

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Licenciatura en Psicología

Área de concentración en Psicología Educativa

Módulo XI. Sociedad, Educación y Aprendizaje III

Alumnas:

Arguello Hernández Leslie

Núñez Tellez Melanie

Asesor:

Guzman Preciado Rodrigo

Lector:

Vargas Amezcua Elías

Grupo: SL01PE

Trimestre 26-P

Fecha: 17/07/2026

ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	3
INTRODUCCIÓN	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	7
OBJETIVOS	7
JUSTIFICACIÓN.....	8
DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	8
CAPÍTULO II.....	9
ESTADO DEL ARTE	9
REFERENTES TEÓRICOS.....	16
CAPÍTULO III.....	30
DISEÑO METODOLÓGICO	30
CAPÍTULO IV.....	33
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	33
CATEGORÍA 1: BARRERAS SOCIOECONÓMICAS, CULTURALES Y ESTRUCTURALES.....	34
CATEGORÍA 2: EMOCIONES PREDOMINANTES Y SU INFLUENCIA EN EXPECTATIVAS ESCOLARES	36
CATEGORÍA 3: ESTRATEGIAS Y RECURSOS PERSONALES/FAMILIARES.....	38
CATEGORÍA 4: PERCEPCIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA E IMPACTO DE LAS CONDICIONES	40
CATEGORÍA 5: EXPERIENCIAS CON AUTORIDAD DOCENTE	42
CATEGORÍA 6: IMPACTO DE TRADICIONES COMUNITARIAS Y EVENTOS FAMILIARES.....	44
CATEGORÍA 7: APOYOS GUBERNAMENTALES/COMUNITARIOS	46
CATEGORÍA 8: EXPERIENCIAS, ORGULLO Y MOTIVACIÓN PERSONAL.....	47
CATEGORÍA 9: VISIÓN DE ESCUELA SOÑADA Y COMPARACIÓN CON MODELOS EXTERNOS	48
CAPÍTULO V	52
CONCLUSIONES.....	52
REFLEXIONES FINALES.....	53
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	55
LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	56

Capítulo I

Introducción

Educación primaria en contextos adversos: la voz de los actores en una comunidad rural de Puebla

La educación en contextos rurales vulnerables de México constituye un problema psicosocial persistente, debido a que las desigualdades estructurales, socioeconómicas y culturales continúan limitando el acceso, la permanencia y la calidad educativa de niñas y niños. Aunque existen políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a la educación, en muchas comunidades rurales persisten condiciones de marginación, precariedad en la infraestructura escolar, escasez de recursos didácticos, dificultades de transporte y participación temprana de las infancias en actividades laborales o comunitarias, factores que impactan no solo en el rendimiento escolar, sino también en las emociones, expectativas y trayectorias educativas.

La presente investigación se desarrolló en la comunidad rural de González Ortega, perteneciente al municipio de Lafragua, en el estado de Puebla, durante el periodo 2025-2026, específicamente en la Escuela Primaria Benito Juárez, con estudiantes de quinto y sexto grado. Este contexto se caracteriza por una fuerte presencia de dinámicas agrícolas, tradiciones comunitarias y condiciones de vulnerabilidad social que influyen directamente en la experiencia escolar de las infancias, además, el reciente reconocimiento de la comunidad como indígena añade una dimensión sociocultural relevante para comprender las formas en que se viven y resignifican la educación, la familia y la comunidad.

Desde una perspectiva psicológica y educativa, la investigación analiza cómo las condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales influyen en las emociones, motivaciones, expectativas escolares y trayectorias educativas de las y los estudiantes. El objetivo de este apartado es problematizar la relación entre contexto y experiencia escolar, mostrando cómo las condiciones de vida de la comunidad inciden en el desarrollo educativo de la niñez. Asimismo, se exploran las estrategias personales, familiares y comunitarias que desarrollan para enfrentar las dificultades

cotidianas, así como sus percepciones sobre la calidad educativa y el papel de la escuela como espacio de formación, pertenencia y posible movilidad social, es importante que se identifiquen las formas en que las infancias y familias responden a las barreras educativas y cómo construyen recursos para sostener la escolaridad.

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo con orientación etnográfica, lo que permitió recuperar las voces, experiencias y significados construidos por las y los participantes en su vida escolar y comunitaria. Teóricamente, se sustentó en la perspectiva sociocultural, la psicología cultural y el modelo ecológico del desarrollo humano, enfoques que permiten comprender la educación como un proceso situado en la interacción entre individuo, familia, escuela, comunidad y contexto social, en este apartado se explica el marco metodológico y teórico que orientó la interpretación de los discursos infantiles y el análisis de sus experiencias escolares.

Este trabajo final se organiza en varios apartados, en primer lugar, se presenta la problematización y la pregunta de investigación, donde se expone la relevancia social, educativa y psicológica del tema, así como los objetivos que orientan el estudio. La finalidad de esta sección es delimitar el problema de investigación, justificar su importancia y formular las preguntas y propósitos que guían el análisis. Después se describe el dispositivo de intervención y la metodología utilizada, incluyendo las técnicas de acercamiento al campo y recolección de datos, se explica cómo se construyó el trabajo de campo y por qué se eligieron esas estrategias de intervención e investigación. Posteriormente se desarrollan los resultados del trabajo de campo a partir de las categorías de análisis construidas con base en los discursos de los infantes, lo que permite mostrar las principales barreras, emociones, estrategias y percepciones sobre la escuela, en esta sección se analiza e interpreta los hallazgos obtenidos desde las voces de las niñas y los niños. En este sentido, la investigación se guía por la siguiente pregunta central: ¿Cómo influyen las condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales en las emociones, expectativas escolares y trayectorias educativas de las infancias en una comunidad rural de Puebla, y de qué manera estos factores afectan su acceso, calidad y equidad en la educación primaria? A partir de esta pregunta, la investigación busca aportar una comprensión integral del fenómeno educativo rural y visibilizar tanto las barreras como las posibilidades que se

construyen en estos contextos, con el fin de contribuir al diseño de estrategias educativas más justas, pertinentes y sensibles a la realidad de las comunidades.

Planteamiento del problema

La educación en los pueblos y comunidades del estado de Puebla representa una problemática que demanda atención urgente, a pesar de los avances nacionales en la garantía del derecho a la educación, para muchas niñas y niños de zonas rurales en Puebla las condiciones siguen siendo sumamente adversas. Este estado, caracterizado por su diversidad cultural y geográfica, enfrenta múltiples retos estructurales que dificultan el acceso y la calidad educativa, entre estos desafíos se encuentran la lejanía de las escuelas, la insuficiente infraestructura, la escasez de materiales educativos limitando así la comprensión y participación escolar.

La investigación que se llevará a cabo se desarrolla en la Escuela Primaria Benito Juárez, ubicada en el municipio de Lafragua, Puebla, específicamente en la localidad de González Ortega, que es una comunidad con 2,220 habitantes cuya principal actividad económica es la agricultura, situada aproximadamente a 15 kilómetros de la cabecera municipal. En el municipio de Lafragua, toda la población es rural, sin áreas urbanas, con un total de 9,221 habitantes distribuidos en siete localidades, en esta población sólo 85 personas hablan la lengua indígena náhuatl. (CEIGEP, 2024)

Adicionalmente, las condiciones socioeconómicas de las familias agravan esta problemática, muchos niños deben repartir su tiempo entre las labores del hogar o el trabajo en el campo, lo que limita sus oportunidades para asistir y concentrarse en la escuela. La falta de transporte y caminos en mal estado también limita su movilidad y continuidad educativa, ya que la disponibilidad de transporte público es baja y solo cuentan con 4 vehículos registrados para todo el municipio. (CEIGEP, 2024)

Aunque existen programas gubernamentales destinados a mitigar estas dificultades mediante apoyos materiales, capacitación docente y becas, estos esfuerzos son insuficientes para atender de manera permanente y adecuada las particularidades de estas comunidades, por otra parte, el sistema educativo vigente enfrenta la dificultad de adaptarse a la diversidad cultural y social de estas poblaciones vulnerables, muchas veces sin considerar sus contextos ni necesidades específicas.

La comunidad de González Ortega fue reconocida oficialmente como Comunidad Indígena en enero de 2025, específicamente perteneciente al pueblo nahua, lo que

les confiere derechos y garantías especiales relacionadas a su condición indígena, bajo un marco legal que respeta su autonomía y libre determinación, esta insuficiencia genera un rezago educativo marcado con altos índices de deserción y bajo aprendizaje, profundizando las desigualdades sociales y limitando las oportunidades de desarrollo para estas niñas y niños.

En términos sociales, el grado de marginación y rezago social en la comunidad es medio, lo que indica barreras significativas para el acceso a servicios básicos, educación y oportunidades económicas, con pobreza moderada que persiste y limita la calidad de vida. (Plan municipal de Desarrollo, 2024; CONEVAL)

Para que esta investigación cuente con un soporte conceptual en el campo de la psicología, se adoptará inicialmente un enfoque central la teoría sociohistórica de Lev Vygotsky, complementada con aportes de la psicología cultural de Barbara Rogoff y la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Estos autores nos permitirán analizar cómo las condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales influyen en el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes en contextos rurales y vulnerables. Vygotsky destaca la importancia de la interacción social y la mediación cultural en el aprendizaje, lo que permite comprender cómo los contextos comunitarios y familiares afectan las trayectorias educativas y las emociones de los estudiantes.

Rogoff aporta una perspectiva cultural sobre el desarrollo y la educación, enfatizando la participación comunitaria y la construcción del conocimiento, lo que es fundamental para analizar cómo las prácticas culturales y los saberes locales influyen en la experiencia escolar. Bronfenbrenner, por su parte, ofrece una teoría ecológica del desarrollo humano, que permite examinar cómo los distintos sistemas (micro, meso, exo, macro y crono) afectan la experiencia educativa y el bienestar psicológico de los niños y niñas.

Ante esta realidad, surgen experiencias de compromiso y esperanza que merecen ser reconocidas y fortalecidas: docentes dedicados, familias que valoran la educación, y niños y niñas con ganas de aprender, es indispensable abordar esta problemática no solo desde una perspectiva de derechos y políticas públicas, sino también desde la comprensión de los contextos sociales, culturales y económicos que influyen en la experiencia educativa cotidiana. Por ello, el propósito central de esta investigación es comprender los desafíos y posibilidades de la educación en una comunidad rural y vulnerable del estado de Puebla, con un enfoque que permita visibilizar las voces y

experiencias de los actores involucrados, identificar los factores que obstaculizan o facilitan el acceso y calidad educativa.

Pregunta de investigación

¿Cómo influyen las condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales en las emociones, expectativas escolares y trayectorias educativas de las infancias en una comunidad rural de Puebla, y de qué manera estos factores afectan su acceso, calidad y equidad en la educación primaria?

Objetivos

Objetivo general

Comprender cómo las condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales influyen en las emociones, expectativas escolares y trayectorias educativas de las infancias en una comunidad rural vulnerable de Puebla, y cómo estos factores afectan su acceso, calidad y equidad en la educación primaria.

Objetivos específicos

1. Identificar las principales barreras socioeconómicas, culturales y estructurales que enfrentan las infancias en su acceso y permanencia en la educación primaria en una comunidad rural vulnerable de Puebla.
2. Analizar el efecto de estas condiciones en las emociones y expectativas escolares de los estudiantes, así como en su trayectoria educativa.
3. Explorar las estrategias y recursos que utilizan los estudiantes y sus familias para continuar con su trayectoria educativa.
4. Conocer la percepción de estudiantes, familias y docentes sobre la calidad educativa recibida y el impacto de las condiciones socioculturales y económicas en la experiencia escolar.
5. Comprender las condiciones institucionales y de política presentes en la comunidad, así como las limitaciones en la implementación de estrategias que favorezcan el acceso, la permanencia y la calidad educativa, desde una perspectiva de equidad.

Justificación

El sistema educativo muestra dificultades para adaptarse a la diversidad cultural y social de estas poblaciones vulnerables, lo que profundiza las desigualdades sociales. Frente a esta realidad, abordar esta problemática exige tanto políticas y garantías de derechos como un análisis de los factores que afectan la práctica educativa diaria. Esta investigación se justifica por la necesidad de comprender en profundidad la educación en una comunidad rural y vulnerable de Puebla, visibilizando las voces y experiencias de los actores involucrados, comprender estos aspectos permitirá identificar los factores que obstaculizan o facilitan el acceso y la calidad educativa.

Desde la psicología, esta investigación resulta especialmente relevante porque permite analizar cómo las condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales influyen en el desarrollo académico, emocional y social de las infancias, las políticas educativas, aunque buscan mejorar las condiciones de vida de las familias, a menudo no logran atender las necesidades específicas de las comunidades rurales y vulnerables, lo que repercute en las aspiraciones, emociones y expectativas escolares de los estudiantes. La psicología educativa aporta herramientas para comprender el contexto en el aprendizaje, la motivación y la identidad de los estudiantes, así como para implementar intervenciones que promuevan la inclusión, la equidad y el bienestar en entornos educativos adversos.

Así, esta investigación contribuye a la construcción de un conocimiento contextualizado y crítico que puede fomentar procesos de inclusión social, equidad y desarrollo cultural, vitales para la superación de las desigualdades presentes en el medio rural poblano. Al visibilizar tanto los problemas como las experiencias en torno a la educación, se fortalece el derecho a una educación digna, pertinente y de calidad, que favorece una mejor calidad de vida para niñas, niños y sus familias.

Delimitación de la investigación

La presente investigación se delimitó al estudio de la experiencia educativa de niñas y niños de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria Benito Juárez, ubicada en la comunidad rural de González Ortega, municipio de Lafragua, Puebla, el trabajo se desarrolló durante el periodo 2025-2026 donde se realizó una estancia de siete días, los cuales quedaron distribuidos en distintas semanas y en donde se llevó a cabo el

acercamiento a la comunidad y la recolección de información, en este periodo se realizaron cinco entrevistas, distribuidas estratégicamente, con el propósito de analizar cómo las condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales influyen en sus emociones, expectativas escolares y trayectorias educativas.

El estudio se centró exclusivamente en la población infantil de esta comunidad, por lo que no incluyó a estudiantes de otros niveles educativos. Asimismo, aunque se consideraron las percepciones de familias y docentes como parte del contexto, el análisis principal se enfocó en los discursos y experiencias de los estudiantes, de esta manera, la investigación se delimitó a un contexto rural específico, con características de marginación, presencia de prácticas culturales comunitarias y condiciones materiales que inciden directamente en la vida escolar.

En cuanto al alcance temático, la investigación se concentró en tres dimensiones principales: las barreras socioeconómicas, culturales y estructurales; las emociones y expectativas escolares; y las estrategias personales y familiares que los niños desarrollan para enfrentar las dificultades. No se abordaron de manera profunda aspectos clínicos o de intervención educativa formal, sino la comprensión psicosocial de la experiencia escolar en un entorno rural vulnerable.

Esta delimitación permitió establecer un análisis situado y pertinente, orientado a comprender la realidad educativa de la comunidad seleccionada y aportar elementos para reflexionar sobre la equidad, la calidad y el acceso a la educación primaria en contextos rurales de Puebla.

Capítulo II

Estado del arte

Antecedentes históricos y conceptuales de la educación rural en México

Los antecedentes históricos y conceptuales de la educación rural en México se remontan a las primeras décadas del siglo XX, cuando el estado mexicano impulsó políticas de escolarización masiva en el campo como parte de la construcción de la nación posrevolucionaria. La Secretaría de Educación Pública (SEP) promovió la creación de escuelas rurales con el objetivo de “civilizar” y homogeneizar a las

poblaciones campesinas, considerando la educación como un instrumento de transformación social y cultural. Sin embargo, desde sus inicios, la educación rural enfrentó la diversidad cultural y geográfica del país, lo que hizo necesario el desarrollo de modelos pedagógicos más flexibles y adaptados a las realidades locales.

