



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Concepción del perfil docente investigador en el contexto
rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores
involucrados**

**Trabajo presentado para optar al grado de Doctor en Ciencias
de la Educación con énfasis en: Investigación, Evaluación y
Formulación de Proyectos Educativos**

**Autor:
José Leonardo Tovío Flores**

**Tutor:
Geovanni Antonio Urdaneta
Urdaneta**

Panamá, septiembre 2018



Concepción del perfil docente investigador en el contexto rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados

Aprobación del tutor

En mi carácter de tutor de la Tesis Doctoral intitulada: **Concepción del perfil docente investigador en el contexto rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados**, presentado por el MSc. José Leonardo Tovío Flores, extranjero con Pasaporte N° AQ608520, para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación con énfasis en investigación, evaluación y proyectos educativos; considero que este trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le asigne.

Panamá, a los 05 días del mes de septiembre de 2018



Dr. Geovanni Urdaneta Urdaneta

Dedicatoria

Doy infinitas gracias...

A mi Señor Padre, Hijo y Espíritu Santo, por estar a mi lado cada instante de este doctorado y acompañarme en este proyecto, por darme fe, fortaleza, salud y esperanza para terminar esta investigación. ¡Yo confié en Ti!

A mi madre Manuela Flórez y mi esposa Geneis Oviedo por su comprensión y apoyo incondicional todos los proyectos que he emprendido.

A todos los directivos y docentes que hicieron parte de este proyecto de vida, por sus aportes, por cada enseñanza, por cada huella, por enseñarme que la entrega y la humildad acompañan cualquier meta alcanzada y a todos los que a través de mi doctorado contribuyeron a fortalecer mi academia; para todos, mi admiración y agradecimiento.

Detrás de cada línea de llegada, hay una nueva línea de partida. Detrás de cada logro, hay otro desafío.

Agradecimiento

A nuestro Padre Celestial que por su infinita misericordia me dio la sabiduría, constancia, salud y los medios para realizar y culminar este proyecto de vida.

A la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología por abrirme las puertas para mi formación y crecimiento académico y personal.

A mi familia, quienes fortalecen día a día mi deseo de superar las dificultades y me acompañan incondicionalmente en cada una de las metas que me propongo.

A mi Tutor de Tesis Dr. Geovanni Urdaneta, quien guio mis pasos en este camino; su paciencia, sus palabras, sus consejos, sus correcciones valiosas y oportunas, por el ánimo infundido y la constante invitación a trabajar sin cesar.

Índice general

	Pág.
Aprobación del tutor	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice general	iv
Índice de tablas	vi
Índice de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción	x

Momento I. Aproximación a la situación en estudio

1. Descripción de la situación problema	1
1.1 incógnita etnográfica.....	3
2. Propósitos del estudio.....	3
3. Razones e implicancias de la investigación	4
3.1 Pertinencia institucional de la investigación	7
4. Contexto para el acercamiento al fenómeno en estudio	9

Momento II. Teoría de entrada para la comprensión del fenómeno

1. Investigaciones previas.....	12
2. Conceptos definidores y sensibilizadores	17

III. Ruta epistémica y metodológica

1. Postura epistémica del investigador	84
2. Método o tradición cualitativa asumida	87
3. Diseño de la ruta metódica del estudio	99
4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	102
5. Selección de informantes clave. Criterios	105
6. Procedimientos para el análisis e interpretación de la evidencia cualitativa.....	106

Momento IV. Develando el significado de los datos desde la experiencia de los informantes clave

1. Recolección de los datos cualitativos	111
2. Categorización, análisis e interpretación de la evidencia cualitativa..	114

3. Memo integrador apoyado en el proceso de triangulación	165
---	-----

Momento V. Constructo teórico emergente

1. Constructo teórico basado en un sistema de invariantes conceptuales, estructurales, actitudinales y axiológicas que tribute al establecimiento del perfil docente requerido en la zona rural de Córdoba Colombia	174
1.1. Integración y refinación de la teoría	176
2. Evaluación del proceso de investigación	187
2.1. Comportamiento del método	187
2.1.1. Desde el punto de vista investigativo	187
2.1.2. Sobre la base del razonamiento y contrastación teórica	187
3. Factores del contexto que facilitaron el desarrollo de la investigación	189
Conclusiones	190
Recomendaciones	196
Referencias bibliográficas	199
Anexos	214
A. Guion de entrevista	215

Índice de Tablas

Tablas		Pág.
1	Relación: Interrogantes, propósitos y guion de entrevista...	112
2	Microanálisis Categorical 1.....	116
3	Microanálisis Categorical 2.....	124
4	Microanálisis Categorical 3.....	135
5	Microanálisis Categorical 4.....	145
6	Microanálisis Categorical 5.....	163
7	Determinantes en el ejercicio de la docencia y la investigación.....	169
8	Investigación situada: Transformar la vida.....	172
9	Identidad Profesional.....	173
10	Formación investigativa.....	175
11	Talante del docente investigador de zona rural.....	176

Índice de figuras

Figuras	Pág.
1. Diseño de Investigación.....	95
2. Unidades de significados develadas por informante 1.....	116
3. Unidades de significados develadas por informante 2.....	124
4. Unidades de significados develadas por informante 3.....	134
5. Unidades de significados develadas por informante 4.....	143
6. Unidades de significados develadas por informante 5.....	155
7. Triangulación.....	159
8. Estructura cognitiva integradora: Deposición de la data.....	172

Tovío Flores, José Leonardo. **Concepción del perfil docente investigador en el contexto rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados** Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Doctor en Ciencias de la Educación. Panamá. 2018.

