teacher_resilience

Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. Reencuentro, 65, 20-29. https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf

Borja, M. (2024). Fals Borda. Principios de una ciencia nueva. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10319761.pdf

Cabrera, V., Aya, V., Muñoz, D., Guevara, I., y Cano, A. (2016). Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. Psicologia Escolar e Educacional, 20(3), 569-579. https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031049

Carrero, M., y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: Experiencias y perspectivas. Praxis Pedagógica, 16(19), 79-89. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89

Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores - Argentina. https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdfhttps://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf

Coello, Y. (2019). Estudio fenomenológico de la resiliencia: Una visión desde la experiencia del docente universitario. CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 5(9), 17-33. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7088742.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). Panorama Social de América Latina 2021. CEPAL - Chile. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/43a39b21-edc7-478e-9085-348efae44cfa/content

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). Panorama Social de América

Latina y el Caribe, 2024: Desafíos de la protección social no contributiva para avanzar hacia el desarrollo social inclusivo. CEPAL - Chile. https://www.cepal.org/es/publicaciones/80858-panorama-social-america-latina-caribe-2024-desafios-la-proteccion-social

Constitución Política de Colombia. (1991). Art. 67. Colombia. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf

Da Silva, B., y Flores, R. (2025). Perspectivas de resiliencia comunitaria en Latinoamérica. Entramados: Educación y Sociedad. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/9279

DANE. (2022). Pobreza multidimensional en Colombia 2022. Departamento Administrativo Nacional de Estadística - Colombia. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2022/bol-pobreza-multidimensional-2022.pdf

Day, C., y Gu, Q. (2010). The new lives of teachers. Routledge - Reino Unido. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203847909/new-lives-teachers-christopher-day-qing-gu

Deci, E., y Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer - Estados Unidos. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Decreto 1075 de 2015. (Ministerio de Educación Nacional). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913

Decreto 1290 de 2009. (Ministerio de Educación Nacional). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009. Art. 3. Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35954

Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: Un panorama. Astrolabio, 14, 249-273. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626

Espino, L., y García, E. (2025). Resiliencia educativa en escuelas del sector rural. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(38), 2063-2075. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/2100

Espinoza, E. (2021). La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación latinoamericana. Conrado, 17(82), 84-92. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiOhYLfj8aUAxUoRjABHeaVAHYQFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F8178260.pdf&usg=AOvVaw32aRVgTXt3TNKv6I-R1YJ0&opi=89978449

Fals Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Siglo del Hombre Editores / CLACSO - Colombia / Argentina. https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/

Fals Borda, O., y Brandão, C. (1987). Investigación participativa. Instituto del Hombre / Ediciones de la Banda Oriental - Uruguay. https://sentipensante.red/wp-content/uploads/2021/03/Fals-Borda-Brandao-investigacion-participativa_cropped.pdf

Forni, P., y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. Revista Mexicana de Sociología, 82(1), 159-189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032020000100159&script=sci_arttext

Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores - México. https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (2.ª ed.). Siglo XXI Editores - México. https://servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Gomero, N., Sotomayor, N., Ascanio, J., y Martínez, C. (2023). Resiliencia como eje motivador en la docencia. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(1), 553-569. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30882023000300553&script=sci_arttext

Gómez, R. (2023). Aulas multigrado en el sector rural de Colombia. Gaceta de Pedagogía, 47, 121-142. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2348

González, L. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7(13), 85-100. https://www.redalyc.org/journal/5768/576870356005/html/

IIPE-UNESCO. (2021). Construyendo una comunidad de especialistas en educación secundaria rural para América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO - Argentina. https://www.iiep.unesco.org/es/articles/construyendo-una-comunidad-de-especialistas-en-educacion-secundaria-rural-para-america-latina

Junco, L., García, K., Ordoñez, R., y Reigosa, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato. Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 9(4), 86-113. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/3242

Laboratorio de Economía de la Educación. (2024). Calidad educativa en zonas rurales de Colombia: Un camino por recorrer. Pontificia Universidad Javeriana - Colombia. https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INFORME98-Educacio%CC%81n-rural%2BLEE2024.pdf

Lagar, F., y Perrotta, D. (2022). Políticas del Mercosur para la formación docente: La experiencia de pasantías educativas y movilidad internacional. Revista Iberoamericana de Educación, 90(1), 39-56. https://doi.org/10.35362/rie9015360

Lancheros, K. y Villegas, M. (2026). El aula multigrado: Un espacio privilegiado en la formación del ser y del quehacer docente. https://www.researchgate.net/publication/404881850_El_aula_multigrado_un_espacio_privilegiado_en_la_formacion_del_ser_y_del_quehacer_docente

León, A. (2007). Qué es la educación. Educere, 11(39), 595-604. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf

Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial N.º 46.446, 8 de noviembre de 2006. Art. 41. Colombia. https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial N.º 41.214, 8 de febrero de 1994. Arts. 5, 20 y 64. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-406829_recurso_9.pdf

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias. Diario Oficial N.º 44.654, 21 de diciembre de 2001. Art. 5. Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452

Limonero, J., Tomás, J., Fernández, J., Gómez, M., y Ardilla, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 20(1), 183-196.

https://www.behavioralpsycho.com/producto/estrategias-de-afrontamiento-resilientes-y-regulacion-emocional-predictores-de-satisfaccion-con-la-vida/

Llanos, F., y Tapia, J. (2020). Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales. GRADE / CREER - Perú. https://www.grade.org.pe/creer/recurso/las-actividades-de-ensenanza-y-evaluacion-en-las-aulas-multigrado-rurales/

León, A. (2007). Qué es la educación. Educere, 11(39). https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000400003&script=sci_arttext

López, Á. (2022). Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro-Sur de Caldas, Colombia (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca - España). https://gredos.usal.es/handle/10366/150783

Luthar, S., Cicchetti, D., y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71(3), 543-562. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10953923/

Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., y Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. Teaching and Teacher Education, 54, 77-87. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15300383

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma, 27(2), 7-33. https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/360

Martínez, T. (2020). Resiliencia docente: Un estudio de caso en una preparatoria universitaria. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11, 1-20. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150035

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227-238. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11315249/

Melillo, A. (s. f.). Resiliencia. El Psicoanálisis. https://www.elpsicoanalisis.org.ar/old/impnumero1/resiliencia1-doc.htm

Meneses, J., y Rodríguez, M. (2024). Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo. Revista UNIMAR, 42(1), 28-44. https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/3480

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad. Ministerio de Educación Nacional - Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Ministerio de Educación Nacional - Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Escuela Nueva. Ministerio de Educación Nacional - Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Más y mejor educación rural: Avances hacia una

política pública para la educación en las ruralidades de Colombia. Ministerio de Educación Nacional - Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2023). Política Pública de Recursos Educativos. Ministerio de Educación Nacional - Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/411089:Politica-Publica-de-Recursos-Educativos

Miranda, S., y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e064. https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717

Molina, B. (2019). El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/aab1ce76-fff0-4804-936c-098ed8ad9054/content

Molina, L. (2022). Resiliencia y acompañamiento socioeducativo: Análisis de los procesos de exclusión e inclusión en contextos de alta vulnerabilidad social (Tesis doctoral, Universidad de Málaga - España). https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=313372

Montoro, E. (2021). Resiliencia emprendedora y crecimiento personal: Construcción de un modelo para la educación inclusiva (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla - España). https://idus.us.es/items/00df50b5-57bb-45d2-8456-d46b59fd96b4

Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., y Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. Praxis & Saber, 13(34), e13248. https://www.redalyc.org/journal/4772/477275069009/html/

Nina, R. (2023). Resiliencia de docentes latinoamericanos en tiempos de COVID-19. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(29), 481-491. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/865

Núñez, N. C. (2023). El concepto de educación liberadora en Paulo Freire [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB. https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9476/1/T4147-MPE-Nu%C3%B1ez-El%20concepto.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO - Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO - Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

Parra, A. (2022). Performance por los saberes otros: Las escuelas rurales como espacios potenciales (Tesis doctoral, Universidad de Caldas - Colombia). https://repositorio.ucaldas.edu.co/entities/publication/7a39008b-101b-46c7-a768-f1107e6e93c4

Portero, B., Moya, D., Chaquinga, G., Alarcón, M., y Murillo, M. (2024). Motivación laboral del docente y el desempeño en su quehacer pedagógico cotidiano. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2788

Pulgarín, M. (2024). Análisis de las prácticas educativas situadas en el contexto rural. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9662361.pdf

Retamozo, N. (2025). Una revisión sistemática: Desempeño laboral docente. IGOBERNANZA. https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/download/408/863/1247

Reyzábal, M., y Sanz, A. (2014). Resiliencia y acoso escolar: La fuerza de la educación. La Muralla - España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=754739

Richardson, L., y St. Pierre, E. (2019). Un método de indagación. En Autoetnografía: Una metodología cualitativa. https://www.academia.edu/41898929/Autoetnograf%C3%ADa_Una_metodolog%C3%ADa_cualitativa

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação. Revista do Centro de Educação, 31(1), 11-22. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit, 13, 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=s1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=es

Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill - España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=151994

Segovia, S., Fuster, D., y Ocaña, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. Revista Electrónica Educare, 24(2), 411-436. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000200411&script=sci_arttext

Sihuay, L., Torres, K., y Armada, J. (2025). Influencia de la motivación laboral en el desempeño docente en el Instituto Educativo Salesiano Técnico Don Bosco 2021. Revista Multidisciplinaria de Estudios Generales, 3(1), 603-616. https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.176

Spiggle, S. (1994). Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research. Journal of Consumer Research, 21(3), 491-503. https://doi.org/10.1086/209413