La autogestión y la participación comunitaria han sido elementos centrales en la evolución de los modelos educativos rurales, en muchas comunidades, las familias construían sus propias escuelas y organizaban la contratación de maestros, evidenciando una tradición de gestión colectiva que persiste hasta hoy. Esta práctica se fortaleció con el surgimiento de experiencias como las escuelas Kalnemachtiloyan en Puebla y las escuelas zapatistas en Chiapas, donde la comunidad asume la responsabilidad de la gestión escolar y la toma de decisiones, promoviendo la autonomía y la responsabilidad compartida. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) también ha impulsado enfoques transformadores, como la Secundaria Comunitaria, que defiende la autonomía del aprendiz, la participación comunitaria y la entrega flexible del currículo, fomentando un entorno de aprendizaje dialógico y participativo.

La diversidad cultural ha sido un eje transversal en la educación rural mexicana, desde los primeros esfuerzos de escolarización, se ha reconocido la necesidad de adaptar los programas educativos a las particularidades culturales de las comunidades, incorporando saberes locales y promoviendo la participación activa de las familias y líderes locales en el proceso educativo. La educación intercultural es fundamental para combatir la migración hacia áreas urbanas, ya que hace que las y los jóvenes valoren sus raíces y se conecten con su comunidad.

La educación rural en México ha evolucionado desde modelos centralizados y homogeneizadores hacia enfoques más participativos y autogestionarios, que valoran la diversidad cultural y promueven la autonomía y la responsabilidad compartida de los actores educativos.

Contexto de la investigación: Escuela Primaria Benito Juárez, González Ortega, Lafragua, Puebla

La investigación se desarrollará en la Escuela Primaria Benito Juárez, ubicada en el municipio de Lafragua, Puebla, específicamente en la localidad de González Ortega.

Esta escuela se encuentra en una zona rural y vulnerable, caracterizada por su alta diversidad cultural y por enfrentar múltiples retos estructurales y socioeconómicos que dificultan el acceso y la calidad educativa. Es de tipo público y ofrece educación formal en el nivel de primaria, lo que implica que su función es impartir los conocimientos y habilidades fundamentales establecidos por el sistema educativo nacional, promoviendo valores como el respeto, la responsabilidad y el trabajo en equipo, preparando a los estudiantes para los retos académicos posteriores.

Según datos oficiales del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la escuela cuenta con 199 alumnos y 8 docentes, lo que refleja una proporción de 32.6 alumnos por docente, cifra que supera el promedio nacional y evidencia la presión sobre los profesores y la dificultad para brindar una atención personalizada y de calidad a los estudiantes (SIGED, 2025).

González Ortega, Lafragua, es una comunidad rural donde predominan las condiciones de pobreza y el limitado acceso a recursos educativos, lo que agrava el rezago educativo y la deserción escolar, cuenta con 2,220 habitantes, cuya principal actividad económica es la agricultura y se encuentra situada aproximadamente a 15 kilómetros de la cabecera municipal. En el municipio de Lafragua, toda la población es rural, sin áreas urbanas, con un total de 9,221 habitantes distribuidos en siete localidades, en esta población sólo 85 personas hablan la lengua indígena náhuatl (CEIGEP, 2024). Las condiciones socioeconómicas de las familias agravan la problemática educativa, ya que muchos niños deben repartir su tiempo entre las labores del hogar o el trabajo en el campo, lo que limita sus oportunidades para asistir y concentrarse en la escuela. La falta de transporte y caminos en mal estado también limita su movilidad y continuidad educativa, ya que la disponibilidad de transporte público es baja y solo cuentan con 4 vehículos registrados para todo el municipio (CEIGEP, 2024). El municipio enfrenta índices de pobreza, lo que impacta directamente en la permanencia y el aprendizaje de las infancias que asisten a la escuela Benito Juárez.

La comunidad de González Ortega fue reconocida oficialmente como Comunidad Indígena en enero de 2025, específicamente perteneciente al pueblo nahua, lo que les confiere derechos y garantías especiales relacionadas a su condición indígena, bajo un marco legal que respeta su autonomía y libre determinación.

La implementación del Programa Sectorial de Educación 2025, que busca garantizar el derecho a la educación en contextos vulnerables, resulta fundamental para atender las necesidades específicas de esta comunidad.

La elección de esta escuela como escenario de estudio responde a la necesidad de visibilizar las experiencias y desafíos de las comunidades rurales y vulnerables, y aportar evidencia para fortalecer políticas y programas educativos que promuevan la inclusión, la equidad y el desarrollo integral de los estudiantes en contextos adversos, en línea con los lineamientos del Programa Sectorial de Educación 2025.

Efecto de la diversidad en la educación rural en México

El efecto de la diversidad cultural en la educación rural en México es un aspecto fundamental para comprender las dificultades que enfrenta el sistema educativo en comunidades rurales y vulnerables. La diversidad cultural de estas poblaciones representa un reto para el sistema educativo, que muchas veces no logra adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes, lo que se traduce en rezago educativo, deserción y bajo aprendizaje (Entreculturas, 2024; Docencia UAEM).

La educación intercultural se ha propuesto como una estrategia para superar estas barreras, incorporando saberes locales y fomentando la participación comunitaria en la educación. Esta aproximación permite crear un sistema más inclusivo y adaptado a las realidades de cada comunidad, fortaleciendo la identidad cultural y mejorando la calidad educativa. Sin embargo, la implementación de la educación intercultural enfrenta desafíos significativos, como la falta de recursos, la formación insuficiente de docentes y la persistencia de enfoques coloniales en la educación rural (SEP, 2019; Entreculturas, 2024).

La heterogeneidad cultural de las comunidades rurales también se manifiesta en la necesidad de adaptar el currículo y los materiales educativos a las particularidades de cada región, la diversidad cultural es un eje central en la educación rural, y su consideración es crucial para superar las barreras que enfrentan las comunidades rurales y vulnerables. La educación intercultural y la participación comunitaria son estrategias clave para mejorar la calidad educativa y fortalecer la identidad cultural de las comunidades rurales, pero requieren un compromiso genuino con la equidad educativa y la transformación de las prácticas educativas tradicionales.

Condiciones que afectan el acceso y la calidad educativa

La educación en las zonas rurales del Estado de Puebla enfrenta múltiples problemáticas estructurales y sociales que limitan la continuidad y calidad educativa para niñas y niños en contextos geográficos y culturales diversos y precarios. A pesar de avances normativos nacionales y programas gubernamentales como la Estrategia Estatal de Formación Continua para docentes, las condiciones adversas en infraestructura, recursos y acceso siguen siendo un reto sustancial (Juárez Bolaños, 2019; SEP Puebla, 2025).

Diversos estudios documentan que la falta de infraestructura adecuada, escasez de materiales, y la lejanía de las escuelas obstaculizan la permanencia escolar, especialmente en zonas remotas donde la escolarización puede apenas alcanzar el 50%, contribuyendo así al rezago educativo estructural que afecta a casi el 22% de la población rural (Lucas, 2024; OEM, 2024). La movilidad restringida por la ausencia de transporte o caminos en mal estado agrava la deserción escolar, mientras que factores socioeconómicos obligan a muchos niños a colaborar en labores domésticas o laborales, dificultando aún más el aprovechamiento escolar (Sifuentes Saldívar, 2024; El Popular, 2019).

El sistema educativo muestra insuficiente adaptación a la diversidad cultural de las comunidades campesinas, lo cual impacta negativamente la participación y el aprendizaje significativo. La oferta educativa intercultural es limitada y la formación docente en estas áreas representa todavía un espacio crítico de mejora (Martínez Luna, 2015; SEP Puebla, 2025). Se subraya la necesidad de enfoques pedagógicos interculturales que valoren los conocimientos locales y fortalezcan identidades culturales para optimizar la inclusión y pertinencia educativa.

Políticas públicas y programas gubernamentales

Las políticas públicas y programas gubernamentales han sido fundamentales para mitigar las dificultades en la educación rural en México. Entre los principales esfuerzos se encuentran el Programa de Educación Inicial y Básica para Poblaciones Rurales, que busca fortalecer la formación docente, la atención a la diversidad cultural y el acceso a materiales educativos pertinentes (CONAFE). Además, el Programa

Educativo Rural (PER) con el fin de garantizar una educación de calidad e inclusiva (SEP, 2019; CONAFE).

Otro pilar importante es la asignación de becas y apoyos materiales, que permiten a los estudiantes de familias vulnerables cubrir gastos relacionados con la escolaridad, como transporte, útiles escolares y alimentación. Asimismo, se han implementado programas de capacitación docente específicos para contextos rurales, con el objetivo de mejorar la práctica educativa y la atención a la diversidad. Estos esfuerzos se complementan con acciones interinstitucionales que abordan aspectos como la salud, la cultura y el deporte, buscando un enfoque integral que atienda las múltiples necesidades de las comunidades rurales (SEP, 2019).

Sin embargo, estas políticas y programas enfrentan limitaciones significativas, la asignación presupuestal suele ser insuficiente para atender las necesidades específicas de las comunidades más vulnerables y la coordinación entre los diferentes niveles de gobierno no siempre es efectiva. Además, la falta de infraestructura adecuada y la alta rotación de docentes dificultan la continuidad y la calidad de la educación en zonas rurales, por tanto, es indispensable fortalecer la evaluación y el seguimiento de estos programas, así como promover la participación comunitaria en su diseño y ejecución para garantizar su pertinencia y efectividad.

Aportaciones de la psicología a la comprensión del fenómeno

Las aportaciones de la psicología y la psicología educativa en la investigación sobre educación rural han sido fundamentales para comprender el impacto de las condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales en el desarrollo académico, emocional y social de los niños y niñas. Estos contextos adversos afectan significativamente la salud mental, la autoestima, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, generando estrés, ansiedad y dificultades de aprendizaje (Molina et al., 2024; López et al., 2021).

La psicología educativa analiza cómo factores como la pobreza, la violencia, la exclusión social y la falta de recursos influyen en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en comunidades rurales y vulnerables (Santamaría, 2023; Molina et al., 2024). Las intervenciones y estrategias promovidas por la psicología educativa buscan fomentar la inclusión, la equidad y el bienestar en entornos

educativos adversos, estrategias pedagógicas como la pedagogía activa, el aprendizaje cooperativo y el fomento de la autonomía han demostrado ser efectivas para mejorar el clima escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Molina et al., 2024; Pérez & Puentes, 2022).

Además, la implementación de programas de apoyo psicosocial, atención psicológica en las escuelas y la promoción de la salud mental han mostrado resultados positivos en la prevención y abordaje de problemas emocionales y de comportamiento, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes. La disponibilidad de servicios de atención psicológica en las escuelas es crucial para identificar y prevenir problemas emocionales y de comportamiento en los alumnos, permitiendo intervenciones tempranas y oportunas que mejoren el funcionamiento académico y social de los estudiantes que enfrentan dificultades (Llamas et al., 2022; Molina et al., 2024).

Asimismo, un ambiente escolar positivo, con relaciones interpersonales saludables y el fomento de la empatía y la comunicación efectiva, es esencial para crear un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (Pérez & Puentes, 2022). La psicología aporta herramientas y estrategias fundamentales para comprender y abordar el impacto de las condiciones adversas en el desarrollo de los estudiantes rurales, promoviendo la inclusión, la equidad y el bienestar en entornos educativos adversos.

Para que esta investigación cuente con un soporte conceptual bien definido en el campo de la psicología, se adoptará inicialmente un enfoque central la teoría sociohistórica de Lev Vygotsky, complementada con aportes de la psicología cultural de Barbara Rogoff y la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Estos autores nos permiten analizar cómo las condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales influyen en el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes en contextos rurales y vulnerables.

Vygotsky destaca la importancia de la interacción social y la mediación cultural en el aprendizaje, lo que permite comprender cómo los contextos comunitarios y familiares afectan las trayectorias educativas y las emociones de los estudiantes. Rogoff aporta una perspectiva cultural sobre el desarrollo y la educación, enfatizando la participación comunitaria y la co-construcción del conocimiento, lo que es

fundamental para analizar cómo las prácticas culturales y los saberes locales influyen en la experiencia escolar. Bronfenbrenner, por su parte, ofrece una teoría ecológica del desarrollo humano, que permite examinar cómo los distintos sistemas (micro, meso, exo, macro y crono) afectan la experiencia educativa y el bienestar psicológico de los niños y niñas.

Referentes teóricos

El presente marco teórico–conceptual tiene como finalidad construir una base analítica que permita comprender la trayectoria y experiencia educativa de niñas y niños en contextos rurales vulnerables como un fenómeno complejo, situado y multidimensional. Desde esta perspectiva, la educación se concibe no sólo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una práctica social atravesada por condiciones estructurales, dinámicas culturales, relaciones institucionales y procesos subjetivos que configuran las trayectorias escolares (Rockwell, 2009; Juárez Bolaños, 2019).

Para ello, se articulan tres enfoques centrales: la teoría sociohistórica de Lev Vygotsky, la psicología cultural de Barbara Rogoff y el modelo ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner, los cuáles nos permiten analizar el fenómeno educativo desde una perspectiva integral. Estas perspectivas comparten una mirada relacional del desarrollo y del aprendizaje, pero ponen el énfasis en distintos niveles de análisis: Vygotsky permite comprender la mediación social del aprendizaje; Rogoff aporta la dimensión cultural y participativa de la construcción del conocimiento; y Bronfenbrenner posibilita ubicar esas experiencias en un entramado de sistemas sociales, familiares, escolares y comunitarios. En conjunto, estas teorías permiten interpretar la educación como una práctica social situada, en la que las trayectorias escolares se configuran a partir de la interacción entre el sujeto y su contexto. Asimismo, se incorporan nociones clave de conceptos que posibilitan una lectura más profunda de los hallazgos empíricos.

Educación rural en México y contextos de vulnerabilidad

La educación rural en México ha estado históricamente marcada por profundas desigualdades estructurales que afectan el acceso, la permanencia y la calidad educativa. Desde el periodo posrevolucionario, el sistema educativo buscó integrar a las poblaciones rurales bajo un modelo homogéneo; sin embargo, este enfoque ignoró en gran medida la diversidad cultural, lingüística y territorial del país (Bautista Rojas, 2018).

En la actualidad, estas desigualdades persisten y se manifiestan en condiciones como la precariedad de infraestructura, la falta de recursos didácticos, la dispersión geográfica y el limitado acceso a servicios básicos. Estas problemáticas afectan de manera directa a las comunidades rurales del estado de Puebla, donde el rezago educativo continúa siendo significativo (Juárez Bolaños, 2019).

Diversos estudios señalan que en contextos rurales la escolarización puede verse interrumpida por factores socioeconómicos, como la necesidad de que niñas y niños participen en actividades laborales o domésticas, lo cual impacta negativamente en su rendimiento académico y continuidad escolar (Lucas, 2024). Asimismo, la falta de transporte y las condiciones geográficas dificultan la asistencia regular a la escuela, incrementando los índices de deserción. En este sentido, la educación rural no puede entenderse únicamente como un problema educativo, sino como un fenómeno social complejo que refleja desigualdades estructurales más amplias (INEE, 2019). La noción de educación rural no debe entenderse solo como una modalidad escolar ubicada fuera de la ciudad, sino como un espacio donde convergen desigualdad social, diversidad cultural y condiciones materiales desiguales. Por ello, su análisis requiere un enfoque integral que considere las condiciones materiales, culturales y sociales en las que se desarrolla el proceso educativo.

