



PIEDRA, PAPEL Y TIJERA: RECONFIGURACIÓN DEL MICROCURRÍCULORURAL MEDIANTE METODOLOGÍAS ACTIVAS Y CAMPOS DE PENSAMIENTO

Olga Lucia Riaño Quintana¹
ORCID: 0009-0001-3740-9243

Carmen Marea Velásquez²
ORCID: 0009-0007-4181-2012

¹ Doctoranda en Educación, Universidad Americana de Europa (UNADE). Correo: docenteolguita@gmail.com

² Profesora- Investigadora, Universidad Americana de Europa (UNADE). Correo: velasquez@unade.edu.mx

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

RESUMEN

La experiencia aquí presentada analizó, durante cinco años, una propuesta pedagógica disruptiva en ruralidad dispersa, que transitó de la rigidez curricular hacia una arquitectura flexible basada en metodologías activas y campos de pensamiento. Partió de la problematización del modelo fragmentado por asignaturas y la limitada pertinencia del currículo rural, justificándose por la necesidad de responder a las brechas de conectividad, multigrado y diversidad territorial. El objetivo fue comprender cómo la reorganización del microcurrículo mejoró la experiencia educativa y fortaleció el desarrollo de competencias, describiendo la evolución del modelo, el rol docente como mediador y sus resultados formativos. La metodología se sustentó en un enfoque cualitativo-interpretativo, con estudio de caso pedagógico y sistematización de experiencias, apoyada en observación participante, entrevistas abiertas, análisis documental y triangulación de fuentes. Como resultados, la propuesta pasó de cinco campos de pensamiento en primaria a una articulación vertical de preescolar a media, y luego a un piloto en otra institución con tres ejes (Talentos), con otro tipo de correspondencia entre horas efectivas y competencias desarrolladas. Se reportó avance en pruebas nacionales, mayor participación familiar, mejor comunicación, inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y consolidación institucional del modelo. Se concluye que el docente, al cortar contenidos enciclopédicos y priorizar experiencias situadas, fortaleció la autonomía pedagógica y la pertinencia curricular, proyectándose como una vía viable para

reducir inequidades y promover el desarrollo humano integral del territorio rural campesino.

Palabras clave: Innovación Educativa, Microcurrículo, Aprendizaje Experiencial, Campos De Pensamiento, Ruralidad.

ABSTRACT

This study examined the evolution of an innovative pedagogical proposal implemented over five continuous years in dispersed rural settings. Using the triadic metaphor of Rock, Paper, or Scissors, it traced the shift from a rigid, content-driven model toward a flexible curricular architecture grounded in active methodologies and fields of thought. The research followed a qualitative-interpretive approach, combining a pedagogical case study and experience systematization through participant observation, open interviews, and document analysis. Findings showed progressive curricular reorganization from five fields in primary school to vertical articulation across levels, as well as a pilot model with stronger alignment between instructional time and competency development. The proposal also supported student gains in standardized assessments, greater family engagement, and improved inclusion of learners with special educational needs. Overall, the study suggests that the teacher, acting as mediator by selecting and redesigning meaningful learning experiences, strengthened curriculum relevance, pedagogical autonomy, and rural educational equity.

Keywords: Active Methodologies, Innovation, Experiential Learning, Curriculum, Educational Transformation.

INTRODUCCIÓN

La educación actual enfrenta la tensión entre la permanencia de modelos tradicionales centrados en la transmisión pasiva y memorística de contenidos extensos, y la necesidad de consolidar propuestas que integren la experiencia y la innovación pedagógica. Los antecedentes revelan que la organización por asignaturas aisladas, las evaluaciones basadas en la repetición y las estructuras curriculares rígidas actúan como obstáculos institucionales que limitan la participación activa del estudiante y su capacidad de construir conocimiento con sentido. Ante este escenario, la propuesta “Piedra, papel y tijera” se sitúa en la urgencia de transformar el rol del maestro tradicional hacia un tutor que oriente procesos vivenciales y contextualizados, insistiendo en que el aprendizaje mejora cuando el currículo se articula con las realidades de los estudiantes mediante proyectos transversales y aulas concebidas como espacios de interacción y construcción conjunta.

Este estudio adquiere relevancia disciplinar al abordar de forma directa la transición hacia metodologías activas que favorecen el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y la resolución de problemas reales. Se justifica por la necesidad de producir aportes académicos en la línea de innovación que fortalezcan la planeación docente a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP), el trabajo interdisciplinar, los proyectos productivos de corte agrícola local y el uso reflexivo de recursos emergentes. Su pertinencia radica en ofrecer una base teórica y práctica para responder a las demandas formativas actuales mediante una escuela más flexible, humana y conectada con las experiencias de vida de las comunidades.

El objetivo general de la investigación es analizar de qué manera la reconfiguración del microcurrículo escolar, mediante una arquitectura flexible fundamentada en campos de pensamiento y metodologías activas, favorece la transición de un modelo de enseñanza tradicional hacia una propuesta pedagógica innovadora orientada al aprendizaje experiencial. Se asume el supuesto cualitativo de que la estructuración curricular por campos de conocimiento y el diseño de estrategias como el ABP y los proyectos productivos mitigan la fragmentación instruccional, promueven un rol protagónico del estudiante como sujeto político y social, y evidencian resultados concretos en el desempeño académico, la formación integral y el ascenso en los resultados de las pruebas estatales.