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia - Colombia. https://books.google.com.co/books?hl=es&id=TmgvTb4tiR8C

Taylor, S., y Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós - España. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf

Tenorio, C., y Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente: Una mirada sistemática. Revista Innova Educación, 3(3), 187-197. https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/398

Toda Colombia. (s. f.). Municipios de Santander. Toda Colombia. https://www.todacolombia.com/departamentos-de-colombia/santander/municipios-division-politica.html

Torres, J., Illescas, M., López, M., y Lalangui, R. (2024). La mediación vygotskiana: Una estrategia para desarrollar el aprendizaje sociocrítico en el aula. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 4187-4204. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8987

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity

of a nascent construct. American Journal of Orthopsychiatry, 81(1), 1-17. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21219271/

UNICEF Colombia. (s. f.). Situación de la infancia. UNICEF Colombia - Colombia. https://www.unicef.org/colombia/situacion-de-la-infancia

UNICEF. (2023). Informe Anual de UNICEF 2022. UNICEF - Estados Unidos. https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-unicef-2022

Uriarte, J. (2005). La resiliencia: Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. Revista de Psicodidáctica, 10(2), 61-79. https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf

Varela, M., y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: Multivocalidad. Investigación en Educación Médica, 5(19), 191-198. https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006

Vergel, M. (2018). Resiliencia en docentes. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá. https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstreams/c045e372-1014-4a76-a627-50b0e8f11d5c/download

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica - España. https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf

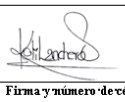
Zamora, L., y Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: El reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. Nodos y Nudos, 6(45), 74-87. https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8326

ANEXOS

Anexo A. Cronograma de aplicación de entrevistas

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

FECHA	INFORMANTE CLAVE	LUGAR/MEDIO	LINK DE ENLACE PARA REUNIÓN	OBSERVACIONES
09/04/2025	DR-SAN06 (Docente Femenina Rural del departamento de Santander, informante 6)			
11/04/2025	DR-SAN07 (Docente Femenina Rural del departamento de Santander, informante 7)			
29/04/2025	DR-SAN08 (Docente Rural del departamento de Santander, informante 8)	zoom	https://us05web.zoom.us/j/2966229759?pwd=bXdaUIzpcH6yCUCqa7cxnMN1marSPY.1	

Nombre completo del investigador: KELI JOHANA LANCHEROS ORDUZ	
Firma y número de cédula 1.102.357.422 Piedecuesta (S)	Firma y número de cédula 1.102.357.422 Piedecuesta (S)
Ciudad y fecha de concertación: Piedecuesta, 31 de marzo del 2025	

NOTA: Este cronograma establece la planificación de las entrevistas con los informantes clave, garantizando el orden y cumplimiento del proceso investigativo. Cualquier modificación en las fechas o medios de aplicación

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

CRONOGRAMA APLICACIÓN DE ENTREVISTAS

FECHA	INFORMANTE CLAVE	LUGAR/MEDIO	LINK DE ENLACE PARA REUNIÓN	OBSERVACIONES
14/04/2025	DR-SAN01 (Docente Femenina Rural del departamento de Santander, informante 1)	San Vicente de Chucurí (S) / Presencial	Educadora jubilada tras alcanzar la edad límite de servicio en el Magisterio colombiano (70 años). **Años de Experiencia en Aula Multigrado:** 33 años de experiencia.	**Tiempo de duración de la entrevista:** 1 hora y 40 minutos.
15/04/2025	DR-SAN02 (Docente Femenina Rural del departamento de Santander, informante 2)	San Vicente de Chucurí (S) / Presencial	Educadora activa con 26 años de experiencia en aula multigrado.	**Tiempo de duración de la entrevista:** 1 hora y 30 minutos.
13/06/2025	DR-SAN03 (Docente Femenina Rural del departamento de Santander, informante 3)	zoom	https://us05web.zoom.us/j/87371993446?pwd=DpXmgn0c1lZzvp9wNIoici3bFkgjyK.1 **Años de Experiencia en Aula Multigrado:** 24 años de experiencia.	
26/06/2025	DR-SAN04 (Docente Masculino Rural del departamento de Santander, informante 4)	zoom	https://us05web.zoom.us/j/83388621641?pwd=LTn1pN0bpyrg6owq6TvOuRz3ufbLKQ.1 **Años de Experiencia en Aula Multigrado:** años de experiencia.	
29/04/2025	DR-SAN05 (Docente Femenina Rural del departamento de Santander, informante 5)	San Vicente de Chucurí (S) / Presencial	Educadora activa con 9 años de experiencia en aula multigrado.	**Tiempo de duración de la entrevista:** 1 hora.

NOTA: Este cronograma establece la planificación de las entrevistas con los informantes clave, garantizando el orden y cumplimiento del proceso investigativo. Cualquier modificación en las fechas o medios de aplicación debe ser notificada y justificada oportunamente.

Anexo B. *Proceso de Validación de la Información con la Red de Informantes*

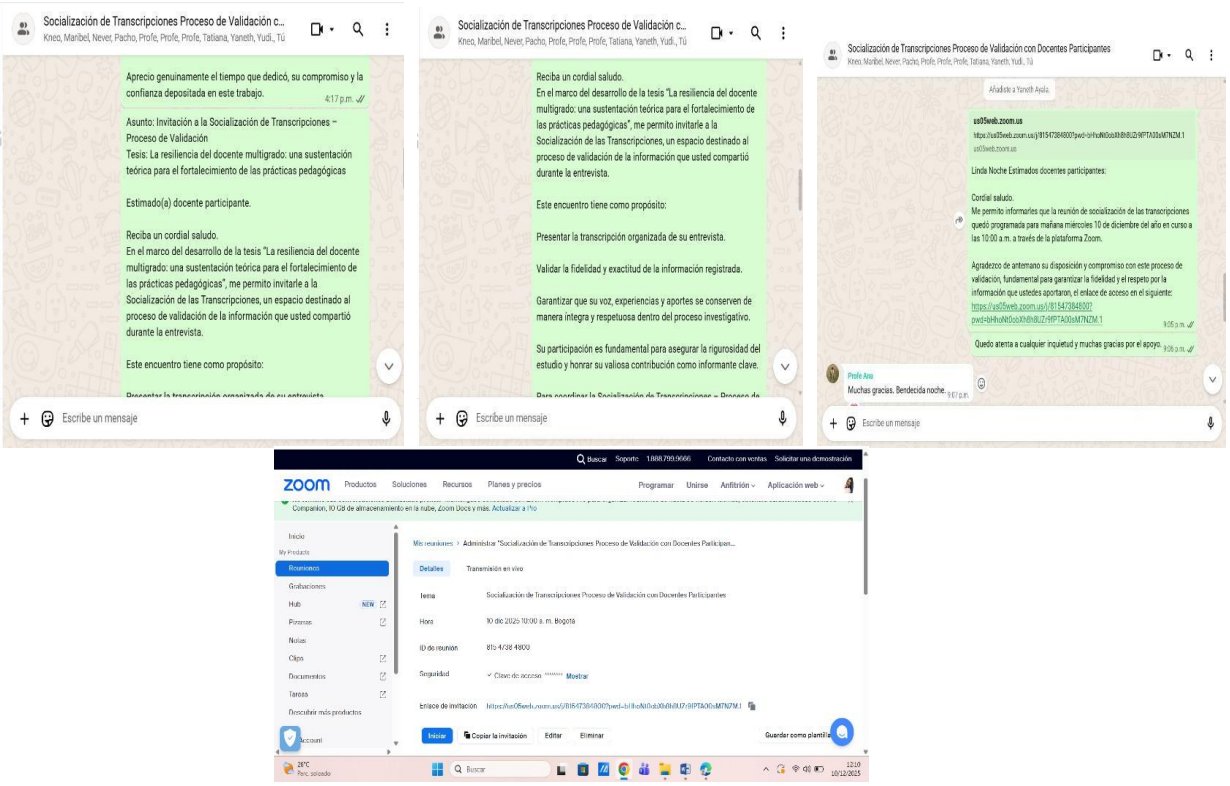
Con el propósito de asegurar la rigurosidad metodológica, la transparencia del análisis y la fidelidad de las voces docentes, se desarrolló un proceso formal de validación de las transcripciones con la red de informantes clave que participaron en la investigación. Este procedimiento permitió corroborar que el contenido transcrito correspondiera de manera íntegra, literal y respetuosa a las narrativas expresadas durante las entrevistas, garantizando así la confiabilidad de los datos antes de su codificación y posterior triangulación.

La socialización y validación de la información se llevó a cabo siguiendo el siguiente protocolo:

1. Convocatoria a los participantes

Se envió una invitación formal a los diez docentes informantes para participar en una sesión de validación, compartiendo el enlace de acceso a la reunión virtual a través de la plataforma Zoom a través del siguiente link de conexión: https://us05web.zoom.us/j/81547384800?pwd=bHhoNt0obXh8h8UZr9fPTA00sM7NZM.1

Junto con la invitación se recordó el propósito del encuentro y la importancia de su participación para garantizar la fidelidad del proceso investigativo.



2. Envío previo de transcripciones y aplicación de la rúbrica: Previamente a la sesión sincrónica, cada transcripción fue enviada individualmente al docente correspondiente, para que pudiera revisarla detenidamente y aplicar de manera previa la rúbrica de evaluación. Este envío permitió que los participantes evaluaran con calma la fidelidad del contenido, anotaran observaciones y devolvieran comentarios antes del encuentro colectivo.