Teoría sociohistórica del aprendizaje

Desde la teoría sociohistórica, el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social, mediado por el lenguaje, las herramientas culturales y la interacción con otros (Vygotsky, 2000). En este sentido, el desarrollo cognitivo no puede entenderse de manera aislada, sino como el resultado de procesos históricos, sociales y culturales que configuran las condiciones en las que los sujetos aprenden, como plantea

Vygotsky, la mente humana se construye en interacción con otros, lo que implica que el aprendizaje tiene un origen social antes de internalizar a nivel individual, principio conocido como la *ley de doble formación*.

Dentro de este marco, el concepto de *zona de desarrollo próximo (ZDP)* resulta central, ya que refiere a la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la guía de otros más competentes (Vygotsky, 2000). Este concepto permite comprender que el aprendizaje depende en gran medida de los procesos de mediación, entendidos como el conjunto de apoyos, orientaciones y herramientas que facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, en el ámbito educativo, esta mediación se concreta a través de la interacción con docentes, compañeros y el uso de herramientas culturales como el lenguaje, considerado por Vygotsky como el principal mediador del pensamiento y la autorregulación.

En relación con lo anterior, el concepto de *andamiaje* (desarrollado posteriormente por Bruner (1888) a partir de las ideas de Vygotsky) permite explicar cómo el docente brinda apoyos temporales que se ajustan al nivel del estudiante para facilitar su aprendizaje progresivo. Este acompañamiento resulta fundamental para que el alumno logre transitar de un nivel de desarrollo real a uno potencial, consolidando así nuevos conocimientos.

Sin embargo, en contextos rurales vulnerables, estas condiciones de mediación se ven limitadas por factores estructurales y pedagógicos, los hallazgos del trabajo de campo evidencian que la falta de acompañamiento docente, la escasa atención a las dudas y la asignación de tareas sin explicación generan un debilitamiento en los procesos de aprendizaje. Esta situación coincide con lo señalado por Molina et al. (2024), quienes sostienen que en entornos educativos precarios la ausencia de apoyo pedagógico adecuado impacta negativamente tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional de los estudiantes. Aquí es importante señalar una relación directa con Rogoff: mientras Vygotsky explica cómo el otro más competente media el aprendizaje, Rogoff amplía esta idea al mostrar que esa mediación ocurre dentro de prácticas culturales concretas y no solo en interacciones escolares formales. En otras palabras, ambas perspectivas coinciden en que el aprendizaje es social, pero Rogoff profundiza en el carácter comunitario y cultural de esa socialización.

Asimismo, la desigualdad educativa no solo se manifiesta en la carencia de recursos materiales, sino también en la calidad de las interacciones pedagógicas, cuando la mediación docente es insuficiente, la zona de desarrollo próximo no logra activarse de manera efectiva, lo que limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y favorece procesos de desmotivación, rezago escolar y baja autoestima académica (Vygotsky, 2000; Pérez & Puentes, 2022).

Por otro lado, Vygotsky enfatiza que el aprendizaje está profundamente vinculado al contexto cultural, en comunidades rurales, niñas y niños participan desde edades tempranas en actividades productivas, familiares y comunitarias, lo que configura formas específicas de aprendizaje basadas en la práctica, la observación y la colaboración. Estas experiencias constituyen formas legítimas de construcción de conocimiento, sin embargo el sistema educativo formal no siempre las reconoce ni las integra en los procesos de enseñanza. Esta falta de articulación entre el conocimiento escolar y la experiencia cotidiana genera tensiones que impactan en la trayectoria educativa de los estudiantes, al producir una desconexión entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive en la comunidad, en este sentido, el aprendizaje deja de ser significativo, lo que puede traducirse en desinterés, ausentismo o abandono escolar.

La principal coincidencia entre Vygotsky y Rogoff es que ambas perspectivas colocan la interacción social en el centro del aprendizaje; la diferencia es que Vygotsky se enfoca más en la mediación y el desarrollo cognitivo, mientras que Rogoff subraya la participación en prácticas culturales y la construcción comunitaria del conocimiento. Esta diferencia nos permite analizar tanto lo que ocurre en el aula como lo que sucede fuera de ella, en la familia y en la comunidad.

En suma, la teoría socio histórica permite comprender que el aprendizaje no depende únicamente de las capacidades individuales del estudiante, sino de las condiciones sociales, culturales y pedagógicas que posibilitan o limitan los procesos de mediación. En contextos rurales vulnerables, estas condiciones se encuentran atravesadas por desigualdades estructurales que afectan directamente la calidad de la enseñanza, las oportunidades de aprendizaje y las trayectorias educativas de niñas y niños.

Psicología cultural y construcción del conocimiento

La perspectiva de la psicología cultural, desarrollada por Barbara Rogoff (2003), amplía la comprensión del aprendizaje al situarlo dentro de prácticas sociales y culturales específicas. Desde este enfoque, el conocimiento no se adquiere de manera aislada ni exclusivamente en contextos escolares, sino que se construye a través de la participación activa en actividades socialmente organizadas, en este sentido, el aprendizaje es un proceso situado, en el que los individuos se desarrollan mediante su involucramiento en las dinámicas cotidianas de sus comunidades.

Rogoff (2003) propone que el desarrollo humano debe entenderse como un proceso de *participación en comunidades de práctica*, donde los niños no solo adquieren habilidades cognitivas, sino también formas de pensar, valores, normas e identidades culturales, este planteamiento retoma y amplía la tradición sociocultural iniciada por Vygotsky, al enfatizar que el aprendizaje ocurre en interacción constante con otros y dentro de contextos culturalmente significativos. Uno de los conceptos centrales en la obra de Rogoff es el de *participación guiada*, que describe el proceso mediante el cual los niños aprenden al integrarse progresivamente en actividades compartidas con personas más experimentadas (Rogoff, 1990; Rogoff, 2003). A diferencia de una concepción tradicional del aprendizaje como transmisión de conocimientos, este enfoque destaca su carácter colaborativo, dinámico y contextualizado, en este proceso, los adultos o pares más competentes orientan, apoyan y estructuran la participación del niño, ajustando gradualmente su intervención conforme este adquiere mayor autonomía.

Asimismo, Rogoff introduce el concepto de *apropiación participativa*, el cuál enfatiza el papel activo del niño en la construcción de su propio aprendizaje, los niños no son receptores pasivos de conocimiento, sino sujetos que transforman su comprensión a través de su participación en prácticas culturales, apropiándose de herramientas, significados y formas de acción propias de su comunidad (Rogoff, 1995).

En contextos rurales, estos planteamientos resultan particularmente relevantes, ya que niñas y niños participan desde edades tempranas en actividades familiares y comunitarias, como el trabajo agrícola, las labores domésticas o la organización de eventos colectivos. Estas experiencias constituyen formas legítimas de aprendizaje,

en tanto implican la adquisición de habilidades prácticas, conocimientos técnicos y valores sociales que son fundamentales para la vida comunitaria (Rogoff, 2003). En este sentido, el aprendizaje no se limita al aula, sino que se construye en múltiples escenarios donde la observación, la imitación, la colaboración y la experiencia directa desempeñan un papel central, a través de estas prácticas, los niños desarrollan no solo competencias cognitivas, sino también un sentido de pertenencia e identidad cultural.

No obstante, el sistema educativo formal suele privilegiar conocimientos estandarizados y descontextualizados, lo que genera una ruptura entre la cultura escolar y la cultura comunitaria, esta desconexión ha sido señalada por diversos autores, quienes advierten que la falta de reconocimiento de los saberes locales contribuye al rezago educativo y a la deserción escolar en contextos rurales. (Martínez Luna, 2015; Torres et al., 2022).

En efecto, cuando la escuela no incorpora los conocimientos, prácticas y valores de la comunidad, se produce una desvalorización de las experiencias previas de los estudiantes, lo que puede afectar su motivación, sentido de pertenencia y permanencia en el sistema educativo. Como señalan Torres et al. (2022), uno de los principales desafíos de la educación en contextos rurales e indígenas es lograr una integración equilibrada entre los saberes escolares y los conocimientos comunitarios.

Esta tensión se refleja en los hallazgos del trabajo de campo, donde los niños reconocen el valor del aprendizaje comunitario, pero enfrentan dificultades para cumplir con las exigencias escolares, las responsabilidades familiares y las prácticas culturales, lejos de ser obstáculos en sí mismas, se convierten en problemáticas cuando el sistema educativo no logra dialogar con ellas. Desde esta perspectiva, la teoría de Rogoff permite comprender que el aprendizaje en contextos rurales no puede analizarse únicamente desde los parámetros escolares tradicionales, sino que requiere reconocer la diversidad de formas en que los niños construyen conocimiento. También, pone en evidencia que las trayectorias educativas están atravesadas por tensiones entre distintos sistemas de aprendizaje (el escolar y el comunitario), lo que impacta directamente en la asistencia, el rendimiento y la permanencia escolar.

Al poner en relación a Rogoff con Vygotsky, comparten la idea de que el desarrollo es relacional, pero Rogoff desplaza la mirada hacia la participación en la vida cotidiana de la comunidad, lo que resulta especialmente útil para analizar contextos rurales donde la familia y la cultura tienen un peso decisivo en la formación infantil.

Modelo ecológico del desarrollo humano

El modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Urie Bronfenbrenner (1987) permite comprender el desarrollo infantil como el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y los múltiples sistemas ambientales en los que se encuentra inmerso. Este enfoque resulta fundamental para analizar la complejidad del fenómeno educativo en contextos rurales, ya que desplaza la atención de explicaciones individuales hacia una comprensión estructural e interrelacional del desarrollo.

Desde esta perspectiva, el desarrollo no ocurre de manera aislada, sino que está determinado por la interacción entre distintos niveles del entorno que influyen de forma directa e indirecta en la vida de niñas y niños, Bronfenbrenner (1987) identifica varios sistemas interrelacionados: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, a los que posteriormente se añade el cronosistema como dimensión temporal del desarrollo.

- El **microsistema** comprende los entornos inmediatos en los que el niño participa directamente, como la familia y la escuela, en el contexto analizado, este nivel muestra una combinación de factores de riesgo y de protección. Por un lado, se identifican condiciones adversas como la necesidad de participar en actividades laborales, la falta de apoyo docente y la limitada atención a las necesidades individuales de los estudiantes. Por otro lado, también emergen elementos protectores, como el acompañamiento familiar y las redes de apoyo comunitarias, que contribuyen a sostener la trayectoria educativa.
- El **mesosistema**, entendido como la interrelación entre los diferentes microsistemas, permite analizar la articulación entre familia y escuela, los hallazgos evidencian una débil vinculación entre ambos espacios, lo que dificulta la continuidad de los procesos educativos. Como señala Bronfenbrenner (1987), la coherencia o conflicto entre estos entornos tiene un impacto directo en el desarrollo del niño, por lo que la falta de comunicación

entre familia y escuela puede traducirse en desajustes en el aprendizaje y en la experiencia escolar.

- El **exosistema** incluye aquellos contextos en los que el niño no participa directamente, pero que influyen en su desarrollo, como las condiciones laborales de los padres, las políticas educativas o la disponibilidad de servicios comunitarios. En contextos rurales, factores como la pobreza, la falta de transporte y la precariedad de la infraestructura escolar inciden de manera significativa en las oportunidades educativas (CONEVAL, 2019; CEIGEP, 2024). Estas condiciones estructurales limitan el acceso a recursos, afectan la asistencia escolar y condicionan las experiencias de aprendizaje.
- Por su parte, el **macrosistema** engloba los valores culturales, las estructuras sociales, las políticas públicas y las condiciones socioeconómicas que configuran el contexto general en el que se desarrolla la educación. En el caso de la educación rural en México, este nivel está atravesado por desigualdades históricas, modelos educativos estandarizados y políticas que no siempre responden a la diversidad cultural y territorial (SEP, 2019), estas condiciones estructurales influyen en la forma en que se organizan los demás sistemas y en las oportunidades disponibles para los estudiantes.
- Asimismo, el **cronosistema** introduce la dimensión temporal, considerando cómo los cambios a lo largo del tiempo como transformaciones económicas, sociales o educativas afectan las trayectorias de desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). Este elemento permite comprender que las experiencias educativas no son estáticas, sino que están sujetas a procesos históricos que inciden en las condiciones actuales de las comunidades rurales.

En este sentido, los distintos sistemas no operan de manera aislada, sino profundamente interrelacionados, por ejemplo, las condiciones económicas familiares (exosistema) influyen en la participación de los niños en actividades laborales (microsistema), lo que a su vez impacta en su desempeño escolar. De igual forma, las políticas públicas (macrosistema) inciden en la calidad de la infraestructura educativa (exosistema) y en las prácticas pedagógicas (microsistema).

Desde esta perspectiva ecológica, las dificultades escolares no pueden atribuirse únicamente a las capacidades individuales de los estudiantes, sino que deben

entenderse como el resultado de un entramado de condiciones sociales, económicas y culturales. Como señalan López et al. (2021), los entornos educativos adversos generan altos niveles de estrés, ansiedad y desgaste emocional en los estudiantes, lo que repercute directamente en su rendimiento académico y bienestar.

Bronfenbrenner aporta una ventaja importante frente a Vygotsky y Rogoff, nos permite ubicar las experiencias educativas dentro de una red de relaciones más amplia, donde también cuentan las políticas públicas, el transporte, la infraestructura y las condiciones económicas. Así, esta teoría complementa a las otras dos al mostrar que el aprendizaje no depende solo de la interacción pedagógica o cultural, sino también de estructuras que posibilitan o restringen esas interacciones.

Emociones, motivación y expectativas en contextos adversos

Las emociones y la motivación constituyen dimensiones fundamentales en los procesos de aprendizaje, particularmente en contextos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad social. Desde la psicología educativa, se ha demostrado que factores como la pobreza, la exclusión social y la falta de apoyo pedagógico inciden directamente en el bienestar emocional de los estudiantes, generando experiencias de ansiedad, tristeza y frustración que afectan su rendimiento académico (López et al., 2021).

En este sentido, el aprendizaje no puede comprenderse únicamente como un proceso cognitivo, sino como una experiencia integral en la que intervienen dimensiones emocionales, sociales y contextuales, las emociones influyen en la atención, la memoria y la motivación, por lo que condiciones adversas pueden limitar significativamente las oportunidades de aprendizaje. Asimismo, la percepción de baja calidad educativa (expresada en la falta de acompañamiento docente, la ausencia de explicaciones claras y el uso de prácticas pedagógicas poco significativas) impacta en la construcción de expectativas escolares, cuando los estudiantes perciben que la escuela no responde a sus necesidades, sus aspiraciones educativas tienden a disminuir, lo que puede traducirse en desinterés, bajo rendimiento o abandono escolar (Molina et al., 2024).

Desde esta perspectiva, las *expectativas educativas* no son únicamente proyecciones individuales, sino construcciones sociales que se configuran en interacción con el

entorno, en contextos rurales, estas expectativas suelen estar condicionadas por las oportunidades disponibles, las condiciones económicas y las experiencias escolares previas.

El concepto de *subjetividad* permite profundizar en este análisis, al considerar cómo los estudiantes construyen significados sobre su experiencia educativa a partir de la integración de emociones, percepciones y expectativas (Santamaría, 2023). En contextos de vulnerabilidad, estas subjetividades están marcadas por experiencias ambivalentes, donde coexisten emociones negativas como tristeza, frustración o culpa con sentimientos de esperanza y deseo de superación. Diversos estudios señalan que las emociones negativas sostenidas pueden convertirse en factores de riesgo para la deserción escolar, mientras que las emociones positivas y las aspiraciones personales funcionan como elementos protectores (Llamas et al., 2022). En este sentido, la experiencia emocional de los estudiantes se convierte en un indicador clave para comprender sus trayectorias educativas.