ESTADO DEL ARTE

La producción académica sobre innovación educativa en contextos rurales de América Latina muestra un crecimiento articulado en torno a tres ejes complementarios; la flexibilización curricular, la mediación docente y la pertinencia territorial. Ortega Bravo y Solano León (2023) muestran que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la ruralidad colombiana mejora cuando el currículo se flexibiliza y se apoya en guías contextualizadas, recursos multimodales y trabajo cooperativo; Boix Tomé (2021) sostiene que la escuela rural requiere una innovación microcurricular coherente con la Agenda 2030; Zambrano-Vacacela et al. (2023) subrayan que la escuela rural multigrado requiere estrategias didácticas flexibles y autonomía docente; y Morin (2020) aporta el marco conceptual para pensar la integración curricular como vía para superar la fragmentación disciplinar. La innovación educativa rural consiste, entonces, en reorganizar la experiencia pedagógica para que el estudiante aprenda con sentido dentro de un currículo flexible, más allá de incorporar recursos llamativos que reconozca las condiciones socioculturales del territorio.

Sin embargo, este acuerdo discursivo oculta discrepancias cuando se examina la flexibilidad curricular en aulas multigrado de alta dispersión territorial. Vega Rayo y Terán Reales (2026) evidencian que el currículo oficial en las escuelas rurales de América Latina sigue respondiendo a lógicas homogéneas y estandarizadas, mientras que Perea-Palacios y Mora-Delgado (2023) documentan un currículo

atravesado por intereses externos al contexto del estudiante. Son pocos, en consecuencia, los trabajos que demuestran procesos empíricos sobre cómo se toman las decisiones de recorte, priorización y articulación de saberes en condiciones materiales adversas; Zambrano-Vacacela et al. (2023), pese a reconocer la autonomía docente como condición necesaria, no aportan evidencia suficiente sobre los criterios pedagógicos que efectivamente la sostienen en aulas reales. A esto se suma la escasez de evidencia longitudinal que permita aislar el efecto del rediseño curricular frente a factores contextuales, pues las revisiones recientes de metodologías activas en América Latina tienden a sintetizar resultados de corto plazo sin seguimiento temporal (Caballero Meneses et al., 2025; Guamán Guanica et al., 2026), y por una débil lectura crítica del marco normativo que rara vez dialoga con la Agenda 2030 y con las tensiones entre currículo oficial y realidad territorial.

Estas carencias se ven agravadas por un tercer factor pocas veces articulado en la literatura revisada; la débil lectura crítica del marco normativo que condiciona las innovaciones rurales. Las propuestas de flexibilidad curricular rara vez se analizan en diálogo explícito con la Agenda 2030 ni con las tensiones entre un currículo oficial homogeneizante y una realidad territorial heterogénea, lo que Vega Rayo y Terán Reales (2026) documentan al advertir que buena parte de la política curricular latinoamericana continúa diseñada desde y para el contexto urbano. En consecuencia, la agenda de investigación emergente exige estudios que integren sistematización cualitativa con indicadores establecidos, análisis comparativos entre modelos de implementación y una lectura crítica sostenida del marco de política educativa que acompaña la innovación.

Frente a este panorama, la presente investigación aporta evidencia empírico-procesal derivada de cinco años de implementación y sistematización en aulas rurales dispersas, integrando diseño docente, laboratorios pedagógicos y medidas formativas continuas. En lo procesal, documenta prácticas concretas de mediación docente y diseño microcurricular, avanzando sobre el vacío señalado por Zambrano-Vacacela et al. (2023) y Boix Tomé (2021); en lo formativo, presenta resultados de inclusión y participación familiar, en línea con las demandas de Ortega Bravo y Solano León (2023) y de Caballero Meneses et al. (2025); en lo institucional, reporta indicadores longitudinales de desempeño que la literatura revisada rara vez ofrece; y en lo normativo-crítico, sitúa la experiencia en diálogo con la Agenda 2030 y con las tensiones documentadas por Vega Rayo y Terán Reales (2026) y Perea-Palacios y Mora-Delgado (2023). El aporte específico consiste en ofrecer un modelo replicable de reconfiguración microcurricular en ruralidad dispersa que documenta el cómo, el qué y el desde dónde, convirtiendo la flexibilidad curricular proclamada por la literatura en prácticas pedagógicas sostenidas en el tiempo.

MARCO TEÓRICO

El punto de partida conceptual exige examinar críticamente la herencia de la educación conductista y la fragmentación curricular tradicional, que históricamente ha limitado la pertinencia en el campo. Durante décadas se consolidó una relación docente-estudiante en la que uno era el principal transmisor de contenidos —representado por la metáfora de la “Piedra”— y el otro un receptor pasivo, desconociendo que la educación va más allá de la mera instrucción.

El “Papel” simboliza, por su parte, la burocracia institucional que envuelve la práctica pedagógica; mallas organizadas por temas y grados, uso rígido del tiempo y notas numéricas que operan de manera coercitiva y no dialogan con las metodologías activas. Como denuncian Ortega Bravo y Solano León (2023), la inequidad sigue siendo el principal reto en estos territorios, lo que convierte al currículo tradicional en una acumulación de contenidos inalcanzables que fragmenta el conocimiento. Superar ese despliegue de conceptos separados exige un modelo educativo centrado en el desarrollo integral —cognitivo, afectivo, social y creativo— que oriente las decisiones curriculares hacia competencias para la vida.

Frente a la rigidez del contenido enciclopédico emerge la “Tijera” como metáfora de la capacidad del docente para recortar la enciclopedia y diseñar experiencias situadas. El maestro rural se transforma en arquitecto del microcurrículo, y las metodologías activas —el ABP, el empoderamiento de la palabra, el trabajo cooperativo— se convierten en posibilidades de aprendizaje de largo alcance que el docente introduce progresivamente según el nivel de formación de su equipo. En concordancia, Fernández March (2006) sostiene que los métodos con participación del alumnado, donde la responsabilidad del aprendizaje depende de su implicación y compromiso, son más formativos que informativos y preparan a los sujetos para resolver problemas cotidianos. Esta investigación cobra sentido, asimismo, a partir de los fundamentos de mediación propuestos por Martín-Barbero (2003), quien descentra el interés de los contenidos estáticos para enfocarlo en los procesos de reconocimiento cultural y las dinámicas de apropiación comunitaria del territorio rural.