3. Desarrollo del encuentro sincrónico: El encuentro se realizó en la fecha acordada con los docentes participantes. La sesión siguió una agenda previamente establecida, orientada a guiar de forma clara el proceso de revisión:

a. Saludo de bienvenida y agradecimiento por la asistencia.
Se reconoció el compromiso de los docentes y el valor de sus aportes para la construcción del conocimiento situado.

b. Presentación del propósito del encuentro.
Se explicó que la sesión tenía como objetivo socializar la transcripción organizada de las entrevistas, verificar su fidelidad y corroborar que no existieran omisiones, agregados o reinterpretaciones.

c. Explicación del proceso de transcripción.
Se informó que todas las entrevistas fueron transcritas de manera literal, conservando expresiones, tonos, pausas y significados propios del discurso docente. Se aclaró el procedimiento seguido para asegurar la integridad semántica de los testimonios.

d. Presentación de la rúbrica de validación.
Se socializó la rúbrica diseñada para evaluar la fidelidad del contenido. Los participantes conocieron los criterios aplicados:
Fidelidad del contenido
Coherencia narrativa
Integridad de la información
Ausencia de agregados o interpretaciones

e. Revisión conjunta de la transcripción.
Se proyectaron fragmentos representativos de las transcripciones, explicando cómo fueron organizados y codificados. Cada docente tuvo la oportunidad de confirmar la exactitud de su discurso, discutir observaciones realizadas previamente y señalar aspectos a ajustar.

f. Evaluación mediante la rúbrica.
i. Tanto en la revisión previa (individual) como en la evaluación colectiva durante la sesión, cada informante valoró su propia transcripción a partir de los criterios establecidos. Todas las transcripciones obtuvieron puntajes entre 17 y 20, clasificándose como **totalmente fieles**, sin identificar omisiones, alteraciones o agregados.

g. Cierre y acuerdos finales.
i. Se agradeció nuevamente la participación y se informó que, una vez validadas las transcripciones, estas serían integradas al proceso de codificación y posteriormente a la triangulación entre datos, teoría y mirada investigativa.

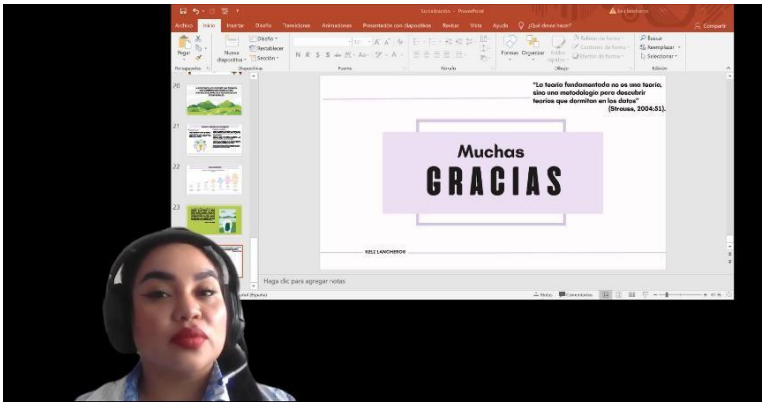
Importancia del proceso de validación

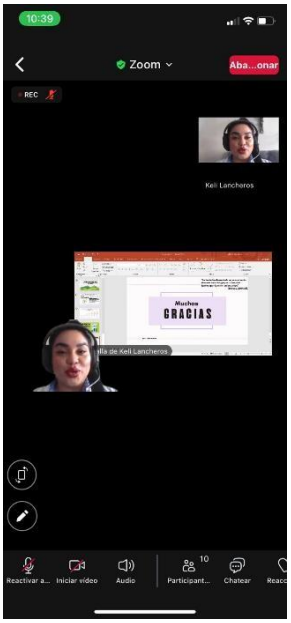
La validación de las transcripciones constituyó un paso fundamental para:

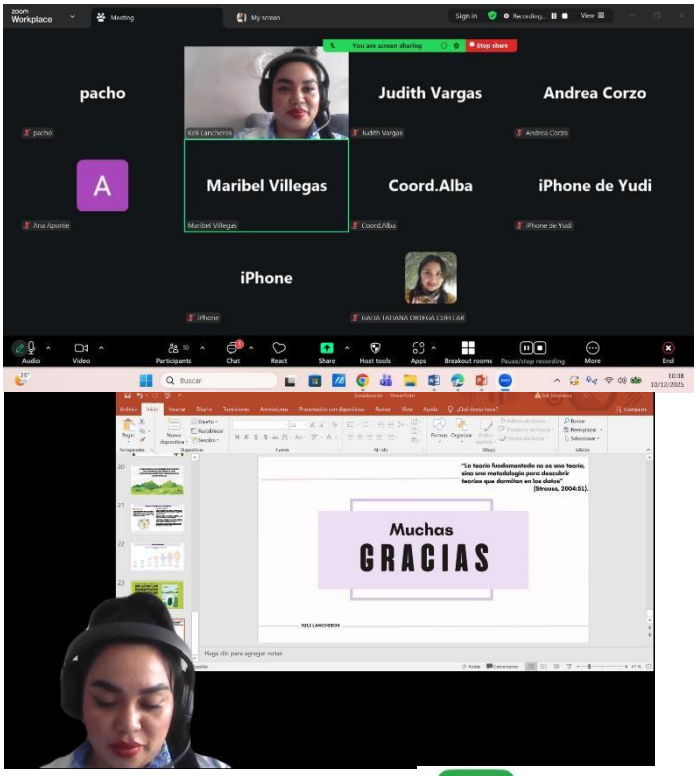
- **Asegurar el rigor metodológico** requerido en estudios sustentados en la Teoría Fundamentada.
- **Proteger la autenticidad de las voces docentes**, evitando cualquier forma de sesgo o reinterpretación.
- **Generar confianza** en los participantes sobre el uso respetuoso y ético de sus relatos.
- **Garantizar transparencia** en la construcción de categorías y aproximaciones teóricas.
- **Fortalecer la credibilidad del análisis** y la coherencia interna de la teoría emergente.

Este procedimiento permitió disponer de un corpus de información verificado, confiable y legítimo, que sirvió como base para el desarrollo del análisis comparativo constante y la posterior triangulación.

Una vez finalizada la socialización, se dio un espacio para realizar comentarios frente a lo socializado, donde los docentes no solo ratificaron la fidelidad de sus transcripciones, sino que también reafirmaron la importancia de preservar sus experiencias como base para el análisis y las aproximaciones teóricas posteriores, así mismo, los docentes resaltaron en la sesión que sus vivencias como maestros multigrado en zonas rurales deben ser visibilizadas, y agradecieron que la investigación recogiera sus voces de manera respetuosa.
Este aporte reafirmó la pertinencia ética y social del estudio.






pacho
Judith Vargas
Andrea Corzo
Maribel Villegas
Coord.Alba
iPhone de Yudi
iPhone
Muchas
GRACIAS


Socialización de Transcripciones Proceso de Validación con Docente...
Programado: 10:00 a. m. mié, 10 de diciembre
Esperando a que el anfitrión inicie la reunión.
Inicio de sesión del anfitrión
Abandonar


10:02
zoom Workplace
Socialización de Transcripciones Proceso de...
Programado: hoy, 10:00 a.m.
Esperando a que el anfitrión inicie esta reunión.
Inicio de sesión del anfitrión
Abandonar

Anexo C. *Consentimiento informado*

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE DOCENTES ACTIVOS EN EL MAGISTERIO

Yo, _____, identificado (a) con cc:_____ expedida en _____ declaro que he sido invitado (a) para participar del estudio denominado **LA RESILIENCIA DEL DOCENTE MULTIGRADO: UNA SUSTENTACIÓN TEÓRICA PARA FORTALECER LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ZONAS RURALES**, donde manifiesto que he recibido información suficiente y entendible para tomar la decisión de participar de manera **estrictamente voluntaria** en este proceso investigativo desarrollado por Keli Johana Lancheros Orduz, de la **Universidad pedagógica Experimental Libertador**, conociendo sus propósitos, derechos, responsabilidades, posibles los riesgos y molestias que se pudieran presentar durante el proceso.

Entiendo que este estudio tiene como propósito principal "Generar aproximaciones teóricas que fortalezcan la práctica pedagógica en zonas rurales a través de la resignificación de la resiliencia y el pensamiento positivo del docente multigrado", que se llevara a cabo en la I.E. rural _____ del municipio de _____, en el departamento de Santander, el día _____del mes _____del año_____. En cuanto al procedimiento por el cual se recolectará información comprendo que es mediante la entrevista a profundidad en una o varias sesiones que sean requeridas, las ideas que usted haya expresado como parte de la investigación durante estas sesiones se grabarán de modo que el investigador pueda transcribir para después ser publicado con fines académicos, tratando de recopilar información que permita comprender la dinámica de la educación desarrollada en un contexto rural.

Se entiende que la información recopilada tendrá únicamente fines investigativos y su carácter es confidencial, no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si durante la entrevista alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Una vez transcritas y culminada la investigación, las grabaciones se destruirán o eliminarán.

Por lo tanto, doy a conocer que mi participación es voluntaria, sin retribuciones o compensaciones de tipo económico u otros, pero que los resultados investigativos podrían generan beneficios para la sociedad y el desarrollo del proceso educativo rural. Además, he sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el estudio en cualquier momento y que me puedo retirar de manera voluntaria del estudio, sin expresión de causa, ni consecuencias negativas. Por otra parte, entiendo que puedo resolver dudas e inquietudes durante el proceso a través del investigador que puedo contactar al teléfono 323 291 98 61 o al tutor de la

investigación Dr. Freddy Cisneros de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador al teléfono +58 412-2505022.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Finalmente, expreso mi consentimiento de participación en el estudio aportando de manera fidedigna la información, respetando el protocolo establecido,

Firma investigadora _____	Firma participante _____
Nombre: Keli Johana Lancheros Orduz	Nombre _____
C.C: 1.102.357.422 Piedecuesta (S)	CC: _____
Correo electrónico: klancheros18@gmail.com	Correo electrónico _____
Teléfono: 323 291 98 61	Teléfono _____

Lugar y Fecha: _____

Anexo D. Carta de validación de instrumentos

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

CARTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Piedecuesta, 18 de marzo del 2025.