Por otro lado, la motivación académica puede entenderse como un proceso complejo que articula factores internos y externos, desde la teoría de la motivación, se distingue entre **motivación intrínseca**, vinculada al interés personal, el deseo de aprender y las metas individuales, y **motivación extrínseca**, relacionada con recompensas externas como apoyos económicos, reconocimiento o incentivos escolares.

En contextos rurales, ambos tipos de motivación coexisten y resultan fundamentales para la permanencia escolar, por ejemplo, los apoyos gubernamentales o familiares pueden funcionar como estímulos extrínsecos, mientras que las aspiraciones personales y el deseo de “salir adelante” operan como motivadores intrínsecos. Sin embargo, como señalan Pérez y Puentes (2022), la motivación no debe entenderse como un rasgo individual aislado, sino como un proceso que se construye en interacción con el entorno social, familiar y escolar.

En este marco, el apoyo emocional, el reconocimiento y las expectativas familiares adquieren un papel central, ya que pueden fortalecer la motivación académica incluso en contextos adversos, de manera similar, los logros individuales y las experiencias de éxito contribuyen a la construcción de una autoimagen positiva como estudiante, lo que favorece la continuidad educativa. Otro elemento clave en la construcción de

la experiencia escolar es el *vínculo pedagógico*, entendido como la relación que se establece entre estudiantes y docentes, un vínculo basado en la confianza, la empatía y el acompañamiento favorece el aprendizaje, mientras que relaciones caracterizadas por la indiferencia, el castigo o la ausencia docente lo obstaculizan (Rogers, 1969; Pérez & Puentes, 2022).

Los hallazgos del trabajo de campo evidencian que muchos estudiantes experimentan prácticas docentes centradas en el regaño, la falta de apoyo y la escasa atención a sus necesidades, lo que debilita su vínculo con la escuela. Estas dinámicas pueden analizarse desde la perspectiva crítica de Freire (2005), quien cuestiona los modelos educativos autoritarios que conciben al estudiante como un receptor pasivo, limitando su participación activa en el proceso educativo. Asimismo, desde el enfoque de Foucault (1975), la escuela puede entenderse como una institución que opera mediante mecanismos de control, disciplina y normalización, lo que influye en la forma en que los estudiantes experimentan la autoridad y la regulación dentro del espacio escolar, cuando estas dinámicas se perciben como coercitivas, pueden generar rechazo, desmotivación y distanciamiento de la institución educativa.

Por su parte, Durkheim (1925) plantea que la escuela cumple una función central en la socialización, al transmitir normas, valores y formas de comportamiento necesarias para la vida en sociedad, no obstante, cuando esta función se ejerce de manera rígida o descontextualizada, puede entrar en conflicto con las experiencias y necesidades de los estudiantes, especialmente en contextos culturalmente diversos.

El análisis de la calidad educativa en contextos rurales requiere comprenderla como un concepto multidimensional que no se limita a los resultados académicos, sino que integra condiciones de enseñanza, pertinencia cultural, infraestructura, formación docente y bienestar estudiantil. Desde esta perspectiva, la calidad educativa se encuentra estrechamente vinculada con el principio de equidad, entendido como la capacidad del sistema educativo para ofrecer oportunidades diferenciadas que respondan a las necesidades específicas de cada población (Secretaría de Educación Pública, 2019).

En el contexto mexicano, las políticas públicas han incorporado el enfoque de equidad como eje central, particularmente a través de programas orientados a poblaciones en situación de vulnerabilidad. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2019), la política educativa reciente ha impulsado estrategias como becas, distribución de materiales educativos y mejoras en infraestructura escolar con el objetivo de reducir brechas de acceso, no obstante, diversos estudios señalan que estas acciones, aunque relevantes, resultan insuficientes frente a las desigualdades estructurales que caracterizan a las comunidades rurales. En este sentido, organismos como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social han evidenciado que la pobreza y la marginación territorial continúan afectando de manera significativa las trayectorias educativas. Según el CONEVAL (2019), factores como la falta de servicios básicos, la lejanía de los centros escolares y la precariedad de los recursos educativos inciden directamente en el aprendizaje y en la permanencia escolar.

Asimismo, investigaciones recientes subrayan que la equidad educativa no puede reducirse a garantizar el acceso a la escuela, sino que implica asegurar condiciones reales de aprendizaje, en este sentido, autores como López et al. (2021) sostienen que los entornos educativos desfavorecidos tienden a reproducir desigualdades cuando no cuentan con recursos pedagógicos suficientes ni con estrategias contextualizadas. De manera similar, Molina et al. (2024) argumentan que la calidad educativa en contextos rurales depende en gran medida de la capacidad institucional para adaptarse a las condiciones socioculturales del estudiantado.

Por otra parte, la pertinencia cultural emerge como un componente clave de la calidad educativa, en comunidades rurales e indígenas, la escuela frecuentemente opera bajo modelos estandarizados que no dialogan con los saberes locales ni con las prácticas comunitarias. Esta desconexión puede generar procesos de exclusión simbólica, desmotivación y rezago escolar, como señala la SEP (2019), una educación con enfoque de equidad debe reconocer la diversidad cultural y promover contenidos y metodologías contextualizadas.

En este marco, la equidad educativa implica una transformación más profunda del sistema educativo, que no solo compense desigualdades, sino que reconozca las diferencias como punto de partida, esto supone avanzar hacia políticas públicas integrales que articulen dimensiones pedagógicas, sociales y culturales, fortaleciendo la formación docente, la infraestructura escolar y la participación comunitaria. Finalmente, es importante señalar que la mejora de la calidad educativa en contextos rurales no puede depender exclusivamente de intervenciones aisladas, como plantean López et al. (2021), se requiere un enfoque sistémico que atienda simultáneamente las condiciones materiales, las prácticas pedagógicas y las dinámicas sociales que influyen en el aprendizaje. En este sentido, la equidad no es solo un objetivo normativo, sino una condición indispensable para garantizar el derecho a una educación significativa y transformadora.

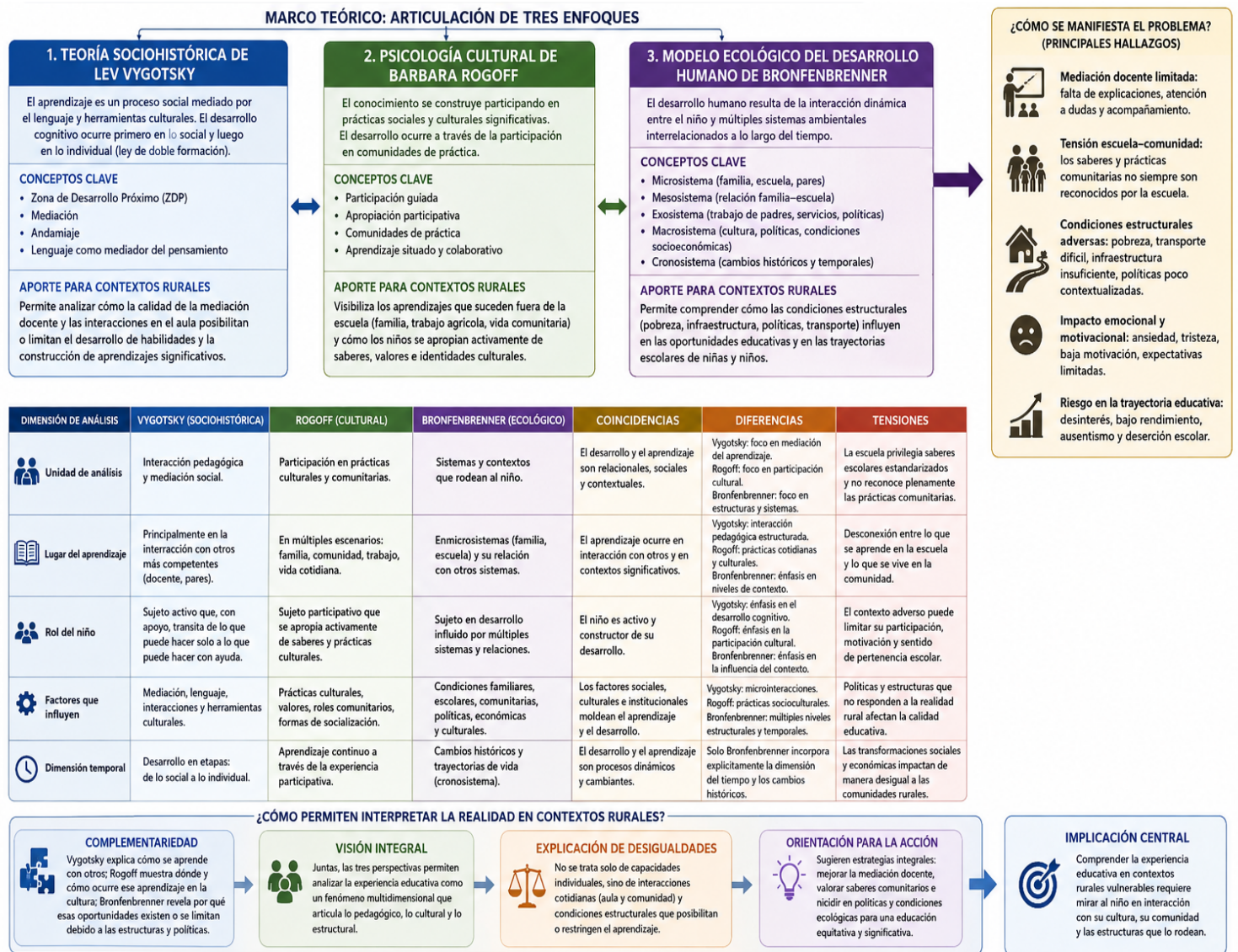


Figura 1: Articulación de las teorías de Vygotsky, Rogoff y Bronfenbrenner en el análisis de la educación rural vulnerable.

Nota. Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial para el diseño, a partir del marco teórico de la investigación (2026).

La figura muestra la relación entre la teoría sociohistórica de Lev Vygotsky, la psicología cultural de Barbara Rogoff y el modelo ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner, articuladas con el problema de investigación sobre la experiencia educativa de infancias en contextos rurales vulnerables. Se presentan coincidencias, diferencias, tensiones y aportes interpretativos de cada enfoque para comprender las trayectorias escolares, las prácticas culturales y las condiciones estructurales que influyen en el aprendizaje.

Capítulo III

Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, para comprender en profundidad las experiencias, significados, percepciones y dinámicas sociales que influyen en la experiencia educativa de niñas y niños en una comunidad rural vulnerable de Puebla. Este enfoque permitió acercarse a la realidad de los participantes desde su propio contexto, recuperando sus voces y las interpretaciones que construyen sobre su vida escolar, familiar y comunitaria.

Asimismo, el estudio se sustentó en una orientación etnográfica y participativa, ya que se buscó observar y comprender las prácticas cotidianas, las relaciones sociales y las formas de interacción que se producen en el entorno escolar y familiar. La etnografía resultó pertinente porque posibilitó el contacto directo con el campo, la observación de situaciones naturales y la interpretación de los significados que los actores atribuyen a su experiencia educativa, la dimensión participativa, por su parte, permitió establecer una relación más cercana con los participantes, favoreciendo un ambiente de confianza, diálogo y colaboración.

Las unidades de análisis de esta investigación fueron las niñas y los niños de quinto y sexto grado de primaria, también se consideró como unidad de análisis el entorno escolar y comunitario de la localidad de González Ortega, en el municipio de Lafragua, Puebla, debido a que las condiciones estructurales, familiares y culturales inciden directamente en la experiencia educativa.

El interés central estuvo puesto en comprender cómo los estudiantes viven su proceso escolar y de qué manera las condiciones familiares, comunitarias e institucionales influyen en sus trayectorias educativas. Por ello, la investigación no analizó a los sujetos de manera aislada, sino como parte de un entramado de relaciones y condiciones que configuran su experiencia cotidiana.

Se identificaron categorías de análisis que permitieron organizar la información obtenida en campo, estas categorías funcionaron como ejes para comprender el fenómeno estudiado y orientar la interpretación de los discursos y observaciones.

Las categorías son:

- Barreras socioeconómicas, culturales y estructurales
- Emociones predominantes y su Influencia en expectativas escolares
- Estrategias y recursos personales/familiares
- Percepción de calidad educativa e impacto de las condiciones
- Experiencias con autoridad docente
- Impacto de tradiciones comunitarias y eventos familiares
- Apoyos gubernamentales/comunitarios
- Experiencias, orgullo y motivación personal
- Visión de escuela soñada y comparación con modelos externos

Estas categorías nos permitieron analizar cómo los distintos factores contextuales inciden en la vida escolar de las y los estudiantes, así como en las formas en que comprenden, valoran y enfrentan su educación.

La población de estudio estuvo conformada por las niñas y los niños que cursan quinto y sexto grado de primaria en la Escuela Primaria Benito Juárez, ubicada en la comunidad rural de González Ortega, municipio de Lafragua, Puebla.

Los criterios fueron los siguientes:

- Ser estudiante de quinto o sexto grado de la Escuela Primaria Benito Juárez.
- Contar con la autorización de madres, padres o tutores para participar.
- Aceptar de manera voluntaria formar parte de la investigación.

Como parte del proceso de acercamiento y socialización, se entregaron trípticos informativos a madres, padres y tutores, en los cuales se explicó el propósito de la investigación, las actividades a realizar, los aspectos éticos, el carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de la información. Esta estrategia favoreció una comunicación clara con las familias y fortaleció la confianza hacia el proyecto de investigación.

Para la obtención de la información se utilizaron técnicas que permitieron acercarse al fenómeno desde distintas perspectivas, se empleó la entrevista grupal con enfoque operativo con niñas y niños la cual permitió generar un espacio de expresión colectiva en el que los participantes compartieron sus experiencias escolares, opiniones y vivencias de manera dinámica. Esta técnica favoreció la interacción entre pares y facilitó la identificación de temas comunes en torno a la vida educativa.

Como complemento de las entrevistas, se implementó un buzón anónimo mediante el cual los participantes pudieron expresar libremente opiniones, inquietudes o experiencias que, por motivos personales, prefirieran no compartir de manera verbal durante las sesiones. Esta estrategia contribuyó a ampliar la participación y a fortalecer la libertad de expresión dentro del proceso de investigación.

Además, se realizó observación participante en el entorno escolar y familiar, lo que permitió registrar interacciones, prácticas cotidianas y condiciones contextuales relacionadas con la educación, asimismo surgieron pláticas informales con personas de la misma comunidad y algunos padres de familia. Para sistematizar esta información se utilizó un diario de campo, en el cual se anotaron descripciones, impresiones, acontecimientos relevantes y reflexiones surgidas durante el trabajo de campo.

El trabajo de campo se desarrolló en varias etapas, en primer lugar, se realizó el acercamiento a la comunidad y visita a las instalaciones de la escuela, con el propósito de establecer contacto con los actores involucrados y explicar los objetivos de la investigación. Posteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas y la observación participante, procurando generar un ambiente de confianza y respeto. Al finalizar cada una de las sesiones de trabajo, se entregó un obsequio simbólico a las y los participantes como muestra de agradecimiento por el tiempo, la disposición y la colaboración brindados durante la investigación. Dichos obsequios no constituyeron un incentivo para condicionar la participación, sino un gesto de reconocimiento por su contribución al estudio. Durante el proceso, la información fue registrada sistemáticamente en el diario de campo y posteriormente organizada para su análisis, finalmente, se realizó una revisión interpretativa de los datos con base en las categorías de análisis previamente definidas, lo que permitió identificar patrones, tensiones, barreras y elementos de apoyo presentes en la experiencia educativa de los participantes.