La transformación organizativa escolar requiere el tránsito hacia los campos de pensamiento, entendidos como la articulación de disciplinas e inteligencias orientada a un aprendizaje integrador y al desarrollo del ser como un todo. Esta propuesta se alinea con el pensamiento complejo de Morin (2020) como pilar teórico principal, en tanto propone una visión holística para integrar saberes y fomentar competencias contextualizadas en entornos rurales, evitando explicaciones reduccionistas de los fenómenos socioculturales, postura validada empíricamente por Anchundia-Gómez et al. (2022). La propuesta parte también de los aportes clásicos del constructivismo —que sitúan al estudiante como constructor activo de conocimiento aplicado a la realidad— y se conecta, a nivel normativo, con la necesidad de asumir el contexto como espacio de aprendizaje mediante campos de experiencia entendidos como espacios sociales, dinámicos e intencionados que se movilizan a partir de las interacciones entre niñas, niños, familias y ambientes.

En términos operativos, el microcurrículo articula cuatro campos de pensamiento complementarios: el Campo Lógico-Matemático, orientado al razonamiento cuantitativo y a la resolución de problemas contextualizados; el Campo Comunicativo, centrado en la comprensión lectora, la argumentación y la expresión oral y escrita en lengua materna y extranjera; el Campo Científico-Tecnológico, que vincula la indagación empírica con el uso reflexivo de recursos digitales y proyectos productivos; y el Campo Socioafectivo y Corporal, que integra el desarrollo emocional, ético y motriz del estudiante. Esta arquitectura por campos convoca los saberes disciplinares alrededor de preguntas y proyectos comunes, sin diluirlos, en coherencia con la crítica de Morin (2020) a la hiperespecialización y con la exigencia de Sacristán (2022) de entender el currículo como una construcción viva y no como un inventario cerrado de contenidos.

Para operativizar el aprendizaje integrador en el territorio, el microcurrículo se organiza en nodos transversales que condensan las disciplinas; el Campo Contextual, por ejemplo, mira al estudiante como sujeto afectivo, social, ético y territorial, y se basa en una enseñanza activa donde el aprendizaje surge de la experiencia y no de paradigmas aleccionadores. La literatura sobre pedagogías críticas y didáctica rural demuestra que esta reconfiguración es, ante todo, un proceso de justicia social y autonomía: como sostienen Manco Rueda y López García (2020), la estructura escolar debe ser un facilitador, y la distribución por campos de pensamiento permite pasar de la repetición de contenidos a la gestión de proyectos transversales integrados en horas de clase efectivas, sin que ello deteriore los resultados en las pruebas estandarizadas del Estado.

Finalmente, para asegurar la sostenibilidad de la propuesta, la evaluación se desliga de la métrica punitiva tradicional y se asume bajo un enfoque formativo y continuo, que mide logros mediante indicadores observables que retroalimentan el ciclo curricular para ajustar contenidos y experiencias, más allá de la simple calificación, y donde la autoevaluación y la coevaluación permiten verificar si el estudiante aplica lo aprendido en situaciones nuevas.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño de la investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, orientado a comprender la reconfiguración del microcurrículo rural desde la experiencia vivida por docentes, estudiantes y familias, y no a establecer relaciones causales o generalizaciones estadísticas. En coherencia con Hernández-Sampieri et al. (2014), este enfoque utiliza la recolección y el análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación, razón por la cual el diseño metodológico asumió un carácter flexible, cíclico y emergente. El estudio se inscribe en la tradición de la sistematización de experiencias (Torres Carrillo, 2022; Jara, 2022), entendida como una vía para recuperar, ordenar y resignificar críticamente una práctica pedagógica situada, y se complementa con un diseño de estudio de caso pedagógico de alcance descriptivo-interpretativo (Bautista et al., 2023), que permitió profundizar en los significados, tensiones y ajustes de una experiencia real y delimitada —la de la IEM Rural Luis Eduardo Gutiérrez Méndez—. El diseño tuvo, además, un carácter retrospectivo y prospectivo, pues reconstruyó una trayectoria continua de cinco años de implementación (2020-2025) y proyectó líneas de consolidación del modelo.

La población estuvo constituida por los actores de la comunidad educativa del sector rural disperso de Zipaquirá, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, definido por criterios de viabilidad, participación directa y pertinencia institucional. La muestra incluyó seis (6) sedes de básica primaria —una de aula regular y cinco multigrado—, catorce (14) docentes, el coordinador académico, la orientadora escolar, el rector y las familias de los estudiantes. La intervención se organizó en tres fases articuladas y no lineales: diseño (laboratorios pedagógicos de codiseño curricular entre docentes y equipo directivo), aplicación (elaboración y ejecución de guías didácticas por campos de pensamiento, entrevistas abiertas y foro institucional) y evaluación (observación participante y diarios de campo, bajo un enfoque formativo con auto- y coevaluación). Estas fases se ajustaron progresivamente a las condiciones de cada sede, en coherencia con el carácter emergente del diseño cualitativo (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La información se recolectó mediante observación participante en el aula y en los foros institucionales, entrevistas abiertas o no estructuradas a docentes, directivos y familias, y análisis documental de los planes curriculares, las mallas, los diarios de campo y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Esta combinación de técnicas permitió captar las percepciones, tensiones y logros de la implementación desde la voz de los propios actores (Ruiz-Olabuénaga, 2012), a la vez que documentó evidencias institucionales objetivas —guías, actas y registros de resultados— que sirvieron como insumo para el análisis documental, como se ilustra en la figura 1.

Figura 1

Registro documental de mallas curriculares y guías por campos de pensamiento



Nota: Registro documental de mallas curriculares y guías por campos de pensamiento (2020-2025).