Título académico del experto

Licenciatura en Matemáticas
Magíster en Matemáticas
Doctor en Educación e Innovación

Cordial saludo.

Me permito enviarle la presente comunicación, con el fin de solicitarle su valiosa colaboración para la validación en calidad de experto del instrumento que fue elaborado con el fin de recolectar la información necesaria para la investigación titulada: **La resiliencia del docente multigrado: una sustentación teórica para fortalecer la práctica pedagógica en zonas rurales.**

Investigación que tiene como propósito general:

- Generar aproximaciones teóricas que fortalezcan la práctica pedagógica en zonas rurales a través de la resignificación de la resiliencia y el pensamiento positivo del docente multigrado.

Y como propósitos específicos:

- Analizar los aportes que influyen en la resiliencia de los docentes multigrados en zonas rurales.
- Develar las condiciones que afectan la capacidad de los docentes multigrados para enfrentar los desafíos educativos desde las reflexiones profundas del quehacer en las en zonas rurales.
- Comprender las concepciones de los docentes multigrados como factor que afecta el desarrollo integral del estudiante de zonas rurales.
- Crear aproximaciones teóricas que fortalezcan la práctica pedagógica en zonas rurales a través del pensamiento positivo y la resignificación de la resiliencia del docente multigrado.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Está investigación es realizada por Keli Johana Lancheros Orduz, identificada con cc: 1.102.357.422 de Piedecuesta (S), para optar al grado de **Doctora en Educación**.

Su participación es fundamental, ya que consistirá en analizar y evaluar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de cada ítem del instrumento. La evaluación de los instrumentos es de gran importancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente para el desarrollo de la presente investigación.
Si desea obtener más información puede comunicarse a los correos electrónicos: fredalecis@gmail.com y klancheros18@gmail.com

De antemano, le agradezco su valiosa colaboración.

Cordialmente,

Firma investigadora _____

Nombre: Keli Johana Lancheros Orduz

C.C: 1.102.357.422 Piedecuesta (S)

Anexo E. Guion de entrevista a profundidad

UPEL	**Guión de entrevista a Profundidad** **Datos del Entrevistado**		
Institución Educativa:		**Años de Experiencia en Aula Multigrado:**	
Fecha de la Entrevista:		**Hora de Inicio:**	**Hora de cierre:**
Código:			
Último Título Académico obtenido:			
Objetivo: El objetivo de la entrevista es comprender los factores que contribuyen al pensamiento positivo y la resiliencia en docentes de aulas multigrado, busca profundizar en la realidad de los docentes de aulas multigrado, así mismo, generar información útil para analizar cómo esto influye en el desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales y fortalecer su rol en estos.			
Instrucciones: Esta entrevista está diseñada para recoger percepciones y reflexiones de docentes en aulas multigrado. Se recomienda responder con la mayor profundidad posible, basándose en experiencias personales y profesionales.			
N.°			
1°	¿Cómo describiría su experiencia trabajando en aula multigrado en contexto rural?		
2°	¿Cuáles han sido los retos más significativos y las mayores satisfacciones que ha experimentado en su labor como docente multigrado?		
3°	¿Qué aspectos específicos del entorno han impactado en el desarrollo de su práctica pedagógica y en su capacidad de resiliencia para afrontar los retos en el aula multigrado?		
4°	¿Cuáles han sido las situaciones más difíciles que ha enfrentado como docente en un aula multigrado? ¿Cómo ha logrado superarlas?		
5°	¿Qué estrategias implementa para mantener una actitud positiva frente a los retos diarios de la enseñanza en un contexto rural?		
6°	¿Qué apoyos personales, institucionales o materiales han sido fundamentales para enfrentar con resiliencia y pensamiento positivo los retos de la enseñanza multigrado?		

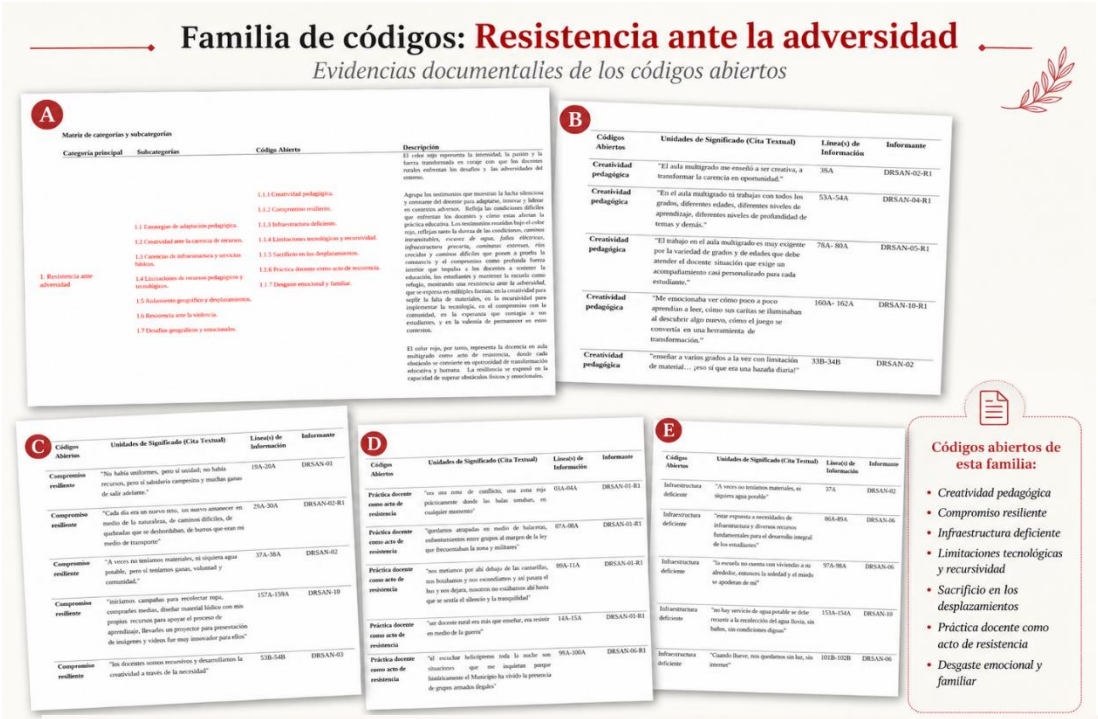
7°	¿De qué manera su actitud y resiliencia se manifiestan en su práctica pedagógica, y cómo cree que esto influye en el desarrollo integral de sus estudiantes?
8°	¿Ha notado algún cambio en su nivel de motivación, desempeño académico o bienestar emocional a lo largo del tiempo? Si es así, ¿qué factores cree que han influido en estos cambios?
9°	¿Qué estrategias pedagógicas emplea para fortalecer la resiliencia y promover el pensamiento positivo en sus estudiantes?
10°	¿De qué manera la comunidad y las familias influyen en su labor docente y en el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes? ¿Podría compartir experiencias o ejemplos concretos?
11°	¿Qué recomendaciones brindaría a otros docentes rurales para fortalecer la resiliencia y mantener una actitud positiva frente a los retos del aula?
12°	¿Le gustaría agregar algún comentario o reflexión final sobre su experiencia en la enseñanza multigrado en contextos rurales?

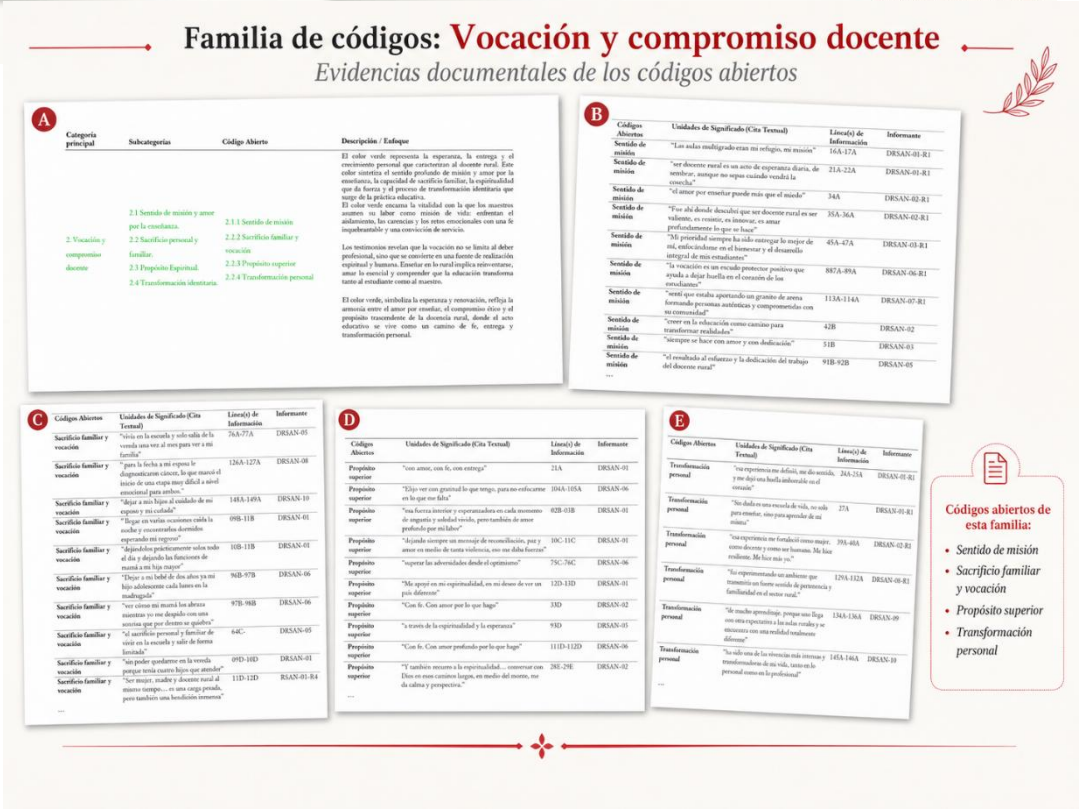
Agradecemos su participación en esta entrevista. Su testimonio es fundamental para comprender y fortalecer el papel de los docentes en aulas multigrado.