La investigación se llevó a cabo respetando los principios éticos fundamentales, con el consentimiento de madres, padres o tutores, así como la participación voluntaria de niñas y niños, explicándoles de manera clara el propósito del estudio y su derecho a retirarse en cualquier momento si así lo deseaban, se garantizó la confidencialidad

de la información proporcionada, resguardando la identidad de los participantes y utilizando los datos únicamente con fines académicos.

Se mantuvo en todo momento una actitud de respeto, escucha y sensibilidad hacia las experiencias compartidas, reconociendo la dignidad de cada persona y procurando no generar incomodidad ni afectaciones durante el proceso de investigación.

Capítulo IV

Análisis e interpretación de datos

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización, entendido como una estrategia de organización e interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo, las categorías no se elaboraron de manera arbitraria ni únicamente como temas descriptivos, sino a partir de la triangulación entre tres fuentes; los objetivos de la investigación, los referentes teóricos de Vygotsky, Rogoff y Bronfenbrenner, y los discursos y observaciones recabadas durante las entrevistas, la observación participante y el diario de campo. En un primer momento se realizó una lectura general del material transcrito, posteriormente, se identificaron expresiones recurrentes relacionadas con condiciones de vida, emociones, apoyos, prácticas escolares y experiencias comunitarias, finalmente, estas expresiones se agruparon en categorías analíticas amplias que permitieran responder a la pregunta de investigación, de esta manera, cada categoría funcionó como un eje interpretativo que articuló lo empírico con lo teórico. La construcción de estas categorías dialoga directamente con los referentes teóricos empleados, por un lado, la teoría sociohistórica de Vygotsky permitió interpretar cómo las condiciones de mediación, apoyo y andamiaje influyen en los procesos de aprendizaje y en la construcción de significados. Por otro, la psicología cultural de Rogoff ayudó a comprender que los saberes, emociones y prácticas de las y los niños se producen en comunidades de participación donde la familia, el trabajo y las tradiciones también educan. Finalmente, el modelo ecológico de Bronfenbrenner permitió ubicar cada discurso en un sistema más amplio de relaciones, mostrando cómo la familia, la escuela, la comunidad, las políticas públicas y las condiciones materiales interactúan en la configuración de la experiencia educativa.

A continuación, se presentan las categorías construidas a partir del análisis de campo.

Categoría 1: Barreras Socioeconómicas, Culturales y Estructurales

Los discursos de los niños participantes en la comunidad rural de González Ortega revelan cómo las barreras socioeconómicas, culturales y estructurales limitan su asistencia, concentración y permanencia escolar. Estas expresiones no solo describen obstáculos cotidianos, sino que ilustran ciclos de pobreza y marginación que perpetúan el rezago educativo, desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), estas barreras operan en múltiples niveles: el microsistema familiar-laboral, el exosistema económico y el mesosistema escuela-comunidad, impactando el desarrollo cognitivo y emocional al restringir interacciones escolares enriquecedoras.

Las condiciones económicas familiares obligan a los niños a priorizar la supervivencia sobre la educación, generando ausencias, fatiga y dependencia de apoyos externos. Expresiones como

Y: "Sí, cuando tengo que ir al campo o no hay tiempo"

J: "Yo siempre trabajo de albañil con mi papá"

Destacan el trabajo infantil en actividades agrícolas y de construcción, que compiten directamente con el horario escolar y provocan agotamiento físico, reduciendo la capacidad de aprendizaje. De manera similar,

AM: "Cuando mis papás están ocupados y no me pueden llevar"

Muestra ausencias esporádicas por obligaciones parentales y la escasez de recursos básicos agrava esto:

A: "Yo creo que lo primero que puedo decir es porque no puedo llevar desayuno"

K: "Yo siento raro que mis papás gasten en mí, hemos tenido complicaciones económicas"

Evidencian carencias en alimentación y útiles escolares, mientras que

K: "Nosotros hemos pedido ayuda con dinero" subraya la dependencia de subsidios.

L: "Yo ayudo en el campo con mi papá, pero para no perderme clases pido los apuntes a mis amigos cuando llegó"

Ilustrando estrategias de compensación que no resuelven la fatiga acumulada, en perspectiva Vygotsky (2000) explica que la mediación cultural se interrumpe: el trabajo infantil desplaza la zona de desarrollo próximo escolar por demandas inmediatas, generando emociones como culpa o resignación ("siento raro que mis papás gasten en mí").

La dispersión geográfica y la falta de servicios básicos complican el acceso y la experiencia escolar diaria. Frases como

J: "Tengo una compañera que es de Progreso y llega en autobús"

K: "Tengo una compañera que viene del llano... tiene que caminar mucho, llega bien polvosa"

Ilustran caminatas o transporte irregular, causando retrasos y fatiga que afectan la concentración, esto se enlaza con quejas sobre infraestructura:

K: "Mi escuela sea más limpia porque hay mucha basura"

J: "Que hubiera bebederos pero con agua limpia, los de aquí son sucias"

Y: "Que mejoraran los salones porque sí están feos"

Revelan salones deteriorados, saneamiento pobre y ausencia de agua potable en la Escuela Primaria Benito Juárez. Estos elementos generan riesgos físicos (polvo, sed, enfermedades) que desplazan el foco del aprendizaje, operando en el mesosistema escuela-transporte y exosistema municipal, según Bronfenbrenner (1987). El Plan Municipal de Desarrollo (2024) confirma marginación media e infraestructura deficiente, con solo cuatro vehículos en el municipio.

Las prácticas culturales rurales priorizan la socialización laboral desde la infancia, moldeando identidades que compiten con la escolar, discursos como

J: "Aquí nos enseñan desde niños al campo" y "Yo aprendí a los 5 años a cortar la manzana, desyerbar"

Y: "Yo sé sembrar, desyerbar, surcar"

K: "Yo cortar chícharo y manzana pero más en la casa"

L: "Yo sé muchas cosas porque me enseñó mi abuelito y mi papá"

Reflejan inmersión temprana en agricultura de subsistencia, normalizando ausencias por ciclos estacionales. Rogoff (2003) describe esto como participación guiada en prácticas culturales: los niños construyen conocimiento agrícola mediado por adultos, enriquecedor pero excluyente del currículo formal. Vygotsky (2000) añade que, sin integración de saberes locales, se limita la zona de desarrollo próximo, fomentando deserción implícita al priorizar la cooperación familiar sobre ritmos educativos urbanos.

Estos hallazgos dialogan con estudios sobre educación rural mexicana. Juárez Bolaños (2019) documenta cómo el trabajo infantil en Puebla genera rezago educativo (22% en zonas rurales), mientras Molina et al. (2024) vinculan pobreza con estrés emocional y bajo rendimiento.

Categoría 2: Emociones Predominantes y su Influencia en Expectativas Escolares

En contextos rurales vulnerables como Lafragua, Puebla, las emociones predominantes en los discursos infantiles revelan un panorama dominado por sentimientos negativos, que emergen de interacciones escolares adversas y erosionan la motivación, la permanencia escolar y las expectativas futuras. Estas emociones no solo reflejan aislamiento y frustración inmediata, sino que se conectan con barreras estructurales previas, como la precariedad de recursos y la rotación docente, a través de fragmentos testimoniales se evidencia cómo el microsistema escolar (aula y maestro) actúa como estresor proximal, amplificado por factores exosistémicos como la alta rotación docente en zonas rurales. Sin embargo, emergen emociones mixtas y esperanzadoras que muestran resiliencia, aunque las negativas predominan.

Las emociones negativas, como tristeza, enojo e invisibilidad, saturan los relatos infantiles, originadas en dinámicas grupales fallidas y falta de apoyo docente. Por ejemplo, *J* expresa:

J: "Yo no tengo amigos y no siento nada, solo un poco de tristeza"

Vinculando soledad la exclusión social en aulas donde las interacciones grupales no fomentan la inclusión, esta se agrava con quejas recurrentes:

J: "Mi maestra... luego le digo que no entendí y no me hace caso ni nada"

K: "Luego la maestra se sale mucho tiempo" y *"A veces nos dejan mucha tarea y cuando se enojan nos ponen más"*

L: *"Yo igual triste porque la verdad aún no sé escribir y cuando le digo al maestro no me hace caso"*

AM: *"Mal porque a mí me gustaría ser maestra y pienso que no voy a aprender"*

AL *"Preocupación porque somos solo dos grupos y casi no hay maestros en la escuela".*

Desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), el microsistema aula-maestro genera estrés proximal al ignorar la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2000), fallando en proveer andamiaje y fomentando alienación emocional. Esto alinea con López et al. (2021), quienes documentan que el aislamiento en escuelas rurales eleva la ansiedad en el 72% de casos, impactando el rendimiento al bloquear apoyo socioemocional. Molina et al. (2024) amplían qué entornos precarios inducen estrés, correlacionado con bajo aprendizaje y deserción.

Fluyendo de la negatividad hacia ambivalencias, surgen emociones mixtas en contextos de ausencias por trabajo familiar o campo. K captura esta dualidad: "Yo me siento bien pero a la vez culpable" al faltar, reflejando placer por la pausa laboral contra remordimiento por normas culturales y deberes escolares. Estas tensiones perpetúan ciclos de deserción, ya que la "violencia escolar implícita" vía ausencias genera culpa internalizada (Santamaría, 2023).

Llamas et al. (2022) confirman que emociones mixtas predicen deserción, recomendando apoyo psicosocial. Rogoff (2003) contextualiza culturalmente: en entornos rurales, las ausencias representan "participación guiada familiar" válida, pero chocan con un currículo hegemónico urbano, produciendo disonancia cognitiva y emocional.

A pesar de la dominancia negativa, persisten emociones positivas como esperanza, contrarrestando barreras mediante aspiraciones futuras.

A: *"Yo quiero ser diseñador gráfico"*

J: *"Yo quiero ser músico, mariachi"*

K: "Yo dentista"

Y: "Yo quiero ir a la universidad de Xalapa"

AM: "pese a su malestar, aspira a ser maestra, mostrando resiliencia"

Pérez Puentes (2022) demuestra que aspiraciones altas en contextos vulnerables fomentan motivación intrínseca, mediada por clima escolar positivo, Abs-Olivares et al. (2023) confirman que en escuelas rurales "invisibles", los sueños impulsan la permanencia pese a adversidades (85% aspiran a educación superior), actuando como motivadores contrarios a emociones negativas como la tristeza por la pérdida de oportunidades.

Las emociones negativas (tristeza por falta de aprendizaje, malestar por rutinas como "despertarse de malas" o ausencias) dominan, generando preocupación por el futuro profesional y percepción de limitaciones escolares. Emociones positivas mixtas, por ejemplo: felicidad por apoyo familiar motivan, pero son opacadas. Esto influye negativamente en expectativas, exacerbando la deserción, intervenciones deben priorizar andamiaje socioemocional, reduciendo rotación docente y alineando currículo con realidades culturales (López et al., 2021; Llamas et al., 2022).

Categoría 3: Estrategias y Recursos Personales/Familiares

En el contexto rural de González Ortega, las estrategias y recursos personales/familiares emergen como mecanismos clave que permiten a los niños contrarrestar barreras socioeconómicas, estructurales y emocionales. Estos recursos no solo mitigan ausencias escolares por trabajo agrícola o infraestructura deficiente, sino que fomentan la continuidad educativa al construir agencia individual y colectiva, esta dinámica se alinea con la teoría sociohistórica de Vygotsky (2000), donde la adversidad se transforma en aprendizaje mediado por herramientas culturales y apoyo proximal, promoviendo la autorregulación en entornos desafiantes.

Los niños despliegan estrategias metacognitivas simples pero efectivas para superar dificultades académicas, demostrando iniciativa autónoma en un entorno con recursos limitados. Por ejemplo:

J: "poner más atención", lo que evidencia regulación atencional para filtrar distracciones en aulas ruidosas o multifamiliares.

A: “recordar lo más importante”, indicando selección y priorización de contenidos relevantes sobrecarga informativa.

Estas tácticas reflejan un proceso de metacognición, también proponen “para matemáticas, hacer tutoriales”, sugiriendo autoaprendizaje práctico mediante videos accesibles o repetición guiada, adaptándose a ausencias docentes, donde los niños monitorean y ajustan su propio aprendizaje, clave para la persistencia escolar en contextos rurales.

Esta interpretación conecta con estudios internacionales y locales, Abós Olivares et al. (2017) encontraron en escuelas rurales multigrado que los alumnos emplean estrategias profundas (elaboración, organización) correlacionadas con motivación intrínseca y éxito académico. En México, Simental-Sánchez (2025) documenta en aulas rurales las dispersas tácticas similares, como autoevaluación y tutoriales, que elevan la retención escolar en un 25% pese a recursos escasos. Complementariamente, Rebolledo et al. (2021) analizan en comunidades indígenas mexicanas cómo la metacognición autónoma fortalece la resiliencia ante desigualdades educativas.

El apoyo familiar funciona como andamiaje proximal externo, reforzando valores éticos, expectativas y motivación para amortiguar emociones negativas como culpa o tristeza por bajo rendimiento.

Y: “Mis papás me dicen que hay que ser responsables y respetuosos”, resaltando normas comunitarias que internalizan la disciplina.

K: “Que estudie para que sea alguien en la vida”, proyectando aspiraciones intergeneracionales contra la pobreza moderada.

A: “Me motivan a las calificaciones porque probablemente me compren un Xbox”,

Mostrando incentivos materiales que alinean el esfuerzo con recompensas tangibles, comunes en hogares vulnerables, estos mecanismos familiares elevan la motivación intrínseca y el clima socioemocional, transformando el apoyo en un predictor de continuidad escolar.

La literatura respalda estos hallazgos, Pérez Puentes (2022) confirma que el apoyo parental, mediante consejos y premios, predice mayor motivación y bienestar emocional en contextos educativos precarios. Téllez (2012) identifica en escuelas rurales la "motivación familiar" como predictor clave de la calidad del aprendizaje. Además, Fierro et al. (2020) destacan en estudios mexicanos cómo el involucramiento parental en zonas indígenas mitiga el abandono escolar mediante refuerzos afectivos y materiales.

Estas estrategias personales y familiares dialogan directamente con la Nueva Escuela Mexicana, que promueve la participación comunitaria, el aprendizaje personalizado (tutoriales) e incentivos contextualizados. Sin embargo, su escalabilidad en áreas rurales requiere intervenciones como TIC accesibles (plataformas móviles de autoaprendizaje) y centros comunitarios para fortalecer el andamiaje familiar, políticas como estas podrían amplificar la resiliencia, alineándose con enfoques de educación inclusiva (UNESCO, 2020).

Categoría 4: Percepción de Calidad Educativa e Impacto de las Condiciones

En la Escuela Primaria Benito Juárez de González Ortega, la percepción de calidad educativa se construye a partir de experiencias directas de los niños, estas experiencias entrelazan un apoyo docente deficiente y una infraestructura precaria, aunque se matizan con valoraciones positivas de espacios sociales como el recreo. Esta evaluación ambivalente es típica de entornos rurales, donde las condiciones materiales y pedagógicas no solo afectan el aprendizaje cognitivo, sino también el bienestar emocional e integral de los estudiantes, un enfoque ecológico, inspirado en Bronfenbrenner (1987), revela cómo estos factores interactúan con el microsistema escolar para moldear percepciones que perpetúan el rezago educativo.