El procesamiento de los datos se realizó de manera simultánea a su recolección, en coherencia con el principio cualitativo según el cual “la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 358). El procedimiento se desarrolló en cuatro momentos secuenciales; primero, se organizó el corpus documental (mallas, guías, diarios de campo, transcripciones de entrevistas y actas del foro institucional) y se realizó una lectura temática preliminar orientada a identificar unidades de significado recurrentes. Después, se llevó a cabo una codificación abierta e inductiva de dichas unidades, evitando categorías cerradas a priori (Rodríguez et al., 1996; Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). Seguidamente, los códigos emergentes se agruparon axialmente en cuatro categorías analíticas centrales —reorganización curricular, mediación docente, participación estudiantil y resultados formativos—, que permitieron sintetizar los hallazgos sin fragmentarlos. Finalmente, cada categoría se contrastó con los referentes teóricos de la propuesta, en un ejercicio de ida y vuelta entre el dato y la teoría propio del análisis cualitativo. Este procedimiento, junto con sus fuentes de evidencia, se sintetiza en la Tabla 1.

Tabla 1
Matriz de categorización inductiva del análisis cualitativo

Categoría analítica	Definición operativa	Principales fuentes de evidencia	Ejemplo de indicador observado
Reorganización curricular	Tránsito de asignaturas fragmentadas hacia campos de pensamiento integrados	Mallas curriculares, guías didácticas, actas de laboratorios pedagógicos	Articulación de hasta 3 y 4 asignaturas dentro de un mismo campo de pensamiento
Mediación docente	Tránsito del rol de transmisor de contenidos al de tutor-mediador	Entrevistas abiertas, diarios de campo, foro institucional	Diseño colectivo quincenal de guías en laboratorios

Categoría analítica	Definición operativa	Principales fuentes de evidencia	Ejemplo de indicador observado
Participación estudiantil y familiar	Vinculación activa de estudiantes y familias en el proceso formativo	Observación participante, PIAR, informes de rendimiento académico	pedagógicos Aprox. 95 % de vinculación familiar; acompañamiento en proyectos productivos
Resultados formativos	Efectos del modelo en competencias, inclusión y desempeño académico	Resultados en pruebas nacionales, registros de estudiantes con NEE, diarios de campo	Ascenso sostenido en la escala de clasificación nacional tras 5 años

Nota: elaboración propia a partir del proceso de codificación inductiva, agrupamiento axial (2020-2025).

Para garantizar la rigurosidad metodológica y la credibilidad interpretativa de los hallazgos se aplicó la triangulación de datos, contrastando cruzadamente las voces de los catorce docentes, las observaciones directas de las guías implementadas y los referentes teóricos de la propuesta. Como señala Gibbs (2012), la triangulación “ayuda a contrarrestar la aceptación apresurada de conclusiones iniciales” (p. 121); en la misma línea, Hernández-Sampieri et al. (2014) sostienen que esta técnica utiliza distintas fuentes, métodos y perspectivas para estudiar un mismo fenómeno, asegurando que las interpretaciones no dependan de una única mirada. Como segunda estrategia de validación, los hallazgos preliminares fueron revisados por el equipo de calidad institucional junto con los docentes participantes, procedimiento reconocido como una vía efectiva para aumentar la credibilidad interpretativa de los resultados cualitativos (Molina y Vargas, 2020; Bautista et al., 2023). La convergencia sistemática entre lo observado en el aula, lo expresado por los actores y los resultados institucionales objetivos constituyó el criterio central de validación del estudio, sintetizado en la Tabla 2.

Tabla 2

Evidencia operativa de la intervención microcurricular

Componente operativo	o institucional (2020)
Docentes de aula participantes	14 profesionales de educación preescolar y primaria
Cobertura de grupos académicos	42 cursos y niveles, integrados
Población estudiantil impactada	Grados de 0° a 5° de educación básica primaria
Estructura curricular anterior	12 asignaturas tradicionales separadas
Estructura curricular emergente	5 Campos de Pensamiento integrados
Frecuencia de diseño instruccional	Matrices de guías didácticas integradas de ejecución quincenal
Tasa de vinculación y compromiso familiar	Aproximadamente 95% de la población estudiantil vinculada activamente.

Nota. Elaboración propia con base en registros institucionales de la IEM Rural Luis Eduardo Gutiérrez Méndez (2020-2025).

RESULTADOS

La implementación de la arquitectura curricular flexible fundamentada en Campos de Pensamiento y Metodologías Activas arrojó transformaciones profundas en las dinámicas escolares de la ruralidad

Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

dispersa. Al contrastar de forma empírica la realidad académica de la institución, se evidenció que la fusión conceptual modificó positivamente la organización escolar en el aula.

El primer impacto del modelo se constató en la superación de la fragmentación horaria tradicional de las 12 áreas obligatorias. Los documentos de la coordinación – carga académica y planillas de notas- documentó de manera temprana la viabilidad horaria alcanzada: “La flexibilidad horaria permitió en un día ver dos o tres campos de pensamiento donde las asignaturas que se relacionarían fueron hasta siete”. Se demuestra un ejemplo en la Figura 2.