Firma investigadora
Keli Johana Lancheros Orduz
C.C: 1.102.357.422 Piedecuesta (S)

Firma participante
C.C:

Anexo F. Codificación Abierta





Familia de códigos: Estrategias emocionales y pedagógicas

Evidencias documentales de los códigos abiertos

A

Categoria principal	Subcategorías	Código Abierto	Descripción / Enfoque
3. Estrategias emocionales y pedagógicas	3.1 Autocuidado y manejo emocional. 3.2 Pensamiento positivo y gratitud.	3.1.1. Autocuidado emocional. 3.2.2. Pensamiento positivo y gratitud	El color morado representa el equilibrio interior, la introspección y la transformación emocional del docente rural. Este color sintetiza la capacidad de reflexionar, sanar y encontrar sentido en medio de las dificultades. El morado refleja el dominio emocional que emerge del reconocimiento de las propias vulnerabilidades, el apoyo entre colegas y la reinevnción constante. Enseñar desde el bienestar interior se vuelve un acto de sabiduría y esperanza. Así, el color morado simboliza *la armonía emocional y espiritual que sostiene la resiliencia docente, donde la fe, la gratitud y el trabajo colaborativo permiten transformar la adversidad en crecimiento personal y pedagógico.*

B

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Autocuidado emocional	"Hay noches en que me cuesta dormir de tanta nostalgia. Pero también sé que te estoy dando un ejemplo de fortaleza"	103A-104A	DRSAN-06
Autocuidado emocional	"…sin embargo, en medio de esa tristeza, también sentí una fuerza inmensa"	155A-156A	DRSAN-10
Autocuidado emocional	"Pero también sé que ellos entienden que su mamá está haciendo algo valioso. Eso me reconforta"	99B-100B	DRSAN-06
Autocuidado emocional	"ese mismo sentimiento doloroso se convierte en fuerza"	84C-85C	DRSAN-06
Autocuidado emocional	"transformar la frustración en compromiso, el cansancio en vocación, y la carencia en oportunidades para innovar"	136C-137C	DRSAN-10
Autocuidado emocional	"un profundo sacrificio personal y profesional"	92D-93D	DRSAN-05
Autocuidado emocional	"He encontrado en mi actitud positiva una forma de sanar"	113D	DRSAN-06
Autocuidado emocional	"Me permito llorar, claro que sí… pero también me obliga a sonreír"	114D-115D	DRSAN-06

(Continúa…)

C

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Pensamiento positivo y gratitud	"… ver desde mi parte más humana, más fuerte y más feliz mi vocación"	105A-106A	DRSAN-06
Pensamiento positivo y gratitud	"miro atrás y recuerdo con gratitud cada prueba superada siento que esas cosas le dieron sentido a mi labor"	40B-41B	DRSAN-02
Pensamiento positivo y gratitud	"Son esos pequeños momentos los que me recuerdan que vale la pena cada paso, cada desvelo, cada lágrima guardada"	110B- 112B	DRSAN-06
Pensamiento positivo y gratitud	"con la mejor energía y la mejor actitud logré matricular cinco estudiantes en total y dar apertura al año escolar"	140B-141B	DRSAN-08-R2
Pensamiento positivo y gratitud	"superar las adversidades desde el optimismo"	75C-76C	DRSAN-06
Pensamiento positivo y gratitud	"creer que incluso en los territorios más olvidados es posible sembrar semillas de transformación"	140C-141C	DRSAN-10
Pensamiento positivo y gratitud	"Cada sonrisa, cada abrazo, cada carita llena de sueños era una razón más para resistir "	14D	DRSAN-01
Pensamiento positivo y gratitud	"Me he sostenido en la gratitud de los padres, en las sonrisas sinceras de mis estudiantes"	35D	DRSAN-02

(Continúa…)

Códigos abiertos de esta familia:

- *Autocuidado emocional*
- *Pensamiento positivo y gratitud*

Familia de códigos: Comunidad y redes de apoyo

Evidencias documentales de los códigos abiertos

A

Categoría principal	Subcategorías	Código Abierto	Descripción / Enfoque
4. Comunidad y redes de apoyo	4.1 Autogestión y liderazgo comunitario 4.2 Colaboración y participación de la comunidad 4.3 Gestión de recursos con apoyo comunitario 4.4 Vínculos escuela-familia	4.1.1. Autogestión comunitaria. 4.2.2. Participación comunitaria. 4.3.3. Gestión de recursos comunitarios. 4.4.4Vínculo escuela–familia.	El color naranja representa la colaboración, la calidez y el sentido de comunidad que caracterizan la vida escolar rural. Este color simboliza la fuerza colectiva que emerge cuando docentes, familias y líderes comunales trabajan unidos para superar limitaciones materiales y emocionales. El color naranja, expresa la energía vital que impulsa la participación, el trabajo en equipo y el acompañamiento mutuo, *refleja la esperanza compartida y la capacidad de transformar el entorno desde la solidaridad.* En los testimonios docentes, *el color naranja encarna la resiliencia comunitaria, la alegría del encuentro y la confianza* en que la educación rural florece cuando toda la comunidad se reconoce como parte activa del proceso educativo.

B

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Autogestión comunitaria	"fue un trabajo bastante fuerte, llegar a transformar ese pensamiento, de que el estudio si le brinda al estudiante, una oportunidad de progresar"	61A-62A	DRSAN-04
Autogestión comunitaria	"Las comunidades de la zona rural son muy receptivas al trabajo en equipo en pro de mejorar las condiciones de las instituciones educativas"	138A-140A	DRSAN-09
Autogestión comunitaria	"lideraba en el casco urbano campañas de recolección de ropa, juguetes, zapatos, útiles escolares para llevar a la escuelita y donarles a las familias"	14B-16B	DRSAN-01
Autogestión comunitaria	"empecé a bajar a la vereda y a entrar casa a casa presentándome como el nuevo profesor de la escuela Miramar"	135B-136B	DRSAN-08
Autogestión comunitaria	"convocando a la comunidad a una reunión informativa de apertura de la escuelita"	136B-137B	DRSAN-08

C

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Participación comunitaria	"ser parte del tejido social de una comunidad olvidada por muchos"	16A	DRSAN-01
Participación comunitaria	"se debe establecer una buena conexión con la comunidad"	86A	DRSAN-06
Participación comunitaria	"gracias a una líder maravillosa que siempre está presente con gestos generosos, hemos logrado que la escuela no se sienta sola"	101A-103A	DRSAN-06
Participación comunitaria	"La comunidad educativa en el aula multigrado es fundamental, si usted logra engranar un trabajo responsable, articulado, consciente con la comunidad"	70B-71B	DRSAN-04
Participación comunitaria	"La líder comunitaria que llega con detalles, los padres que se acercan, que apoyan, que confían en mí… han sido parte esencial de mi camino"	106B-107B	DRSAN-06

D

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Gestión de recursos comunitarios	"si bien hay un solo docente, siempre he tenido la oportunidad de contar con la comunidad en las actividades proyectadas"	140A-141A	DRSAN-09
Gestión de recursos comunitarios	"la escuela fue construida por líderes comunitarios y los padres de familia"	152A	DRSAN-10
Gestión de recursos comunitarios	"hicimos aseo y adecuamos la institución para dar apertura a la escuela"	139B-140B	DRSAN-08
Gestión de recursos comunitarios	"se acordó ese día el inicio de una gestión ante la alcaldía municipal y la secretaría de educación, yo realicé la proyección formal de las solicitudes"	167B-169B	DRSAN-09
Gestión de recursos comunitarios	"gracias a esta gestión colectiva logramos que nos donaran un tanque grande de mil litros, trece metros de manguera"	170B-171B	DRSAN-09

E

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Vínculo escuela–familia	"El contacto con las familias ha sido clave"	101A	DRSAN-06
Vínculo escuela–familia	"los primeros días yo me hacía el loco y me iba y llevaba a los chicos a veces hasta mi casa y ahí estaba el pretexto para que me invitaran al almuerzo"	118A-120A	DRSAN-08
Vínculo escuela–familia	"fui vinculándome mucho con las familias, con el cariño, con el cariñena de la gente"	121A	DRSAN-08
Vínculo escuela–familia	"la gratitud de la comunidad que se refleja en compartir conmigo los productos de las fincas"	11B-12B	DRSAN-01
Vínculo escuela–familia	"que un padre de familia llegue y te diga "gracias por no dejarlos solos y venir a pesar de las condiciones climáticas y las dificultades" "	35B-36B	DRSAN-02

Códigos abiertos de esta familia:

- *Autogestión comunitaria*
- *Participación comunitaria*
- *Gestión de recursos comunitarios*
- *Vínculo escuela*