Los niños expresan frustración ante interacciones docentes que inhiben el aprendizaje, percibiendo la escuela como un espacio punitivo en lugar de facilitador.

J: "Mi maestra solo me regaña cuando hago preguntas... Luego le digo que no entendí y no me hace caso... Luego la maestra se sale mucho tiempo".

Estas ausencias frecuentes priorizan tareas administrativas sobre el individualizado, mermando la confianza y conectándose con emociones negativas previas como

tristeza y exclusión. Esta dinámica bloquea la curiosidad y la comprensión, alineándose con hallazgos empíricos.

Sifuentes Saldivar (2024) documenta que en escuelas rurales poblanas, el 65% de los alumnos perciben los regaños como la principal barrera al aprendizaje, correlacionado directamente con el rezago escolar. De manera similar, Espino et al. (2022) identifican "redes de abandono institucional" donde las ausencias docentes amplifican desigualdades socioeconómicas. Desde una perspectiva teórica, Vygotsky (2000) explica esto como un colapso de la mediación: sin respuestas a las dudas de los niños, la zona de desarrollo próximo se contrae, fomentando desmotivación crónica y bajo rendimiento, en contextos rurales como en González Ortega, esto agrava el ciclo de pobreza educativa, ya que los docentes, a menudo sobrecargados, no adaptan su práctica a la diversidad cultural indígena.

A pesar de las críticas, emergen valoraciones afectivas que humanizan la experiencia escolar, los niños destacan:

K: "Me gusta el recreo"

J: "Me gustan las canchas"

A: "Que haya más participación"

Estos elementos posicionan el recreo y la socialización como refugios emocionales, compensando la rigidez académica y ofreciendo momentos de autonomía y pertenencia. Estos elementos son cruciales en entornos vulnerables, según Reyes-Lagunes (2021), en escuelas rurales mexicanas, los espacios recreativos fomentan el desarrollo socioemocional, reduciendo el estrés en un 25% al promover interacciones pares, esto resuena con la teoría de Piaget (1961), donde el juego libre facilita la asimilación activa del conocimiento, contrarrestando la pasividad impuesta por métodos tradicionales.

Las condiciones físicas refuerzan percepciones negativas, influyendo en la calidad educativa, los niños claman por mejoras básicas:

J: "Que hubiera bebederos con agua limpia"

Y: "Que mejoraran los salones"

K: "Que mi escuela sea más limpia porque hay mucha basura"

Estas carencias afectan la salud, la concentración y generan estrés adicional, como caminatas polvorientas que provocan ausencias. Estudios confirman este impacto, SPENTA México (2019) analiza escuelas rurales y encuentra que el 80% carece de agua potable, elevando la deserción en un 15%. RIBER (2024) urge currículos flexibles ante brechas urbano-rurales, donde la infraestructura es deficiente en el 40% de los casos. Además, Molina et al. (2024) correlacionan entornos insalubres con niveles de ansiedad, afectando el rendimiento cognitivo, políticas como "La Escuela es Nuestra" (SEP, 2025) asignan fondos para infraestructura, pero su implementación falla en zonas rurales por corrupción local y falta de supervisión, perpetuando desigualdades.

En conjunto, estas percepciones demandan un enfoque ecológico para la equidad educativa, se propone capacitar docentes en prácticas interculturales, invertir en infraestructura alineada con los nuevos entornos de aprendizaje y potenciar recreos participativos. Visibilizar voces infantiles es clave para combatir el rezago estructural, integrando datos locales con políticas nacionales.

Categoría 5: Experiencias con Autoridad Docente

Los discursos de los niños revelan una percepción de la autoridad docente como rígida, reactiva y centrada en el control, más que en el apoyo pedagógico o el diálogo. Esta visión genera distancia emocional y críticas directas al comportamiento docente, como groserías y gritos, incluso cuando no se dirigen a ellos.

C: "Yo sí, bueno, no es difícil pero hay un maestro que habla con muchas groserías".

D: "No, a nosotros no pero cuando se llega a equivocarse en algo escuchamos que dice groserías y cuando se desespera grita".

E: "Si es muy grosero ese maestro".

Estos testimonios critican el mal ejemplo del docente, sugiriendo intervenciones como hablar con padres o la directora, lo que evidencia una conciencia ética infantil sobre la autoridad como modelo.

I: "Es que las maestras son bien regañonas".

Este fragmento refleja una autoridad estricta que fomenta distancia emocional, alineándose con las ideas de Piaget (1932) sobre el desarrollo moral infantil, donde la obediencia unilateral genera resentimiento en lugar de internalización de normas. La rigidez docente, según Delors (1996) en el Informe UNESCO, obstaculiza la autonomía del estudiante, priorizando el control sobre el aprendizaje significativo.

J: "Con salones ordenados, que los maestros se expliquen más".

Aquí emerge una crítica al desempeño docente por falta de claridad, impactando la calidad educativa percibida, esto resuena con Vygotsky (2000), quien enfatiza la zona de desarrollo próximo: sin explicaciones claras y mediación, el aprendizaje se frustra, dejando a los niños sin el apoyo necesario para avanzar.

Los niños describen castigos disciplinarios y económicos:

L: "Pues una vez cuando se estaban peleando, los suspendieron"

J: "Pagan 100 pesos o debes de llevar material de papelería, también si llegas tarde"

A: "O productos de limpieza".

Esta lógica de control, más que formativa, coincide con Foucault (1975) en *Vigilar y castigar*, donde la autoridad escolar reproduce mecanismos disciplinarios coercitivos, ignorando procesos restaurativos como propone Noddings (1984) en su ética del cuidado.

La autoridad se manifiesta en la regulación cotidiana con consecuencias inmediatas, reforzando normas a través de multas materiales, esto ilustra la teoría de Durkheim (1925) sobre la educación como socialización normativa, pero en un enfoque coercitivo que, según Freire (2005), aliena al estudiante al tratarlo como objeto pasivo.

Inferido de "que los maestros se expliquen más", los niños perciben falta de acompañamiento, afectando motivación y aprendizaje, Rogers (1969) en su enfoque centrado en el estudiante crítica esta ausencia, argumentando que la autoridad empática fomenta el crecimiento, mientras que la directiva genera desmotivación.

Ante la pregunta de la entrevistadora sobre cómo ayudan los maestros, L responde: *"...los suspendieron"*, la intervención se limita a castigo, sin diálogo, esto contrasta con las propuestas de Galtung (1996) sobre resolución de conflictos, donde la autoridad docente debería mediar constructivamente, no solo sancionar.

Finalmente estas experiencias destacan una autoridad docente desequilibrada, que prioriza sanciones sobre empatía y pedagogía, potencialmente terminando con la confianza y el aprendizaje.

Categoría 6: Impacto de Tradiciones Comunitarias y Eventos Familiares

Los discursos de niñas y niños evidencian que las tradiciones comunitarias y los eventos familiares constituyen un factor estructural que incide directamente en la asistencia escolar, configurando ausencias que no son percibidas como problemáticas dentro del contexto sociocultural, sino como obligaciones legítimas y necesarias. En primer lugar, las narrativas sobre faltas por mandados y participación en eventos comunitarios:

K: “tenemos que faltar para ayudar en todos los mandados”

J: “tienes que estar ahí haciendo los mandados”

muestran que la infancia se inserta activamente en las dinámicas familiares y colectivas, esto coincide con lo planteado por Barbara Rogoff (2003), quien sostiene que en contextos comunitarios e indígenas la socialización infantil ocurre a través de la participación guiada en actividades cotidianas, donde el aprendizaje se da en función de la colaboración y el cumplimiento de responsabilidades familiares, priorizando el colectivo sobre las demandas individuales, como la escolaridad.

En esta misma línea, los relatos sobre rituales funerarios prolongados, como

L: “quedarnos toda la noche por varios días”

Evidencian que los velorios no son eventos aislados, sino prácticas culturales complejas que implican presencia continua, acompañamiento emocional y trabajo comunitario. Estas prácticas generan ausencias escolares prolongadas que pueden incidir en el rezago educativo, desde la perspectiva de la educación intercultural, esto refleja una tensión estructural entre los tiempos escolares institucionales y los tiempos comunitarios (Rockwell, 2009), donde la escuela no siempre logra adaptarse a las lógicas culturales locales.

A: “mi papá ya empezó a organizar el carnaval”

Asimismo, el discurso sobre el carnaval muestra que las festividades no solo implican participación eventual, sino procesos organizativos previos que demandan tiempo y compromiso familiar. Esto refuerza la idea de que las ausencias no son esporádicas, sino parte de un calendario cultural propio, lo que afecta la continuidad educativa y puede profundizar desigualdades en el acceso y permanencia escolar.

Por otro lado, emerge una dimensión relevante asociada a los riesgos socioculturales, particularmente la exposición temprana al alcohol, evidenciada en frases como

J: “yo una vez probe”

K: “mi papá me invita probaditas chiquitas”.

Estas prácticas, normalizadas en ciertos contextos festivos o rituales, reflejan procesos de socialización donde los límites entre lo permitido y lo riesgoso se configuran culturalmente. De acuerdo con Molina et al. (2024), la participación en eventos familiares intensivos puede asociarse con niveles moderados de estrés infantil y exposición a conductas adultas, lo que influye tanto en el bienestar emocional como en la trayectoria escolar.

En conjunto, los discursos analizados permiten identificar un conflicto implícito entre tradición y escuela, aunque los niños reconocen que “a veces sí” las tradiciones complican la asistencia, no las cuestionan, sino que las asumen como parte fundamental de su identidad. Esto genera emociones mixtas, donde el deber familiar coexiste con posibles sentimientos de rezago o dificultad escolar (en articulación con dimensiones emocionales previamente identificadas).

Finalmente, estas dinámicas contribuyen a la separación de trayectorias educativas: por un lado, el arraigo cultural fortalece la identidad comunitaria; por otro, las ausencias recurrentes pueden limitar oportunidades educativas futuras, reproduciendo condiciones de desigualdad. En este sentido, la problemática no radica en las tradiciones en sí, sino en la falta de articulación entre el sistema educativo y los contextos socioculturales locales, lo que plantea la necesidad de modelos educativos más flexibles e interculturales.

Categoría 7: Apoyos Gubernamentales/Comunitarios

Los niños perciben los apoyos gubernamentales y comunitarios como incentivos concretos que motivan su permanencia escolar y comunitaria, combinando beneficios económicos, materiales y promesas políticas, estos elementos contrarrestan carencias, fomentando resiliencia pese a desafíos como sanciones escolares o dificultades de aprendizaje. Este rol motivacional se alinea con la teoría de la motivación extrínseca de Deci y Ryan (1985) en la Teoría de la Autodeterminación, donde recompensas tangibles satisfacen necesidades básicas de competencia, impulsando la persistencia.

AM: "Nos dan 1900, cada dos meses"

J: "Sí, el dinero"

Estas becas actúan como motivador primario, reduciendo barreras económicas, cubren necesidades fisiológicas y de seguridad, liberando energía para el aprendizaje, como evidencia la reflexión:

D "Sí, igual pues me ayuda para cuando necesito algo de la escuela por ejemplo un uniforme o zapatos"

L "Sí, por parte de la escuela y también nos dan nuestro desayuno"

Estos recursos fortalecen la motivación intrínseca al facilitar la integración escolar, Bronfenbrenner (1987) en su modelo ecológico explica cómo estos apoyos nutren el desarrollo infantil, mejorando la autoeficacia.

L: "El presidente Charvel dijo que nos iba a poner pasto artificial";

J: Según dijo, según";

AM: "A mi papá le dijo que lo iba a ayudar para los carnavales".

Estas promesas generan esperanza, aunque con escepticismo ("según dijo"), vemos cómo el capital social comunitario, impulsado por líderes locales, motiva la cohesión, pero advierte sobre la desconfianza si no se cumplen, impactando la motivación colectiva. Reflexiones como:

L: "Aprender aunque me sigue costando trabajo leer y escribir"

R: " Que la vida aquí... también es muy bonita aunque no haya muchas cosas" muestran resiliencia.

R: "Si otros niños vienen acá... no aguantarían porque no están acostumbrados"

L: "Mis papás y mi abuelito porque me gustaría ser como él"

Resaltan modelos familiares como motivadores internos, complementando apoyos externos, estos apoyos juegan un rol en la motivación, equilibrando extrínsecos (dinero, materiales) con intrínsecos (familia, comunidad), pero requieren consistencia para evitar desilusión.

Categoría 8: Experiencias, Orgullo y Motivación Personal

Los niños narran experiencias de triunfos sobre desafíos académicos, emocionales y sociales, destacando logros personales, duelo y bullying como catalizadores de orgullo y motivación.

AM: "Que saqué dos nueves y dos dieces"

L: "Que yo lo sé todo"

K: "Contesto bien rápido las hojas de fracciones"

Estas historias reflejan autoeficacia, alineada con Bandura (1994), donde éxitos maestros fomentan creencias en la capacidad personal para superar obstáculos.

K: "Quedamos en tercer lugar"

AM: "Mi competencia de lanzamiento de disco"

Estos hitos generan orgullo y se explica cómo enfocarnos en el esfuerzo transforma fracasos en motivación.

L: "Alonso... un compañero que falleció"

J: "Nuestros goles se los dedicamos"

Dedicar logros a seres queridos canaliza el duelo en fortaleza, se destaca cómo rituales simbólicos (como dedicatorias) facilitan la continuidad, fortaleciendo la motivación emocional.

L: "Me decían... tú no vas a aprender"

J: "Que me ponen apodos"

AM: "Como nuestro compañero Miguel que le decían cosas"

Ante la desvalorización, emergen narrativas de resistencia, se define como la "buena adaptación pese al riesgo", donde factores protectores como autoafirmación contrarrestan el bullying,

Categoría 9: Visión de Escuela Soñada y Comparación con Modelos Externos

Los niños imaginan una "escuela soñada" como espacio ordenado, explicativo y armónico, contrastándola con carencias actuales como regaños, falta de recursos y desorden.

AM: "Una escuela bonita, grande, tranquila"

J: "Con salones ordenados, que los maestros se expliquen más"

Estas visiones revelan demandas de entornos facilitadores del aprendizaje, alineadas con Montessori (2002), quien enfatiza espacios preparados que promueven autonomía y paz interior.

L: "Le hace falta maestros de artes plásticas"

I: "Las maestras son bien regañonas"

J reitera la necesidad de explicaciones claras, estas quejas señalan autoridad y vacíos curriculares, Freire (2005) en *Pedagogía del oprimido* critica escuelas "bancarias" que priorizan control sobre diálogo, proponiendo en cambio educación problematizadora que responde a voces infantiles como estas.

J compara: "Las escuelas son mejores. Aquí te enseñan a sembrar..."

Perciben superioridad en escuelas urbanas, pero valoran lo local, esto refleja tensiones en la pedagogía rural, como analiza Gadotti (2009) en contextos latinoamericanos: escuelas "mejores" urbanas ignoran fortalezas ecológicas locales, mientras modelos como el de Paulo Freire valoran saberes contextuales (sembrar) para una educación liberadora.

AM equilibra: "Es muy bonita, hay mucha naturaleza" pero lamenta "No nos quieren dar agua... los bebederos no sirven"

La naturaleza motiva, pero infraestructuras fallidas desmotivan, estas aspiraciones destacan orgullo por lo propio ("muchacha naturaleza") junto a anhelos universales (tranquilidad, orden). Un diseño escolar ecológico propone entornos que fomenten

inclusión y creatividad, respondiendo a niños que sueñan con escuelas "grandes y tranquilas" para potenciar motivación y equidad.