Resumen

El propósito de esta investigación fue Comprender la concepción del perfil investigador requerido por los docentes que laboran en el contexto rural de Córdoba Colombia, desde la experiencia de los actores involucrados. Su abordaje teórico se referenció en conceptos definidores y sensibilizadores que propiciaron la comprensión de las categorías preestablecidas, fundamentados en autores como: Serrano (2013), González (2013), Márquez (2011), López (2011), Díaz Santamaría (2009) Duarte (2007) y Gómez (2003) entre otros. Se trata de un estudio asociado al paradigma cualitativo interpretativo, asumiendo un enfoque epistemológico introspectivo vivencial apoyado en el método fenomenológico como tradición cualitativa. Se seleccionó un diseño cíclico, heurístico flexible, el cual se refinó en el transcurrir de la investigación. Los informantes clave fueron seleccionados con base a criterios propuestos por el investigador, quedando conformada por cinco (05) sujetos encuestados, a quienes se les aplicó una entrevista en profundidad, organizada en matrices de análisis para proceder a la categorización, reducción fenomenológica, deposición de la data, estructuración, apoyados en la redacción de memorandos y diseño de dialograma para cada informante. El alcance de los propósitos permitió concluir que el perfil investigador del docente rural condensa las formas de relacionarse con los demás, partiendo del funcionamiento socio emocional, que le permitirá como profesional conectarse consigo mismo desde el “Sentir”: Autoconciencia y el “Hacer”: Autocontrol. Así como, interrelacionarse con los demás desde el “Sentir”: Empatía y el “Hacer”: Habilidades Sociales, tomando como fundamento teórico lo propuesto por la UNESCO como pilares de la educación, centrados en el desarrollo de competencias investigativas: Habilidades Sociales e interculturales, Adaptabilidad y flexibilidad, Iniciativa y autonomía, Productividad y responsabilidad, Liderazgo socio comunitario. Se recomienda validar el constructo teórico generado como oportunidad de mejora para el establecimiento del perfil investigativo del docente de acuerdo con el contexto rural donde labora.

Palabras clave: Perfil investigativo, Educación rural, Formación investigativa. Investigación colaborativa, Competencias investigativas.

Tovío Flores, José Leonardo. **Conception of the teaching profile researcher in the rural context of Córdoba, from the experience of the involved actors.** Metropolitan University of Education, Science and Technology. Doctor of Education Sciences. Panama 2018.

Abstract

The purpose of this research was to understand the conception of the research profile required by teachers working in the rural context of Córdoba Colombia, from the experience of the actors involved. Its theoretical approach was referenced in defining concepts and sensitizers that led to the understanding of the pre-established categories, based on authors such as: Serrano (2013), González (2013), Márquez (2011), López (2011), Díaz Santamaría (2009) Duarte (2007) and Gómez (2003) among others. This is a study associated with the qualitative interpretive paradigm, assuming an experiential introspective epistemological approach supported by the phenomenological method as a qualitative tradition. A cyclic, flexible heuristic design was selected, which was refined in the course of the investigation. The key informants were selected based on criteria proposed by the researcher, being composed of five (05) surveyed subjects, to whom an in-depth interview was applied, organized in analysis matrices to proceed with the categorization, phenomenological reduction, deposition of the data, structure, supported by the writing of memoranda and design of a diagram for each informant. The scope of the purposes allowed to conclude that the research profile of the rural teacher condenses the ways of relating to others, starting from the socio-emotional functioning, which will allow him as a professional to connect with himself from the "Feel": Self-awareness and "Doing": Self-control As well as, interrelate with others from the "Feel": Empathy and "Doing": Social Skills, taking as a theoretical basis the proposed by UNESCO as pillars of education, focused on the development of research skills: Social and intercultural skills , Adaptability and flexibility, Initiative and autonomy, Productivity and Responsibility, Social community leadership. It is recommended to validate the theoretical construct generated as an opportunity for improvement for the establishment of the investigative profile of the teacher in accordance with the rural context where he works.

Key words: Research profile, Rural education, Research training. Collaborative research, investigative skills.

Introducción

Propuesta de investigación presentada para optar al título de Doctor en Educación con énfasis en investigación, evaluación y proyectos educativos, de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), con el propósito de Comprender la concepción del perfil investigativo requerido por los docentes que laboran en la zona rural de Córdoba Colombia, desde la experiencia de los actores involucrados para la generación de un constructo teórico basado en un sistema de invariantes conceptuales, estructurales, actitudinales y axiológicas que tribute a su establecimiento. Se concibe como aporte teórico en función de mejores oportunidades para los docentes rurales del municipio de Planeta Rica. Córdoba, sus sentidos en la práctica investigativa cotidiana, con el fin de generar procesos de acción y reflexión, para un óptimo desempeño y fortalecimiento del desarrollo profesional; así como, de la profesión docente.