Familia de códigos: Innovación y prácticas pedagógicas

Evidencias documentalies de los códigos abiertos

A

Categoría principal	Subcategorías	Código	Descripción / Enfoque
5. Innovación y prácticas pedagógicas	5.1 Aprendizaje colaborativo entre grados 5.2 Uso creativo de recursos del entorno 5.3 Implementación de proyectos significativos	Aprendizaje colaborativo. Uso creativo del entorno. Proyectos significativos.	El color azul representa creatividad y aprendizaje, representando el flujo dinámico de ideas, la adaptabilidad como un océano de posibilidades y la profundidad del conocimiento compartido en entornos desafiantes. Esta categoría engloba las estrategias y enfoques pedagógicos innovadores aplicados por los docentes en aulas multigrado en contextos rurales, destacando la adaptación creativa a las limitaciones de recursos y la diversidad de edades y niveles. Incluye el fomento del aprendizaje colaborativo entre grados, donde los estudiantes se apoyan mutuamente para construir conocimiento colectivo; el uso creativo de recursos del entorno, transformando elementos naturales, comunitarios o cotidianos en herramientas didácticas para superar carencias materiales; y la implementación de proyectos significativos, que conectan el aprendizaje con la realidad local, promoviendo el desarrollo integral y la transformación social. Estas prácticas no solo responden a desafíos prácticos, sino que potencian la resiliencia, la creatividad y la relevancia cultural en la educación rural. En los testimonios docentes, *el color azul simboliza el flujo dinámico de ideas, la adaptabilidad en entornos desafiantes y la profundidad del conocimiento compartido*, especialmente en el contexto de las prácticas pedagógicas innovadoras aplicadas en aulas multigrado en zonas rurales.

B

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Aprendizaje colaborativo	"Eran niños de todas las edades, compartiendo un mismo espacio, aprendiendo unos de otros. "	18A-19A	DRSAN-01-R1
Aprendizaje colaborativo	"Mis estudiantes me enseñaron tanto como yo a ellos."	38A	DRSAN-02-R1
Aprendizaje colaborativo	"Es un espacio de trabajo muy enriquecedor, porque uno no se limita simplemente a dictar una clase, ya que el rol de nosotros los docentes del aula multigrado es ser facilitador y guía"	66A-67A	DRSAN-04-R1
Aprendizaje colaborativo	"a través del trabajo colaborativo en el aula de clases todos se apoyan y se esfuerzan diariamente"	38B-39B	DRSAN-02-R2
Aprendizaje colaborativo	"el hecho de que un estudiante de primero se aprendiera los números, gracias a que los niños de tercero hacían un repaso a viva voz de las tablas de multiplicar"	148B-151B	DRSAN-08-R2
Aprendizaje colaborativo	"cuando yo pregunta ba sobre un tema de los grados cuarto y quinto y escuchar a los de segundo y tercero responder con alguna noción previa"	153B-154B	DRSAN-08-R2
Aprendizaje colaborativo	"estrategias de tutoría entre pares, que fomentan la colaboración entre los propios estudiantes"	153D	DRSAN-09
Aprendizaje colaborativo	"se implementa el trabajo cooperativo, el trabajo en pares, que los niños de los grados superiores ayuden a los niños de los grados inferiores a avanzar"	59E-60E	DRSAN-04
Aprendizaje colaborativo	"hacer talleres grupales en donde todos los estudiantes se vinculen"	60E-61E	DRSAN-04
Aprendizaje colaborativo	"Los veo más seguros, más comprometidos con sus propios procesos. Ya no se rinden ante la primera dificultad, buscan soluciones, se animan unos a otros."	25G-27G	DRSAN-02
Aprendizaje colaborativo	"Algo que me ha funcionado muchísimo es hacerlos parte de la solución. Cuando hay un problema en la escuela o falta algo, no se los oculto… al contrario, los invitas a buscar juntos alternativas."	120H-122H	DRSAN-06
Aprendizaje colaborativo	"el fomento del trabajo colaborativo, porque en el aula multigrado aprendemos todos de todos. Cuando un niño mayor ayuda a uno menor, se fortalece la empatía, la paciencia, y, sobre todo, se construye una red de apoyo que es clave en la resiliencia."	26I-28I	DRSAN-02
Aprendizaje colaborativo	"La principal estrategia que uno puede aplicar ahí es el trabajo colaborativo."	51I	DRSAN-04
Aprendizaje colaborativo	"el trabajo en equipo siempre surge efecto positivo"	53I-54I	DRSAN-04

C

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Uso creativo del entorno	"hacer mucho por esos niños con la riqueza de su verde"	41B	DRSAN-02
Uso creativo del entorno	"la integración de proyectos que promuevan el aprendizaje significativo y grupal a través del aprovechamiento de los recursos que nos brinda el medio"	83B-85B	DRSAN-05
Uso creativo del entorno	"nuestros mayores aliados la naturaleza, los cultivos, la integración de las familias y la comunidad"	87B-88B	DRSAN-05
Uso creativo del entorno	"valorar de las mismas plantaciones que los estudiantes tienen en casa junto con sus padres para volver esto como espacios de aprendizaje"	55C-56C	DRSAN-04
Uso creativo del entorno	"El cambiar de espacios. (sacar los pupitres bajo el árbol y aprovechar lo que nos provee la naturaleza)"	129E-130E	DRSAN-08
Uso creativo del entorno	"utilizar el pasillo del corredor para crear un juego didáctico"	111F-112F	DRSAN-08
Uso creativo del entorno	"Entendiendo que se puede aprender con lo que se tiene, que el saber no depende de un libro, sino del deseo profundo de crecer."	27G-28G	DRSAN-02
Uso creativo del entorno	"hay que ser muy ensaiistra, hay que ser muy lúdico, hay que ser muy didáctico, ni, la actividad con la que usted llegar a clase es fundamental, el entusiasmo que usted le ponga a cada actividad, así sea una copia"	70G-72G	DRSAN-04-R7
Uso creativo del entorno	"Creo firmemente que un niño no solo aprende con los libros, sino con el ambiente que lo rodea"	121G-122G	DRSAN-06-R7
Uso creativo del entorno	"El cambiarle el chip a los chicos de que ellos no son pobres, todo lo contrario, ellos son auxiliadores por el espacio y el entorno que les rodea."	149H-150H	DRSAN-09

D

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Proyectos significativos	"el aula multigrado es un laboratorio, por así decirlo, de experiencias diarias."	65A-66A	DRSAN-04
Proyectos significativos	"proyectos que les ayuden a cambiar el entorno escolar desde un profundo sentido de pertenencia y disposición al trabajo colaborativo."	137A-138A	DRSAN-09
Proyectos significativos	"la integración de proyectos que promuevan el aprendizaje significativo y grupal"	83B-84B	DRSAN-05
Proyectos significativos	"impulsamos nuevos proyectos articulados por la comunidad"	173B	DRSAN-09
Proyectos significativos	"hacer posible que cada estudiante durante su clase, durante su estadía en la escuela sea un ser mágico, un niño creativo, un niño donde haya participación"	41C-43C	DRSAN-03
Proyectos significativos	"las mismas plantaciones que los estudiantes tienen en casa junto con sus padres para volver esto como espacios de aprendizaje"	55C-56C	DRSAN-04
Proyectos significativos	"aprendizaje basado en proyectos y rincones de trabajo"	152D	DRSAN-09
Proyectos significativos	"la implementación y el cumplimiento del pacto de convivencia, los valores universales y pautas para aportar a un ambiente armonioso"	99E-100E	DRSAN-07
Proyectos significativos	"la motivación consagrar a la educación, como oportunidad para mejorar sus ingresos y condiciones de vida mediante pequeñas prácticas como la huerta ecológica y manualidades"	101E-103E	DRSAN-07
Proyectos significativos	"incorporando el conocimiento cultural mediante el uso de textos en armonías multiculturales, fomentando y resaltando la identidad cultural."	103E-104E	DRSAN-07
Proyectos significativos	"… con ruleta, machín machín, y rondadores, crear una mezcla cancha de baloncesto, adecuar una ludoteca"	116F-111F	DRSAN-08

E

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Proyectos significativos	"Trato en lo posible de estimular la participación de mis estudiantes dentro del aula de clase a través del uso de metodologías innovadoras."	44G-45G	DRSAN-03
Proyectos significativos	"Mantejo de emociones, también que trabajamos en los proyectos transversales."	48G-49G	DRSAN-03
Proyectos significativos	"En las clases de español, tener un espacio donde los niños puedan poner su imaginación a volar, con la lectura de cuentos e incluso con la dramatización."	152H-154H	DRSAN-09
Proyectos significativos	"Hacíamos 'el rincón de las lagrus', donde cada niño pegaba un dibujo, una frase, algo que representaría un reto superado."	101-121	DRSAN-01
Proyectos significativos	"implemento la literatura infantil… se integra una lectura que lo lleve a reflexionar, a sentirse el protagonista de esta historia"	84I-88I	DRSAN-05
Proyectos significativos	"la escuela de padres para mí ha sido muy respaldada porque en estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje a través de las escuelas de padres para familias, realizamos charlas o talleres que apoyen el aprendizaje en casa"	57J-60J	DRSAN-03
Proyectos significativos	"dentro de las aulas hemos creado como unas especies de, por ejemplo, proyectos de vida donde trate de enfocar a los estudiantes y a los padres de familia en la importancia de tener conocimiento para poder crecer"	202J-204J	DRSAN-09

Códigos abiertos de esta familia:

- *Aprendizaje colaborativo*
- *Uso creativo del entorno*
- *Proyectos significativos*