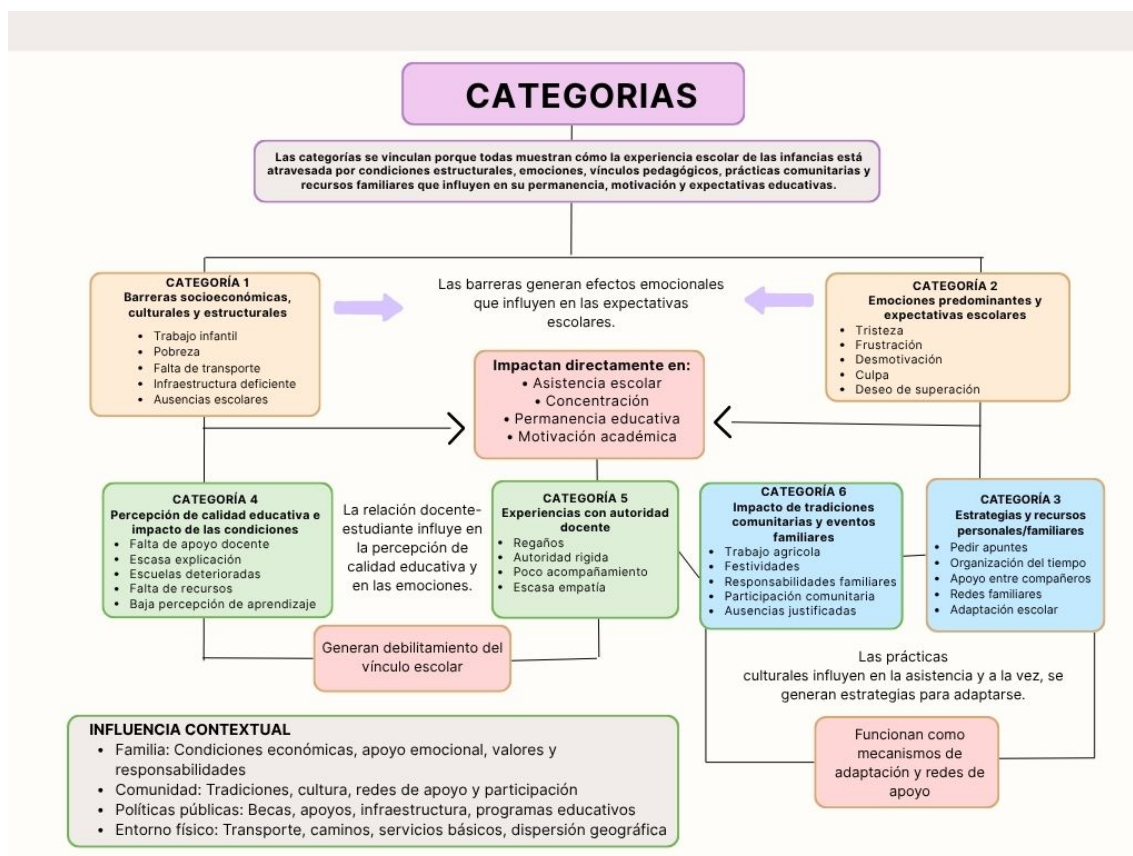


Figura 2: *Articulación de categorías*

Nota. Elaboración propia

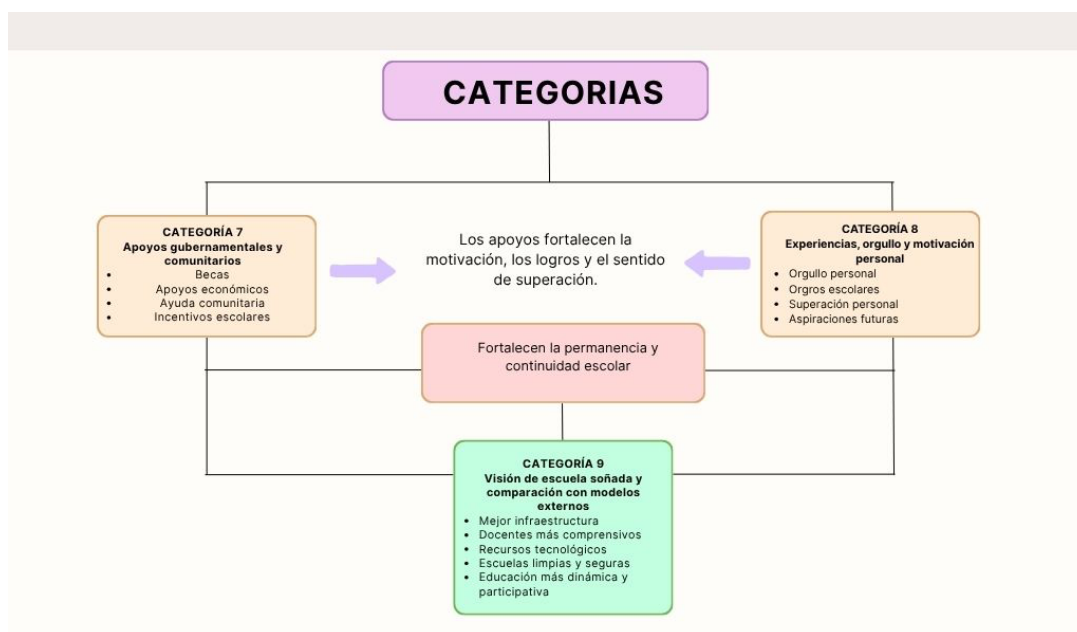


Figura 3: *Articulación de categorías*

Nota. Elaboración propia

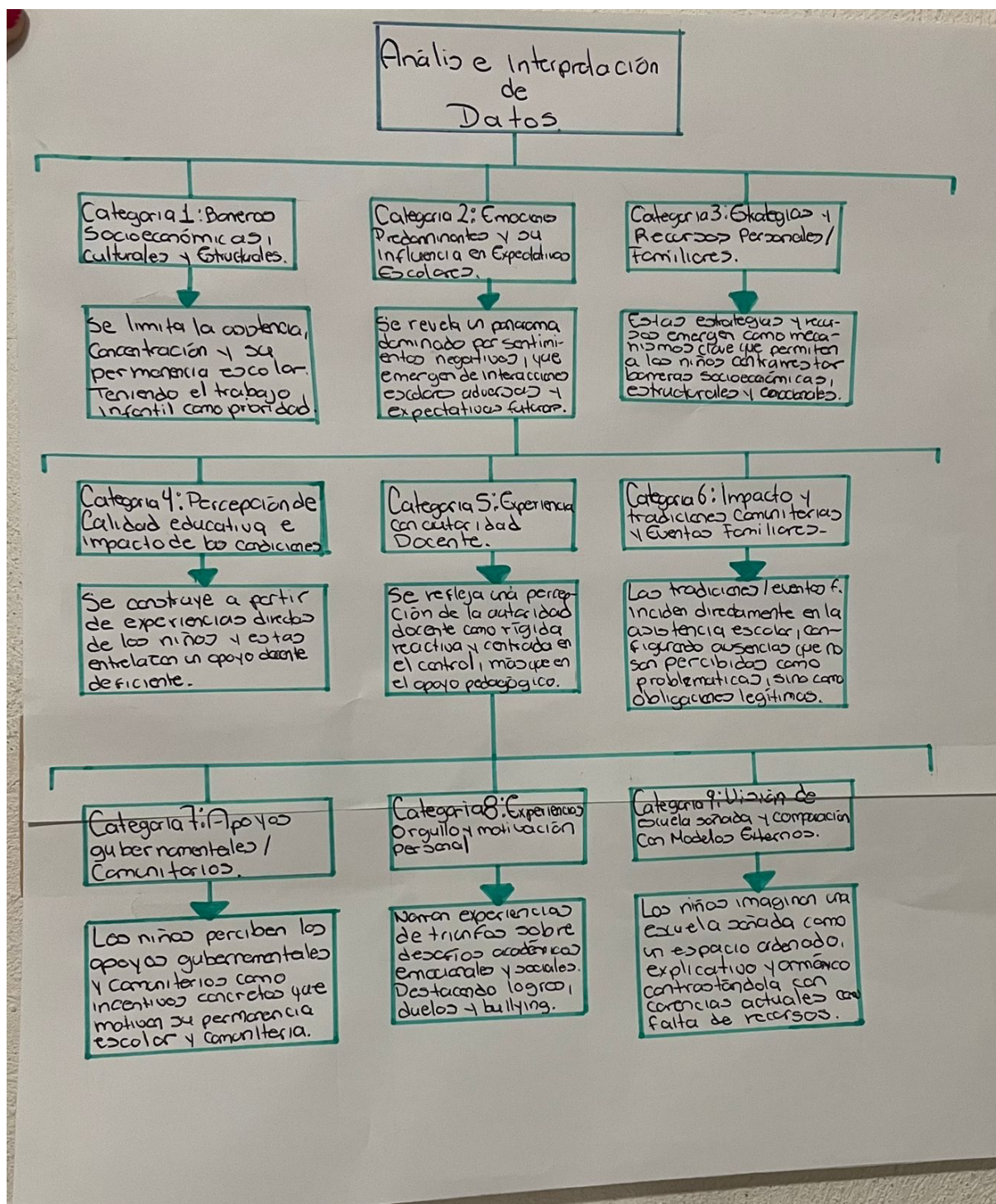


Figura 4: Articulación de categorías y base para digitalizarlo

Nota. Elaboración propia

Capítulo V

Conclusiones

La presente investigación permitió comprender cómo las condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales influyen directamente en las emociones, expectativas y trayectorias educativas de las niñas y niños de la comunidad rural de González Ortega, Puebla, a partir de los discursos de los participantes y del trabajo de campo realizado, se identificó que las condiciones de pobreza, el trabajo infantil, la falta de transporte, la infraestructura escolar limitada y la escasa atención a las necesidades contextuales afectan significativamente la experiencia educativa de las infancias.

Asimismo, se encontró que la educación en contextos rurales vulnerables no puede analizarse únicamente desde indicadores escolares o académicos, ya que las trayectorias educativas están atravesadas por dinámicas familiares, comunitarias y culturales que influyen tanto en el aprendizaje como en la permanencia escolar, en este sentido, las teorías de Vygotsky, Rogoff y Bronfenbrenner permitieron comprender que el aprendizaje se construye en interacción constante con el entorno social y cultural. Además, la investigación mostró que la calidad educativa, tal como es vivida por las y los estudiantes, se relaciona de forma estrecha con la presencia o ausencia de mediación docente, con la claridad de las explicaciones, con la posibilidad de recibir apoyo ante dudas y con la existencia de un ambiente escolar respetuoso y motivador. Cuando estas condiciones están ausentes, la escuela puede percibirse como un espacio rígido, distante o punitivo; en cambio, cuando existen vínculos de confianza, acompañamiento y reconocimiento, la experiencia escolar adquiere un sentido más positivo y formativo.

Los hallazgos también evidenciaron que, a pesar de las dificultades, las niñas y niños desarrollan estrategias de adaptación y resistencia para continuar estudiando, apoyándose en redes familiares, amistades y recursos comunitarios, del mismo modo, se identificó que la familia y la comunidad representan espacios fundamentales de aprendizaje y construcción de identidad, aunque muchas veces estos saberes no son reconocidos por el sistema educativo formal. Finalmente, se concluye que la mejora de la educación rural requiere políticas públicas integrales que no solo garanticen el

acceso a la escuela, sino también condiciones reales de equidad, bienestar y pertinencia cultural, fortaleciendo la infraestructura, el acompañamiento docente y la inclusión de los saberes comunitarios dentro de los procesos educativos.

Reflexiones finales

Reflexion Melanie

A lo largo de este trabajo quedó claro que la educación en contextos rurales no puede entenderse solo desde lo escolar, sino también desde las condiciones de vida que rodean a las infancias. En la comunidad de González Ortega se observa que las niñas y los niños aprenden, se esfuerzan y sueñan, pero al mismo tiempo enfrentan barreras que muchas veces no dependen de ellos, sino de la pobreza, la distancia, la falta de recursos y las exigencias de su propia vida familiar y comunitaria. Esta realidad nos hace ver que hablar de calidad educativa también implica hablar de justicia, de oportunidades reales y de acompañamiento.

Algo que me deja este trabajo es que, aun en medio de tantas dificultades, las infancias no dejan de construir sentido sobre su escuela, su comunidad y su futuro. Sus palabras muestran cansancio, tristeza o molestia ante ciertas situaciones, pero también esperanza, orgullo y deseo de salir adelante. Eso demuestra que la escuela sigue siendo importante para ellas y ellos, aunque no siempre logre responder de la mejor manera a sus necesidades. Por eso, más que mirar estos contextos desde la carencia, también es necesario reconocer la fuerza con la que sostienen su trayectoria educativa.

Este proceso de investigación permite comprender que la educación rural necesita ser pensada desde la realidad concreta de cada comunidad. No basta con aplicar las mismas soluciones para todos los contextos, porque las infancias rurales viven experiencias muy distintas a las de otros entornos. Escuchar sus voces, reconocer sus esfuerzos y entender sus condiciones es fundamental para construir propuestas más humanas, más cercanas y más justas. Al final, este trabajo deja la idea de que educar en contextos vulnerables no solo exige compromiso institucional, sino también sensibilidad para mirar a las niñas y los niños como sujetos con historia, con necesidades y con mucho que aportar.

Reflexión Leslie

Este trabajo no solo me permitió acercarme a una problemática educativa, sino también mirar desde otra perspectiva una comunidad que ha formado parte de mi vida desde pequeña. A lo largo de mi vida tuve contacto constante con González Ortega debido a que parte de mi familia pertenece a esta comunidad y participa activamente dentro del ámbito político del municipio; Gracias a ello, desde hace años conocía muchas de las problemáticas sociales, económicas y de infraestructura que enfrenta la comunidad, sin embargo, nunca había tenido un acercamiento profundo al tema educativo ni a la manera en que estas condiciones impactan directamente en la vida de las infancias.

Realizar esta investigación significó observar un contexto desde una mirada distinta, más crítica y reflexiva, escuchar las experiencias me permitió comprender que detrás de las dificultades escolares existen múltiples factores relacionados, esto me hizo reconocer que muchas situaciones que para quienes viven fuera del contexto podrían parecer simples “faltas de interés”, en realidad responden a condiciones mucho más complejas.

Asimismo, este proceso también generó en mí una confrontación personal importante, ya que permitió reconocer la distancia que existe entre las necesidades reales de la comunidad y las decisiones o prioridades que muchas veces se toman desde los espacios políticos, haber crecido cercana a este contexto me hizo notar que, aunque las problemáticas eran conocidas de manera general, muchas necesidades relacionadas con la educación, las condiciones escolares y las experiencias de las infancias terminaban siendo ignoradas, minimizadas o vistas como situaciones normales dentro de la comunidad.

En distintos momentos de la investigación resultó difícil reconocer que parte de esas carencias y problemáticas persistían aun cuando algunas de las personas cercanas a mí forman parte de las estructuras políticas del municipio. Esto me llevó a reflexionar sobre cómo, en ocasiones, la cercanía cotidiana con ciertas realidades puede provocar que las desigualdades se normalicen y dejen de percibirse con la urgencia que realmente tienen. Escuchar directamente las voces de las infancias permitió romper con muchas ideas previas y comprender la importancia de mirar estas experiencias desde una postura más sensible y humana.

Durante el trabajo de campo también pude notar cómo las infancias construyen formas de resistencia y adaptación frente a las dificultades cotidianas, a pesar de las carencias materiales, de los largos trayectos o de las responsabilidades laborales y familiares, muchos estudiantes continúan mostrando interés por aprender y deseos de construir un futuro distinto. Sus relatos reflejan cansancio y frustración en algunos momentos, pero también orgullo, proyectos y un fuerte sentido de pertenencia hacia su comunidad.