Figura 2

Insumo del IEM LUIS EDUARDO GUTIÉRREZ

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL RURAL LUIS EDUARDO GUTIÉRREZ MÉNDEZ DE ZIPAQUIRÁ																VERSIÓN	O1
SEDE ALTO DEL ÁGUILA																CÓDIGO	MAC – GP – PN- 0
CAMPOS DE PENSAMIENTO	SOCIOCULTURAL				COMUNICARTE			ANALÍTICO				AGROCIÉNTIFICO					
SEDE ALTO DEL ÁGUILA	Inglés	Ciencias Sociales	Educación Ética y Religiosa	DEF	Español	Educación Artística	DEF	Matemáticas	Tecnología e Informática	Geometría y Estadística	DEF	Ciencias Naturales	Emprendimiento	Exploración Agropecuaria	Educación Física Recreación y Deporte	DEF	CONVIVENCIA
ESTUDIANTE	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1
ALONSO RODRIGUEZ SAMUEL (NEE)	3.2	3.2	3.2	3.2	3.5	3.5	3.5	1.5	1.5	1.5	1.5	4.4	4.4	4.4	4.4	4.4	4.0
BERMÚDEZ RONDON JOSUE DAVID	2.6	2.6	2.6	2.6	5.0	5.0	5.0	4.4	4.4	4.4	4.4	2.7	2.7	2.7	2.7	2.7	3.8
CARDENAS BELLORIN YENNI VALENTINA	4.1	4.1	4.1	4.1	4.3	4.3	4.3	4.9	4.9	4.9	4.9	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.0
DELGADO MORENO LAURA CAMILA	3.0	3.0	3.0	3.0	3.4	3.4	3.4	3.6	3.6	3.6	3.6	1.9	1.9	1.9	1.9	1.9	3.6
MARQUEZ SALCEDO LUIS MIGUEL (NEE)	4.5	4.5	3.5	4.2	3.4	3.0	3.2	4.1	4.1	4.1	4.1	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3	3.6
RIOS VARGAS VERÓNICA	4.9	4.9	4.9	4.9	5.0	5.0	5.0	4.8	4.8	4.8	4.8	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.5
SALAMANCA CARDENAS VALERY MARIANA	4.3	4.3	4.3	4.3	4.4	4.4	4.4	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.5
VEGA SANTANA PAULA NICOL	4.2	4.2	4.2	4.2	4.5	4.5	4.5	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.8
				#DIV/0!			#DIV/0!				#DIV/0!					#DIV/0!	
				#DIV/0!			#DIV/0!				#DIV/0!					#DIV/0!	
				#DIV/0!			#DIV/0!				#DIV/0!					#DIV/0!	

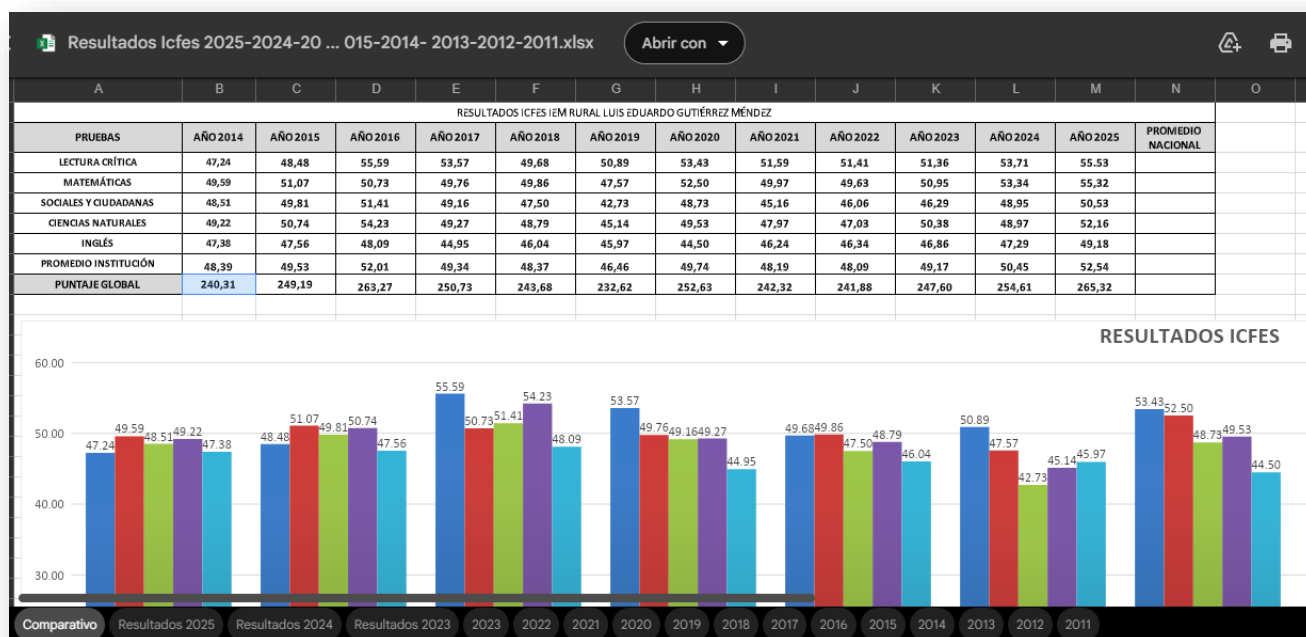
Nota. Insumo del IEM LUIS EDUARDO GUTIÉRREZ con respecto a planillas de notas.

Este cambio eliminó el aislamiento pedagógico de las áreas complementarias y, con la vinculación masiva de los docentes en las fases avanzadas del proyecto, resolvió la sobrecarga administrativa inicial. Un docente relató en el foro institucional que, tras transitar a los campos de pensamiento integradores, la carga académica se diversificó: dejaron de repetirse contenidos aislados y comenzaron a gestionarse colectivamente proyectos transversales que unifican las horas de clase en experiencias situadas en la huerta escolar. Esta evolución orgánica impidió que la propuesta se convirtiera en un desgaste laboral adicional, en coherencia con Manco Rueda y López García (2020), para quienes la distribución por campos “permite que la carga académica docente se diversifique, pasando de la repetición de contenidos aislados a la gestión de proyectos transversales” (p. 82).

A nivel cognitivo, los hallazgos demuestran que el tránsito hacia un currículo basado en la experiencia potenció las habilidades críticas y abstractas del estudiantado. Las mallas y las guías incluyeron de manera sistemática dilemas conceptuales contextualizados y entrenamiento formativo mediante cuestionarios estandarizados. En los diarios de campo docentes quedó registrado el fortalecimiento de las competencias lectoras –interpretación, argumentación y proposición–, mientras que el uso de metodologías activas permitió que los educandos adquirieran seguridad individual y fluidez verbal para socializar sus ideas.