Familia de códigos: Formación y desarrollo profesional

Evidencias documentales de los códigos abiertos

Categoría principal	Subcategorías	Código Abierto	Descripción / Enfoque
6. Formación y desarrollo profesional	6.1 Brecha entre formación inicial y realidad rural 6.2 Capacitación autodidacta y permanente 6.3 Intercambio de saberes con otros docentes		El color fucsia representa crecimiento y aprendizaje continuo, evocando la vitalidad de la transformación personal, la pasión por el conocimiento en evolución y la intensidad del compromiso docente en escenarios adversos. Los testimonios revelan las dinámicas de preparación académica y el crecimiento continuo de los docentes en entornos rurales multigrado, destacando las tensiones entre la formación teórica inicial y las demandas prácticas del contexto rural, así como las estrategias de adaptación personal y colectiva. Incluye la brecha entre la formación inicial y la realidad rural, donde se evidencia la desconexión entre la preparación universitaria y los desafíos únicos como la diversidad de edades, escasez de recursos y aislamiento geográfico; la capacitación autodidacta y permanente, que resalta el compromiso individual por actualizarse mediante autoaprendizaje, lecturas, cursos independientes o reflexiones personales para responder a las necesidades locales; y el intercambio de saberes con otros docentes, promoviendo la colaboración horizontal a través de redes informales, reuniones o apoyo mutuo para enriquecer prácticas pedagógicas. Estas dimensiones subrayan cómo los docentes rurales convierten limitaciones en oportunidades de evolución profesional, fomentando una resiliencia educativa que trasciende lo institucional y se ancla en la vocación y la comunidad.

B

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Brecha formativa	"después de venir trabajando en un colegio privado de la ciudad, fue un cambio bastante fuerte."	52A-53A	DRSAN-04-R1
Brecha formativa	"no es lo mismo trabajar en un contexto urbano que en un contexto rural"	54A-55A	DRSAN-04-R1
Brecha formativa	"porque me enfrentaba también por primera vez a un estilo de multigrado, obviamente la universidad nos prepara un poco para eso, pero no como tal a la realidad"	132B-	DRSAN-08
Brecha formativa	"encontrarme con la dura realidad que la escuela no contaba con el servicio de agua"	162B	DRSAN-09
Brecha formativa	"es una realidad totalmente diferente, lejos de todas las comodidades habituales a las que estás acostumbrada"	32C-33C	DRSAN-03
Brecha formativa	"situaciones que viven los niños dentro de su familia, lo llevan a usted a replantear si necesariamente toda esa cantidad de conceptos que se dan en las diferentes áreas, son necesarios"	63D-65D	DRSAN-04
Brecha formativa	"En el plano institucional, no fueron muchos los apoyos"	07F	DRSAN-01
Brecha formativa	"Desde lo institucional, aunque a veces ha sido insuficiente"	25F	DRSAN-02
Brecha formativa	"No he contado con acompañamiento cercano por parte de las directivas ni con una respuesta oportuna a las necesidades especiales de algunos estudiantes. "	136F-138F	DRSAN-10
Brecha formativa	"Los padres de familia por lo general en el sector rural no terminaron la básica primaria"	195J-196J	DRSAN-09
Brecha formativa	"Fui maestra, sí… pero también fui madre, consejera, amiga, compañera de vida."	05L-06L	DRSAN-01

C

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Autoformación docente	"he tenido el privilegio de vivir una trayectoria profundamente enriquecedora. Esta labor me ha forjado como una maestra comprometida, responsable, estratégica, dinámica"	42A-44A	DRSAN-01
Autoformación docente	"siempre requiere de tiempo, de creatividad, de dedicación, de amor por planear bien esas clases"	48B-49B	DRSAN-03
Autoformación docente	"situación que llevo a capacitarme por mis propios medios en la elaboración de estos tipos de ajustes y adaptaciones curriculares"	144B-146B	DRSAN-08
Autoformación docente	"investigar, de indagar por diferentes medios experiencias enriquecedoras para aplicar en el aula"	45D	DRSAN-03
Autoformación docente	"me apoyo en la búsqueda de material acorde al desarrollo cognitivo de los estudiantes"	46D-47D	DRSAN-03
Autoformación docente	"mantengo una formación continua, vengo para estudiando, preparándome, actualizándome pues gracias a Dios semsid mi maestría en Educación de Recursos Tecnológicos."	40E-42E	DRSAN-03
Autoformación docente	"muchos docentes les tienen miedo a las tecnologías… entonces, siempre me ha gustado eso, aprender, no quedarme en la enseñanza tradicional, sino innovar"	37F-38F	DRSAN-03
Autoformación docente	"La autoformación ha sido un eje clave. La búsqueda constante de nuevas metodologías"	121F-122F	DRSAN-09
Autoformación docente	"siempre investigo y comparo las necesidades de mis estudiantes."	39G-40G	DRSAN-03
Autoformación docente	"Aplicad para hacer parte del Programa Todos a Aprender, un programa que me permitió actualizarme en nuevas pedagogías, fortalecer mis competencias."	103G-104G	DRSAN-05
Autoformación docente	"invitar a los docentes a reflexionar desde una mirada integral sus prácticas pedagógicas, donde se busque fortalecer la educación desde la creación de ambientes seguros y protectores"	109G-111G	DRSAN-05-R7
Autoformación docente	"de que toma se concientizan a los padres de familia de la importancia de la educación en esos sectores, eso es algo muy importante"	197J-199J	DRSAN-09
Autoformación docente	"La formación continua, como lo dije anteriormente, aprovechar programas de capacitación que muchas veces los pademos encontrar a través de las redes sociales, gratuitos, a los otros nos toca pagarlos, pero no interesa, lo importante es estar actualizados."	49K-51K	DRSAN-03

D

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Colaboración docente	"hacer equipo de trabajo con mis compañeras"	15I-53A	DRSAN-01
Autoformación docente	"yo dialogo con el sr rector me informa que para ese momento la sede solo tiene dos niños matriculados. Sin embargo, me pidió que no quedara unos días en la sede principal, para que comienza el mesejo del sella multigrado"	129B-131B	DRSAN-08
Colaboración docente	"hice muy buena amistad con la profe, estonces a la hora de darle un tema presentar o alguna cosa, siempre le llamaba"	139E-137E	DRSAN-08
Colaboración docente	"Dainy, profe, es que tengo eso, esto, ¿cómo lo gotel? ¿cómo lo hago? ¿cómo logro que el niño haga un trazo que con la plastilina haga cierta forma? Bueno, en fin"	138E-140E	DRSAN-08
Colaboración docente	"agradezco las pocas veces en que directivos, compañeros o incluso algún proyecto del Ministerio de Educación llegó con materiales o capacitaciones"	25F-27F	DRSAN-02
Colaboración docente	"El respaldo de mis compañeros, el respaldo de los directivos de los colegios donde he trabajado, los colegas, compartimos experiencias enriquecedoras y muchas veces hasta material pedagógico…"	42F-44F	DRSAN-03
Colaboración docente	"los compañeros que por condiciones de leyenia se convierten en nuestra familia institucional"	93F-94F	DRSAN-07
Colaboración docente	"El intercambio de experiencias con otros docentes rurales ha resultado invaluable. Estos espacios de diálogo y reflexión compartida me han permitido sentirme acompañada…"	124F-126F	DRSAN-09
Colaboración docente	"Fui parte de una red de colegas que nos estuvimos capacitando constantemente a lo largo de varios años, compartiendo experiencias y estrategias."	105G-107G	DRSAN-05
Colaboración docente	"este compartir de saberes me permitió capacitar a más docentes."	108G	DRSAN-05
Colaboración docente	"el contexto sociocultural para comprender el entorno donde el niño vive que es tan importante en el desarrollo académico"	4G-48J	DRSAN-03
Colaboración docente	"El apoyo entre docentes, igualmente para mí ha sido una bendición tener en cuenta todos aquellos perfiles que de uno o otra manera compartimos experiencias enriquecedoras que nos fortalecen en el aula de clase."	40K-42K	DRSAN-03

Códigos abiertos de esta familia:

- *Brecha formativa*
- *Autoformación docente*
- *Colaboración docente*

Familia de códigos: Logros y satisfacciones

Evidencias documentales de los códigos abiertos

A

Categoría principal	Subcategorías	Código Abierto	Descripción / Enfoque
7. Logros y satisfacciones	7.1 Reconocimiento de logros 7.2 Avances académicos de los estudiantes 7.3 Desarrollo personal y social de los niños 7.4 Reconocimiento y gratitud de la comunidad 7.5 Legado social y educativo.	Celebración de logros. Progreso estudiantil como motivación. Desarrollo integral del estudiante. Gratitud comunitaria. Legado Comunitario.	El color marrón simboliza solidez, arraigo y fertilidad, evocando la tierra firme donde se siembran semillas de conocimiento y progreso que germinan con el tiempo, reflejando la estabilidad y el impacto duradero de la labor docente en contextos rurales. Agrupa las experiencias que fortalecen la motivación y el sentido de logro de los docentes en aulas multigrado rurales, destacando los momentos de satisfacción que sostienen su compromiso en contextos desafiantes. Incluye el reconocimiento de logros, donde los docentes celebran hitos personales y profesionales que validan su esfuerzo; los avances académicos de los estudiantes, que motivan al observar progresos concretos en el aprendizaje; el desarrollo personal y social de los niños, que resalta el crecimiento integral en valores, habilidades sociales y emocionales; el reconocimiento y gratitud de la comunidad, manifestado en gestos de aprecio que refuerzan los lazos afectivos; y el legado social y educativo, que posiciona la labor docente como una siembra de transformación duradera en la comunidad. El color marrón refleja la estabilidad, la resiliencia y el impacto duradero de la labor docente en contextos rurales. Este color evoca la conexión profunda con el entorno, donde el ánimo docente, la celebración de pequeños logros, contrarresta las adversidades, y comolidan la capacidad de la educación multigrado como un acto de esperanza y cambio social.