Finalmente, considero que este proceso fortaleció no solo mi formación académica, sino también mi sensibilidad y compromiso frente a las desigualdades educativas presentes en contextos rurales, más allá de los resultados obtenidos, esta investigación deja en mí la reflexión de que escuchar a las infancias, reconocer sus experiencias y comprender sus contextos es indispensable para pensar en una educación más humana, justa y cercana a las necesidades reales de cada comunidad.

Limitaciones de la investigación

Una de las principales limitaciones del estudio fue su carácter limitado a una sola comunidad escolar, lo que implica que los hallazgos no pueden generalizarse de manera automática a otros contextos rurales de Puebla o de México, si bien la investigación ofrece una mirada sobre la experiencia educativa en González Ortega, cada comunidad presenta características particulares que deben analizarse de forma específica.

Otra limitación estuvo relacionada con el tiempo de trabajo de campo, ya que las estancias fueron breves y distribuidas en varios días, lo que restringió la posibilidad de observar con mayor amplitud los procesos escolares, familiares y comunitarios a lo largo del tiempo, esta situación también limitó el seguimiento de cambios en las emociones, prácticas y dinámicas escolares de las y los participantes.

Asimismo, el estudio se centró principalmente en las voces de niñas y niños de quinto y sexto grado, por lo que las perspectivas de docentes, madres, padres y otras figuras comunitarias quedaron en un segundo plano analítico. Aunque estas voces aparecen

como parte del contexto, una investigación posterior podría profundizar más en su participación para construir una comprensión más amplia del fenómeno educativo.

De igual manera, el desarrollo del trabajo de campo presentó diversas dificultades logísticas relacionadas con el acceso a la comunidad, el traslado desde la Ciudad de México implicaba llegar primero a un poblado cercano al que arribaba la combi de transporte foráneo y, posteriormente, conseguir taxi o aventón para ingresar a la comunidad de González Ortega. El regreso resultaba aún más complicado debido a la ausencia de servicio de taxis en la zona, por lo que en varias ocasiones fue necesario depender únicamente de aventones para poder salir de la comunidad.

A estas dificultades se sumaron distintos imprevistos en carretera, como accidentes, reparaciones y cierres parciales de caminos, lo que ocasionó retrasos constantes y tiempos de traslado mayores a los planeados inicialmente, estas situaciones afectaron la organización de las jornadas de trabajo y redujeron el tiempo disponible para la observación y realización de entrevistas.

También se presentaron complicaciones para coordinar los tiempos y la disponibilidad de entrevistas con madres, padres (las cuales no se pudieron realizar) y estudiantes, debido a las dinámicas laborales y familiares de la comunidad, algunos niños y niñas participaban en actividades agrícolas o laborales durante las mañanas, especialmente los fines de semana, por lo que fue necesario ajustar los encuentros a horarios posteriores. Esto limitó aún más el tiempo de convivencia y profundización en ciertas experiencias y relatos compartidos por los participantes.

Líneas futuras de investigación

A partir de los resultados obtenidos, una primera línea futura de investigación sería ampliar el estudio a otras escuelas rurales del municipio de Lafragua o de regiones con características similares, con el fin de comparar experiencias, identificar patrones comunes y distinguir particularidades contextuales. Esto permitiría fortalecer el análisis sobre educación rural vulnerable en Puebla desde una perspectiva más amplia y relacional.

Otra posible línea de investigación sería profundizar en el papel de las familias y de la comunidad en la permanencia escolar, especialmente en relación con las

estrategias de apoyo, las expectativas educativas y la transmisión de saberes culturales, esto ayudaría a comprender con mayor detalle cómo se articulan las dinámicas escolares con los procesos de socialización comunitaria.

También sería pertinente desarrollar investigaciones centradas en la salud emocional de las infancias en contextos rurales, ya que estas dimensiones aparecen en los relatos recuperados, un estudio de este tipo permitiría diseñar intervenciones psicológicas y educativas más sensibles a las necesidades reales de las niñas y los niños.

Finalmente, sería valioso explorar propuestas de intervención educativa intercultural que integren los saberes locales, las prácticas comunitarias y la participación de la escuela, con el propósito de construir modelos más pertinentes para contextos rurales e indígenas, esto podría contribuir no solo a mejorar el acceso y la permanencia escolar, sino también a fortalecer la identidad, la equidad y la calidad educativa en comunidades como González Ortega.

Referencias:

Abós Olivares, Á., Sevil-Güemes, J., Abarca-Sos, A., & García-González, L. (2017). *Estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de escuelas rurales multigrado*. *Revista de Educación*.

Abós-Olivares, E., Boix Tomas, T., Domingo-Peñafiel, J., Lacruz, L., & Rubio Terrado, E. (2023). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(93), Artículo 987.

Abs-Olivares, M., García, L., & Torres, R. (2023). *Aspiraciones educativas en contextos rurales invisibles: Resiliencia y permanencia escolar*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Ángulo, A. (2018) *Algunas implicaciones de implicarse en procesos de investigación*. *Revista Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, (88), 35-48.

<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1042>

Anzaldúa, R. (2007). *La subjetividad en la relación educativa: Una cuestión eludida*. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (22), 31–54

<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/388>

Aprendemos de TODO. (2024, 29 enero). *Teoría sociocultural de Lev Vygotsky*

#Pedagogia [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=HoE_j-coSG0

Bandura, A. (1994), *La auto-eficacia*. En VS Ramachaudran (Ed.), *Enciclopedia de la conducta humana* (Vol. 4, pp 71-81). Nueva York: Academic Press. (Reproducido en H. Friedman [ed.], *Enciclopedia de la salud mental de San Diego*. Academic Press, 1998). <https://es.scribd.com/doc/142285646/Autoeficacia-bandura>

Bautista Rojas, E. (2018, 28 de abril). *Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado*. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763394003/html/>

Bertrand Regader. (2015, mayo 31). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky*. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

Brodie, K. (2024, 28 diciembre). *Barbara Rogoff: Sociocultural Theory in Early Education. Early Years TV*. <https://www-earlyyears-tv.translate.goog/barbara-rogoff-sociocultural-theory/? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=es& x tr pto=wa>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos de la naturaleza y del diseño*. Ediciones Paidós.

Carrera Moreira, B., & Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: Enfoque sociocultural*. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Comboni Salinas, S.-C. o. E., & Juárez Núñez, J. M.-C. o. E. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación : concepciones, políticas y prácticas* (S.-C. o. E. Comboni Salinas & J. M.-C. o. E. Juárez Núñez, Eds.). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>

CONEVAL. (2019). *El Programa Oportunidades a 20 años: resultados y aprendizajes*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. <https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>

CONEVAL. (2019). *Medición de la pobreza en México 2018*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

CONAFE. (2018). *Modelo educativo para la educación comunitaria*. Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar* https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf

De Desarrollo, P. M. (2024). *Gobierno de Innovación y Bienestar*. *Municipiodelafragua.com*. Recuperado el 4 de diciembre de 2025, de https://municipiodelafragua.com/wp-content/uploads/2025/03/PMD_LAFRAGUA_2024_20227.pdf

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300008&lng=pt&tlng=es

Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87.
<https://www.redalyc.org/pdf/269/26940605.pdf>

Idad, I., & Ión y Poder en Guerrero, E. (s/f). José Manuel Juárez Núñez. Org.mx. Recuperado el 15 de noviembre de 2025, de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0872.pdf>

INEE. (2019). *Informe nacional sobre la interculturalidad en la educación básica*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *Informe nacional sobre la interculturalidad en la educación básica*. INEE.

Invitada, P. (2019, 5 agosto). *Política de equidad educativa para contextos rurales*.

Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/politica-de-equidad-educativa-para-contextos-rurales/>

Juárez Bolaños, D. (2019). *Estado del Arte de la Educación Rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana.

Juárez Bolaños, R. (2019). Trabajo infantil y rezago educativo en zonas rurales de Puebla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Lafragua. (2024). *Data México*. Recuperado el 4 de diciembre de 2025, de <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/lafragua>

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patrones de comportamiento agresivo en climas sociales creados experimentalmente. *Revista de psicología social*

Llamas, J., Rodríguez, A., & Mendoza, P. (2022). Emociones mixtas y predicción de deserción escolar en entornos rurales. *Revista de Psicología Educativa*.

Llamas, M., et al. (2022). *Programas de apoyo psicosocial en escuelas rurales*. *Revista de Psicología Educativa*, 37(2), 115-130

López, J., et al. (2021). *Ambiente escolar y bienestar emocional en contextos rurales*. *Revista de Estudios Sociales*, 72, 123-135.

López, M., Herrera, S., & Vargas, E. (2021). *Aislamiento socioemocional y ansiedad en escuelas rurales*. *Revista de Estudios Sociales*.

Lucas, P.J. (2024). *La Educación Básica del Medio Rural en el Norte de Puebla*.

Martínez Luna, E. (2015). *Configuraciones epistémico-pedagógicas de la educación rural*.

Molina, J., Pérez, L., & Hernández, R. (2024). *Eventos familiares, bienestar infantil y asistencia escolar en contextos rurales*. *Revista Latinoamericana de Educación*.

Molina, R., Díaz, C., & López, F. (2024). *Estrés crónico en entornos educativos precarios: Correlatos con el aprendizaje*. *Journal of Rural Education Studies*.

Molina, R., García, L., & Torres, E. (2024). *Entornos escolares insalubres y ansiedad en niños rurales: Un análisis correlacional*. *SciELO México*.

Molina, R., López, A., & García, M. (2024). *Pobreza multidimensional y rendimiento escolar en comunidades rurales mexicanas*. *Educación y Sociedad*.

Molina, W., et al. (2024). *El efecto adverso del ambiente escolar en la salud emocional de los estudiantes rurales*. *Revista Ciencia Latina*, 8(3), 3339-3345.

Montessori, M. (2002). *EL MÉTODOMONTESSORI*. Frederick A. Stokes. <https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3976/1/EI%20Meto%20Montessori.pdf>

Noddings, N. (1984). *El cuidado: Un enfoque femenino de la ética y la educación moral*. Prensa de la Universidad de California

OEM. (2024). *[Reporte sobre educación en zonas rurales]*. Organización Editorial Mexicana.

Pablo Álvarez Carneros. (2015, junio 2). *La Teoría Ecológica de Urie*

Bronfenbrenner. *Portal Psicología y Mente*.

<https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenne>

Pérez, R., & Puentes, A. (2022). Estrategias pedagógicas y ambiente de aprendizaje en contextos rurales. *Revista de Psicología Educativa*, 36(1), 45-60.

Pérez Puentes, A. (2022). Aspiraciones y motivación intrínseca en niños vulnerables. *Revista de Psicología Educativa*.

Pérez Puentes, N. (2022). Apoyo parental y motivación académica en contextos vulnerables. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Morata.

Piaget, J. (1961). *Juego, sueños e imitación en la infancia*. Fondo de cultura económica

Plan Municipal de Desarrollo. (2024). *Plan Municipal de Desarrollo 2024-2027: Municipio de González Ortega*. Hidalgo. H. Ayuntamiento de González Ortega.

Portal de información municipal y Regional del Gobierno del Estado de Puebla. (2025).

Gob.mx. Recuperado el 4 de diciembre de 2025, de

<https://ceigep.puebla.gob.mx/fichas/demosocial/93/Lafragua>

Puebla, L. Compendio de información geográfica municipal 2010. Org.mx. Recuperado el 4 de diciembre de 2025, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/21/21093.pdf

Rebolledo, G., Morales, P., & Sánchez, J. (2021). Infraestructura escolar y deserción en primarias rurales de Hidalgo. *Perfiles Educativos*.

Rebolledo, G., Vega, L., & Morales, P. (2021). Metacognición y resiliencia en educación indígena rural mexicana. *Perfiles Educativos*.

Reyes-Lagunes, I. (2021). Espacios recreativos y desarrollo socioemocional en escuelas rurales. *Redalyc*.

RIBER. (2024). Brechas urbano-rurales en infraestructura educativa. *Red Iberoamericana de Educación Rural*.

Revista Bioagro. (2023). Educación del México rural y el enfoque autogestivo. <https://revistabioagro.mx/index.php/revista/article/download/458/586>

Revista Iberoamericana de Bioética y Educación (RIBER). (2024). Hacia la mejora continua de la educación rural. RIBER.

Revista de Educación, Pedagogía y Psicología. (2024). Aportes de la educación rural a la transformación educativa. <https://riber.iberomex.mx/index.php/riber/article/view/16>

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Rogers, C. R. (1969). Libertad para aprender. Charles E. Merrill.

Rogoff, B. (2003). La naturaleza cultural del desarrollo humano. Prensa de la universidad de Oxford.

Santamaría, L. (2023). Violencia escolar implícita y ausencias en contextos rurales [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Pedagógica Autónoma (UNPA)]. Repositorio UNPA.

Salazar, C. (2004). Dispositivos: máquinas de visibilidad. En Anuario de investigación 2003 (pp. 291-299), UAM X.

Santamaría, A. A. (2023). Violencia escolar: la perspectiva desde la víctima, agresor y espectador. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.

Santillán, I. (2007). La “educación” y la “escolarización” infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(34), 895-919. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1108>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Política de equidad educativa para contextos rurales. <https://www.educacionfutura.org/politica-de-equidad-educativa-para-contextos-rurales/>

SEP. (2025). La Escuela es Nuestra: Programa de infraestructura escolar 2025. Secretaría de Educación Pública.

SEP Puebla. (2025). Estrategia estatal de formación continua para docentes en Puebla. Secretaría de Educación Pública de Puebla.

Secretaría de Educación Pública. (2025). Programa sectorial de educación 2025-2030. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/5/images/programa_sectorial_de_educacion_2025_2030.pdf

SEP | SIGED. (s. f.). <https://siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>

Sifuentes Saldívar, P. (2024). *La Educación Pública en Escuelas Rurales de México: Desafíos y Oportunidades*.

Sifuentes Saldivar, L. (2024). *Regañones docentes como barreras al aprendizaje en Puebla rural*. *Journal of Rural Education Studies*.

Simental-Sánchez, A. (2025). *Estrategias dirigidas a un aula multigrado*. *Revista Neuronum*

Simental-Sánchez, M. (2025). *Tácticas de autoaprendizaje en aulas rurales dispersas: Impacto en retención escolar*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

SPENTA México. (2019). *Factores que limitan el acceso y la calidad educativa*.

SPENTA México. (2019). *Precariedad infraestructural en escuelas rurales: Impacto en deserción*. *Sistema de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes*.

Téllez, G. (2012). *Motivación familiar como predictor de aprendizaje en escuelas rurales de Hidalgo*. *Innovación Educativa*

Téllez, U. S. C. (2012). *Estrategias de enseñanza para la calidad del aprendizaje de los alumnos de escuelas rurales de Molango*. *Huella, La Salle*.

Torres, C. A. (2001). *La pedagogía crítica: su papel en la transformación social y educativa*. *Fondo de Cultura Económica*.

Torres, M., Hernández, L., & Castillo, E. (2022). *Prácticas culturales nahuas y educación formal en Hidalgo: Tensiones y oportunidades*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

Total, P. (2010.) *Gob.mx*. Recuperado el 4 de diciembre de 2025, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/39204/Puebla_093.pdf

UNESCO. (2020). *Educación inclusiva en contextos rurales: Hacia la equidad*. UNESCO.

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2023). *Educación rural, trabajo social y Estado en México*. <https://somehide.org/wp-content/uploads/2023/04/RMHE-4-8-02-81.pdf>

Vygotsky, L. S. (2000). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Biblioteca de bolsillo