El resultado más contundente se materializó en las métricas estatales: tras un ciclo continuo de cinco años, la sistematización de datos institucionales reportó un avance notable en las pruebas nacionales durante el último año del lustro, como se observa en la Figura 3.

Figura 3
Resultados ICFES



El seguimiento nominal por curso y por campo de pensamiento —consignado en los formatos de dirección de grupo y en las matrices de nivelación— permitió, además, identificar tempranamente a los estudiantes que requerían acompañamiento adicional en cada uno de los ejes evaluados (cognitivo, socioafectivo, contextual, científico-tecnológico y comunicativo), de modo que el ajuste curricular operó como un proceso diferenciado y trazable a lo largo del año escolar, y no como una medida genérica.

Este fenómeno se explica a la luz de Camacho y Aravena Domich (2023), para quienes el fomento del pensamiento crítico y la integración curricular en modelos que superan la media década de implementación favorecen que los estudiantes desarrollen habilidades de transferencia de conocimiento. Al dejar de memorizar datos aislados, los escolares aplicaron los aprendizajes en las evaluaciones del Estado, generando un incremento en el puntaje promedio del establecimiento y su ascenso progresivo en la escala de clasificación nacional.

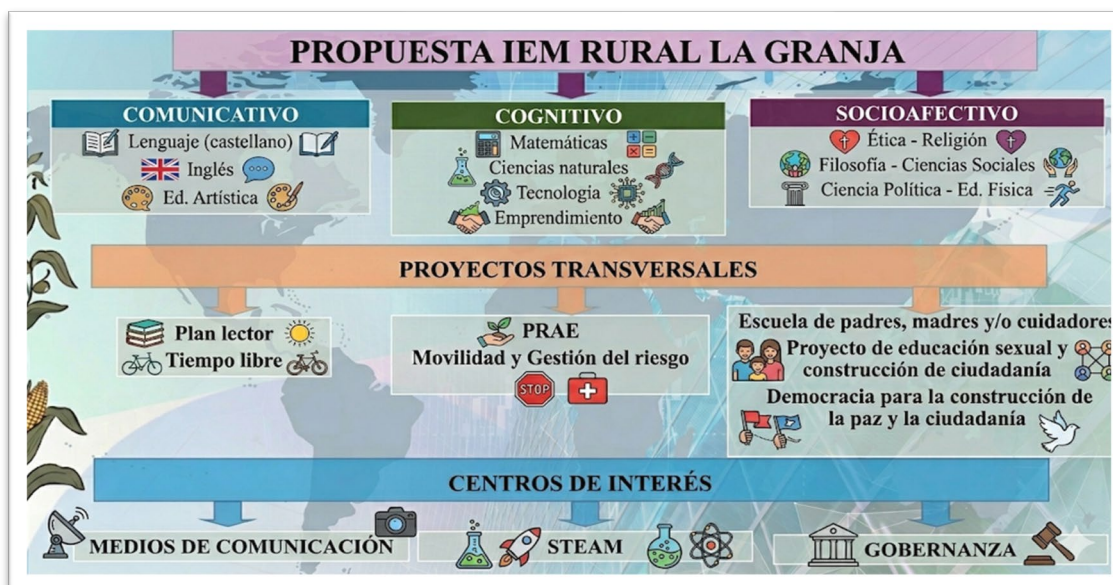
El enfoque multimodal arrojó resultados significativos en la población escolar con necesidades educativas especiales (NEE). Al fusionar los lenguajes sensoriales, la expresión corporal y el arte dentro de los campos Lógico-Matemático y Comunicativo, los estudiantes con barreras para el aprendizaje lograron decantar conceptos abstractos mediante materiales tangibles de su propio entorno. Un registro PIAR documentó el caso de un estudiante con discapacidad cognitiva que, tras mostrar frustración en las clases tradicionales de matemáticas fragmentada, logró asimilar nociones de mayor y menor y de recolección de datos al interactuar directamente con la distribución de plántulas y el conteo de la producción de aromáticas en el proyecto productivo transversal.

La transformación microcurricular trascendió los muros de la escuela e impactó el ecosistema familiar y comunitario. Ante las limitaciones de conectividad que impidieron las clases sincrónicas en las veredas más lejanas, las guías integradas se diseñaron para convertir el hogar en una extensión del laboratorio pedagógico, involucrando de forma directa las labores de la tierra, el cultivo y los proyectos de

emprendimiento familiar. Las entrevistas abiertas a los acudientes revelaron una mejora notable en las dinámicas de diálogo: una madre de familia de una sede multigrado manifestó, en el foro institucional de cierre, que trabajar juntos las guías en la casa les permitió conocer mejor las capacidades de sus hijos y compartir más tiempo en familia. Este fortalecimiento del tejido socioeducativo transformó los espacios tradicionales de rendición de cuentas: la entrega de calificaciones dejó de ser un acto administrativo punitivo y se convirtió en un diálogo constructivo basado en indicadores observables del ser y del hacer.

La solidez técnica del modelo “Piedra, papel o tijera” se corroboró a través de su madurez organizacional y su capacidad de ser transferido a otras comunidades educativas de la región. Para 2025, el sistema de campos de pensamiento se consolidó al punto de que una segunda institución educativa rural del municipio adoptó la estrategia como programa piloto para dinamizar sus procesos de articulación por proyectos transversales, reconfigurando el diseño original de cinco campos en tres ejes de integración transversal denominados “Talentos” (Figura 4), lo que garantizó una correspondencia más exacta entre la experticia docente, las horas efectivas de clase y el desarrollo de competencias.

Figura 4
Propuesta IEM Rural La Granja



Nota. Reconfiguración piloto del modelo en ejes de integración transversal (“Talento”), 2026.