B

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Celebración de logros	"Me emocionaba ver cómo poco a poco aprendían a leer, cómo sus caritas se iluminaban al descubrir algo nuevo"	160A-161A	DRSAN-10
Celebración de logros	"escucharlos decir "sello, yo sí puedo""	35B	DRSAN-02
Celebración de logros	"Que me abracen al llegar, que sonrían cuando entienden algo, que me digan con orgullo "profe, ya sé leer""	111B-	DRSAN-06
Celebración de logros	"un niño que no sabía leer, un día te sorprende leyendo en voz alta con orgullo"	34D-35D	DRSAN-02
Celebración de logros	"hasta con ver cómo un niño aprende algo nuevo, cómo se emociona con una historia, para que recobre el sentido de todo."	24E-25E	DRSAN-02
Celebración de logros	"Me enfoco en los logros, en los avances, en ese niño que por fin logró escribir su nombre o leer su primera palabra."	168E-169E	DRSAN-10
Celebración de logros	"Muchos de esos niños hoy son adultos líderes en sus comunidades."	11G	DRSAN-01
Celebración de logros	"Esos pequeños o grandes acontecimientos sembraron en mis estudiantes muchas virtudes que se llevaron para la vida."	163G-164G	DRSAN-08
Celebración de logros	"Una de las cosas que más hago es dar valor a cada logro, por pequeño que sea."	106H-107H	DRSAN-06
Celebración de logros	"Aplicaba mucha el reconocimiento de logros personales, sin comparaciones, adaptado a su proceso."	091-10I	DRSAN-01
Celebración de logros	"Uso el refuerzo positivo de manera constante, celebro sus logros, aunque sean pequeños, y resalto sus cualidades."	28I-30I	DRSAN-02
Celebración de logros	"Una de las cosas que más hago es dar valor a cada logro, por pequeño que sea."	99I-100I	DRSAN-06
Celebración de logros	"comparto logros y adaptar estrategias según las necesidades de nuestros niños."	45J-46J	DRSAN-03
Calidez comunitaria	"celebren lo pequeño. Un niño que aprendió a leer, una clase en la que todos participaron, una familia que se involucró. Son victorias que nutren el alma."	07K-09K	DRSAN-01
Calidez comunitaria	"tener en cuenta aquellos avances, por pequeños que parezcan, de nuestros estudiantes para motivarlos y reforzar el compromiso."	36K-37K	DRSAN-03
Calidez	"celebrar sus logros, mantener viva la esperanza"	128K	DRSAN-07
Celebración de logros	"escuchar a un estudiante con atención, celebrar sus logros por más pequeños que parezcan"	165K-166K	DRSAN-10
"el aora comunitaria	"el ser maestro de área multigrado es una de las experiencias más transformadoras, constructivas que me ha tocado vivir, si, gracias a ello he podido lograr lo que soy, estar donde estoy."	43L-45L	DRSAN-04-R12

C

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Progreso estudiantil como motivación	"Allí no solo enseñaba letras y números, también sembraba sueños"	17A	DRSAN-01-R1
Progreso estudiantil como motivación	"el lograr que se enamoraran del estudio y vieran la educación como una oportunidad para mejorar a nivel personal"	110A-111A	DRSAN-07-R1
Progreso estudiantil como motivación	"en cada pequeño logro de mis estudiantes encontré la motivación para seguir adelante."	163A-164A	DRSAN-10-R1
Progreso estudiantil como motivación	"Ver a mis estudiantes superar sus propias limitaciones"	34B-35B	DRSAN-02-R2
Progreso estudiantil como motivación	"ver el progreso del estudiante, ver cómo el estudiante crece, no solamente físicamente sino personal y académicamente"	78B-79B	DRSAN-04-R2
Progreso estudiantil como motivación	"ver los avances académicos y personales de los niños"	88B-89B	DRSAN-05-R2
Progreso estudiantil como motivación	"Ver cómo mis cinco estudiantes han crecido no solo académicamente, sino también como personas"	108B-109B	DRSAN-06-R2
Progreso estudiantil como motivación	"los avances de cada estudiante y el avance del grupo eran notorios"	149B-150B	DRSAN-08-R2
Progreso estudiantil como motivación	"los niños comenzaron a mejorar en sus procesos de lectura y escritura fue profundamente gratificante"	189B-190B	DRSAN-10-R2
Progreso estudiantil como motivación	"Verlos motivarse, aprender jugando, explorar, experimentar y avanzar día a día"	190B-191B	DRSAN-10-R2

D

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Desarrollo integral del estudiante	"Trabajar en aula multigrado rural ha sido una de las experiencias maravillosas que he tenido. Todo fue un reto estar en una región con muchas necesidades y pocas oportunidades para los niños y jóvenes y el hecho de animarlos a seguir adelante a estudiar a pesar de las duras batallas diarias"	108A-110A	DRSAN-07-R1
Desarrollo integral del estudiante	"formando personas auténticas y comprometidas con su comunidad."	113A-114A	DRSAN-07-R1
Desarrollo integral del estudiante	"ayudándoles a superar desafíos, y alcanzar sus metas es muy gratificante para mí"	59B-60B	DRSAN-03
Desarrollo integral del estudiante	"han crecido no solo académicamente, sino también como personas"	108B-109B	DRSAN-06
Desarrollo integral del estudiante	"creer en las familias una narrativa positiva que resalte las potencialidades y riquezas de los contextos rurales"	123B-124B	DRSAN-07
Desarrollo integral del estudiante	"formándoles siempre en los valores que le permitirán servir en un futuro a la sociedad y a su familia"	44C-45C	DRSAN-03

E

Códigos Abiertos	Unidades de Significado (Cita Textual)	Línea(s) de Información	Informante
Gratitud comunitaria	"de niños con los ojos llenos de esperanza que me esperaban con una sonrisa"	30A-31A	DRSAN-02
Gratitud comunitaria	"con el cariño, con el carisma de la gente"	116A-117A	DRSAN-08
Gratitud comunitaria	"ver a mis antiguos estudiantes convertirse en profesionales y hoy en día aportar a nuestro Municipio… y que aún me recuerden como su profesora"	16B-17B	DRSAN-01
Gratitud comunitaria	"después de varios años encontrarme con exalumnos por redes sociales… me etiquetan en las imágenes cuando publico algo "Mi profe Favorita""	55B-58B	DRSAN-03
Gratitud comunitaria	"la satisfacción de los padres de familia, el cariño de los estudiantes al ver ese progreso"	75B	DRSAN-04
Gratitud comunitaria	"ver como al pasar los años los estudiantes te recuerdan con gratitud y te saludan en cualquier lugar donde te vean"	90B-91B	DRSAN-05

Códigos abiertos de esta familia:

- *Celebración de logros*
- *Progreso estudiantil como motivación*
- *Desarrollo integral del estudiante*
- *Gratitud comunitaria*
- *Legado comunitario*

Anexo G. Currículum del tutor. FREDDY A. CISNEROS B. C.I: 12.918.274



El Dr. Freddy A. Cisneros B., de nacionalidad venezolana, es Doctor en Educación por el Instituto Pedagógico de Caracas, Magíster y Especialista en Educación Técnica por el Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco, y Profesor en Dibujo Técnico egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Su trayectoria académica y profesional se ha desarrollado principalmente en el ámbito de la educación técnica, la docencia universitaria y la investigación educativa. En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), específicamente en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, ha ejercido funciones como docente del Departamento de Educación Técnica Industrial, Coordinador del Programa de Educación Técnica Industrial y jefe de dicho departamento. Asimismo, ha participado como facilitador en el Convenio POLINORTE-UPEL Colombia, desarrollando actividades académicas vinculadas con investigación cualitativa avanzada, tutoría y evaluación. Su producción investigativa comprende publicaciones en Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, con aportes relacionados con las concepciones de los actores sociales en la práctica del dibujo técnico y el desarrollo de software educativo orientado al aprendizaje significativo de la geometría. Su perfil se complementa con experiencia en informática, diseño gráfico, AutoCAD, Photoshop y CorelDRAW, además de formación en liderazgo universitario, servicio comunitario, narración oral e inglés instrumental.

Anexo H. Curriculum del autor. Keli Johana Lancheros Orduz



Nacida en Piedecuesta, Santander, nacida en Piedecuesta, Santander, es docente colombiana con formación académica y amplia trayectoria profesional en educación inicial y básica primaria, especialmente en contextos rurales y multigrado. Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Es Magíster en TIC para la Educación por la Universidad de Investigación y Desarrollo (UDI), Especialista en Educación e Intervención para la Primera Infancia por la Fundación Universitaria Juan de Castellanos y Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación por la Universidad de Pamplona. Su formación pedagógica inicial la realizó en la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, donde obtuvo el título de Bachiller Académico con Profundización en Pedagogía. Se desempeña como docente de básica primaria en el Colegio Carlos Vicente Rey de Piedecuesta, Santander, mediante nombramiento en propiedad obtenido por concurso de méritos. Su práctica pedagógica se orienta a la formación integral, el desarrollo de competencias y la integración pertinente de las tecnologías educativas. Ha ejercido la docencia en diversas instituciones oficiales urbanas y rurales. Su experiencia ha consolidado un interés investigativo centrado en la resiliencia docente, la práctica pedagógica rural, la formación integral y la construcción de procesos educativos contextualizados, ejes que sustentan su investigación doctoral y su compromiso con la dignificación de la labor docente rural.