Durante el ciclo lectivo de 2026, los diarios de campo de este pilotaje evidenciaron una vinculación masiva y voluntaria del profesorado, lo que demuestra que el microcurrículo integrado funcionó como una plataforma abierta a la autonomía pedagógica local, y no como una imposición vertical. Ello valida lo sostenido por Zambrano-Vacacela et al. (2023, p. 8), para quienes el éxito de una propuesta piloto en escuelas multigrado reside en “su capacidad de ser adoptado por los docentes como una herramienta de autonomía pedagógica”.

DISCUSIÓN

La reconfiguración del microcurrículo mediante campos de pensamiento (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020; Bojacá et al., 2024) evidencia una relación directa con el objetivo general de la

investigación, al facilitar la transición desde la enseñanza tradicional fragmentada hacia un modelo de aprendizaje experiencial. La integración de guías en laboratorios pedagógicos reduce la saturación instruccional y coincide con las perspectivas contemporáneas que posicionan al docente como mediador clave dentro de las metodologías activas (Pertusa, 2020). Al amalgamar asignaturas mediante nodos integradores, el aula transita hacia un pensamiento relacional en el que la diversificación de la carga docente evita el desgaste laboral y maximiza el tiempo efectivo de aprendizaje, contradiciendo la herencia del pensamiento reduccionista que Morin (2020) atribuye a la hiperespecialización disciplinar. En las sedes multigrado, los campos de pensamiento actúan, así como dispositivos de resiliencia que transforman el currículo de un listado estático de temas en una arquitectura viva moldeada por las interacciones cotidianas (Sacristán, 2022), en línea con lo planteado por Torres Santomé (2022) y Bojacá et al. (2024) sobre la flexibilización horaria como potenciadora —y no como enemiga— del rigor disciplinar.

El incremento en los desempeños en pruebas estatales tras el ciclo de cinco años confirma que la contextualización y la atención a los saberes campesinos no deterioran los indicadores de calidad nacional; por el contrario, refuerza la tesis de Camacho y Aravena Domich (2023) según la cual los modelos que superan la media década de implementación permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de transferencia de conocimiento. Este hallazgo es consistente con Fernández March (2006), para quien los métodos interactivos generan procesos más formativos que informativos al recaer la responsabilidad del aprendizaje en la implicación del alumnado, y con los pilares de la pedagogía dialogante de Zubiría Samper (2021), orientados a superar la escuela tradicional mediante modelos interestructurales que desarrollan el pensamiento, el afecto y la acción. En esa misma línea, Freire (2022) recuerda que enseñar exige crear las condiciones para la producción autónoma del conocimiento, no transferirlo como algo estático, lo que ayuda a explicar por qué la asimilación de nociones abstractas mediante la interacción corporal en los proyectos productivos favoreció procesos inclusivos: las metodologías activas sitúan al estudiante en el centro dinámico del aprendizaje y convierten la enseñanza en el codiseño de escenarios adaptados a la heterogeneidad del aula (Pertusa, 2020), sintonizando con el pensamiento complejo para evitar explicaciones reduccionistas de la diversidad (Anchundia-Gómez et al., 2022).

Los hallazgos sobre inclusión educativa refuerzan, además, la demanda formulada por Ortega Bravo y Solano León (2023) respecto a la necesidad de currículos flexibles que se apoyen en guías contextualizadas, recursos multimodales y trabajo cooperativo para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales en la ruralidad colombiana. El caso documentado en los formatos PIAR muestra que la multimodalidad es una condición de posibilidad, y no un simple ajuste accesorio, para que la diversidad cognitiva encuentre canales tangibles de expresión, en sintonía con la crítica de Freire (2022) a la educación bancaria y con la lectura del pensamiento complejo que evita explicaciones reduccionistas de la diferencia (Anchundia-Gómez et al., 2022).

Las limitaciones estructurales de conectividad geográfica, lejos de clausurar el acto educativo, catalizaron una alianza inédita entre la escuela y el hogar campesino: al tomar las labores de la tierra como laboratorio pedagógico, se propició una vinculación orgánica de los conocimientos locales a la práctica escolarizada (Figueroa-Iberico, 2020), y las reuniones de entrega de calificaciones transitaron hacia un diálogo de corresponsabilidad basado en indicadores del ser y del hacer. Esta transformación demuestra que la sistematización de experiencias, más que un recuento de actividades, es una opción orientada a comprender y dignificar las prácticas comunitarias del territorio (Torres Carrillo, 2022), en la que la comunidad campesina dejó de ser un actor pasivo para erigirse en co-autora de una pedagogía situada.

Finalmente, la transferencia exitosa del modelo hacia una segunda institución evidencia que funciona como una plataforma abierta de innovación y no como una plantilla rígida (Boix Tomé, 2021; Ortega Bravo & Solano León, 2023), en la que la capacidad de adaptación técnica resguarda la viabilidad de la reforma sobre el terreno. Ello confirma que la sostenibilidad de las innovaciones educativas rurales depende menos de decretos centrales abstractos y más de la edificación de comunidades de práctica que

ejercen la investigación-acción participativa directamente desde y con el territorio (Fals Borda, 2025), liberando al docente de la saturación burocrática para posicionarlo como intelectual auténtico y arquitecto de su propio microcurrículo.

CONCLUSIONES

La metáfora piedra, papel y tijera, como recurso interpretativo de la evolución pedagógica, sintetiza el tránsito de un modelo tradicional de enseñanza (piedra) que pasa por el copiado y la transcripción (papel) hacia una coyuntura de corte y rediseño (tijera), en la que el docente se consolida como tutor que orienta su práctica según lo que potencia a su grupo de estudiantes.

Los hallazgos demuestran empíricamente que la reconfiguración del microcurrículo rural mediante la organización por campos de pensamiento rompe con la fragmentación enciclopédica tradicional del tiempo escolar. Al amalgamar asignaturas en nodos transversales, se evidencia una diversificación efectiva de la carga docente que mitiga el desgaste laboral y maximiza el tiempo de aprendizaje interactivo en el aula multigrado (Manco Rueda & López García, 2020), comprobando que la flexibilización horaria y la integración interdisciplinar potencian los procesos de indagación colectiva sin demeritar la rigurosidad epistémica (Bojacá et al., 2024; Torres Santomé, 2022).

Asimismo, los datos refutan la premisa de que la contextualización territorial de los saberes campesinos antagoniza con las métricas oficiales de evaluación: el análisis del ciclo de cinco años reveló un incremento progresivo en los niveles de interpretación y argumentación textual en las pruebas estandarizadas nacionales, demostrando que los modelos interestructurales y dialogantes facilitan una transferencia de conocimiento superior hacia los escenarios de evaluación regulatoria (Camacho y Aravena Domich, 2023; Zubiría Samper, 2021). Las evidencias de los diarios de campo constatan, además, que el alumnado asimila nociones abstractas con mayor rapidez cuando el diseño microcurricular integra estímulos tangibles de su realidad comunitaria.

Se concluye, finalmente, que el diseño de guías integradas vinculadas a proyectos productivos catalizó una articulación orgánica con los hogares campesinos, transformando las reuniones informativas en escenarios de corresponsabilidad y diálogo socioeducativo donde la comunidad ejerce una co-autoría de la pedagogía situada (Figuerola-Iberico, 2020; Torres Carrillo, 2022). La validez técnica del modelo se ratifica en su escalabilidad: la transferencia exitosa hacia nuevas sedes evidenció que el microcurrículo funciona como una plataforma flexible que el profesorado adopta autónomamente, y no como una estructura rígida para responder a las contingencias del territorio (Boix Tomé, 2021; Ortega Bravo & Solano León, 2023), garantizando la viabilidad del cambio con independencia de las transiciones político-administrativas (Zambrano-Vacacela et al., 2023). No obstante, la investigación reconoce limitaciones estructurales —persistentes brechas de conectividad digital y asimetrías en el acceso a recursos— que imponen techos técnicos a la velocidad de la unificación curricular (Perea-Palacios & Mora-Delgado, 2023). Se propone, por ello, el desarrollo de estudios longitudinales que evalúen el impacto socioeconómico a mediano plazo de los proyectos productivos en el arraigo territorial de las juventudes rurales, así como la consolidación de redes interinstitucionales de investigación-acción participativa que expandan la cartografía de saberes locales gestados desde las aulas del campo latinoamericano (Fals Borda, 2025).

AGRADECIMIENTOS

Universidad UNADE y al Doctorado en educación por la oportunidad de plasmar metódicamente esta experiencia.

Colegio Luis Eduardo Gutiérrez Méndez; docentes, estudiantes y familias por ser agentes activos y dinámicos de este proyecto.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). *Orientaciones para la edición y discusión curricular por campos de pensamiento*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Anchundia-Gómez, O. E., Vera-Macay, M. V., Armendáriz-Zambrano, C. R., & Luna-Mendieta, G. A. (2022). Modelo educativo basado en pensamiento complejo de Edgar Morin para fortalecer la gestión escolar, Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves, Ecuador 2021. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(3), 446-461.
- Bautista, L., Pineda, M., & Rodríguez, C. (2023). Triangulación metodológica y análisis cualitativo en educación rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 45-63.
- Boix Tomé, R. (2021). *La escuela rural en el marco de la Agenda 2030: Retos y oportunidades para la innovación microcurricular*. Revista Iberoamericana de Educación, 85(1), 15-32.
- Bojacá, D., Lozano, I., Gutiérrez, E. S., & Jurado, F. (2024). *Ideario pedagógico: Campos de pensamiento, ciclos y pedagogía por proyectos*. Editorial Aula de Lenguaje.
- Camacho, G., & Aravena Domich, M. A. (2023). *Modelos de innovación curricular y su impacto en el aprendizaje vivencial: Un análisis de transferencia de conocimiento a mediano plazo* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Educación de Colombia.
- Fals Borda, O. (2025). *Ciencia, compromiso y cambio social: Textos esenciales de la Investigación-Acción Participativa (IAP)*. Red Sentipensante; CLACSO.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Figueroa-Iberico, Á. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-399.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (2a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1996).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jara, O. (2022). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Interamericana de Educación*.
- Manco Rueda, J. A., & López García, M. E. (2020). Reconfiguración de la ciudadanía en niñas y niños campesinos: La flexibilidad curricular como proceso de justicia social en la escuela rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 115-138.
- Molina, A., & Vargas, J. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*.
- Morin, E. (2020). *Introducción al pensamiento complejo* (12ª ed.). Gedisa.
- Ortega Bravo, E. E., & Solano León, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 6659-6676.
- Perea-Palacios, A. P., & Mora-Delgado, J. (2023). En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36), e15107.

- Pertusa, J. (2020). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Supervisión 21*, (56), 1-18.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sacristán, J. G. (2022). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (1ª ed.). Morata.
- Torres Santomé, J. (2022, 26 de mayo). Justicia curricular. Jurjo Torres Santomé. jurjotorres.com.
- Torres Carrillo, A. (2022). *La sistematización de experiencias: Producción de conocimientos desde las prácticas comunitarias y pedagógicas*. Ediciones CINEP / Universidad Pedagógica Nacional.
- Zambrano Leal, A. (2019). Pedagogía y didáctica: Esbozo de una diferencia conceptual. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 45-66.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Zambrano-Vacacela, L. L., Herrera-Pavo, M. A., & Cochancela, M. G. (2023). Estrategias didácticas para la escuela rural multigrado. *Revista Andina de Educación*, 6(2), e205. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.r1>
- Zubiría Samper, J. de. (2021). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante* (5.ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.