Para el logro de tal fin, se requiere asumir la formación de las nuevas generaciones desde las necesidades actuales, educándolas para vivir en la sociedad del conocimiento, en un mundo global marcado por las relaciones internacionales, además de un mercado laboral que se extiende cada vez más. Este marco social, laboral y del conocimiento demanda sujetos cualificados y competentes para desenvolverse en los distintos ámbitos profesionales; por tanto, la institución escolar debe adaptarse a esta realidad en aras de ofrecer una educación de calidad.

Con base a lo antes planteado, se persigue con el presente estudio comprender la formación investigativa del docente como un proceso inacabado que consta de dos momentos: (a) Una formación inicial que brinda las bases de conocimientos y habilidades y la formación permanente mediante la cual se actualizan esos conocimientos y habilidades; y (b) La construcción de su perfil investigativo como docentes rurales , el cual no se

limita a la obtención del título, sino que requiere ser construido individual y colectivamente a través de una práctica docente reflexiva que comine al docente hacia la búsqueda constante de perfeccionamiento de su profesión.

Por lo tanto, se busca develar aquellas acciones que permitan visibilizar; así como consolidar el perfil investigador del docente, teniendo en cuenta las condiciones externas e internas, que motivaron a los informantes clave a emprender esta labor, asumiendo de manera consciente el verdadero sentido de su rol. En consecuencia, como resultado de esta gestión dentro y fuera del aula, se requiere diseñar el perfil investigativo del docente para fortalecerla. Por ende, la promoción de la formación permanente de los docentes es indispensable, puesto que en ésta se fundamenta su participación en la construcción de conocimientos, la investigación, la innovación en el aula y el mejoramiento de la calidad educativa.

No obstante, esta meta no es fácil ya que, con base a observaciones asistemáticas hechas por el investigador, y apoyado en la experiencia de los actores involucrados en el hecho educativo, se evidencia que en las escuelas rurales, todo se hace más dificultoso por las características sociales, culturales, económicas de donde provienen los estudiantes que concurren a ella. Estas características son asumidas como potencialidades o déficit que terminan incidiendo en las posibilidades que tienen los niños para acceder al conocimiento. Por su parte el papel que desempeña el docente, adquiere también rasgos particulares que ponen en juego su propia concepción sobre la investigación, la enseñanza, su propio rol y su percepción sobre la escuela y el entorno.

Lo anterior se hace más evidente y necesario en la escuela rural en donde al docente desde su rol de investigador, le corresponde profundizar, explicitar y difundir el contenido, el significado y la estructura de cada componente de su trabajo y en particular del pedagógico, para que sean

conocidos y apropiados por todos y cada uno de los miembros de la comunidad, pese a no haber recibido una formación específica en el contexto rural donde se desempeñan, porque es necesario que a través de la formación permanente se busque un mejoramiento en su práctica profesional.

De allí que, esta formación brindaría un conjunto de contenidos centrados en la enseñanza y el aprendizaje, así como de tipo profesional, organizativo y personal, teniendo en cuenta el individuo, sus intereses, experiencias y las estrategias de formación. Ya que está claro que los alumnos rurales necesitan docentes de alta calidad que entienden la importancia del lugar, valoran su vida y educación, y sean capaces de crear y emplear actividades de investigación adecuadas a su contexto.

Enmarcado en el contexto antes descrito, surge la necesidad de desarrollar la presente tesis doctoral estructurada con base a la secuencia operativa de una investigación cualitativa con método fenomenológica en cinco momentos, como se detallan a continuación:

Momento I denominado, Aproximación al fenómeno, donde se describe la situación problema, se formula la incógnita del estudio, propósitos, razones e implicancias y el contexto para el acercamiento del fenómeno en estudio. Asimismo, se desarrolló el Momento II intitulado: Teoría de entrada para la comprensión del fenómeno contentivo de investigaciones previas y los conceptos definidores sensibilizadores.

Siguiendo este recorrido de trabajo, se presenta el Momento III llamado Ruta epistémica y metodológica, donde se plasma Postura Epistémica del investigador, Método o Tradición Cualitativa, Diseño de la Ruta Metódica, Selección de los Informantes Clave, Técnicas de Recolección de datos, Procedimientos para el Análisis e Interpretación de la Evidencia. En el mismo orden se procede al desarrollo del Momento IV denominado:

Develando el significado de los datos; y por último el Momento V: destinado a la elaboración del Constructo teórico. Se redactaron las conclusiones y recomendaciones respectivas.

Momento I

Aproximación a la situación en estudio

1. Descripción de la situación problema

El contexto mundial signado por vertiginosos cambios y transformaciones demanda asumir los grandes desafíos intelectuales, políticos económicos y científicos – tecnológicos, marcando en las organizaciones educativas pautas significativas que requieren nuevas competencias y por tanto innovadores procesos de formación donde el maestro y la escuela son los protagonistas. (UNESCO, 2006)

Al respecto Núñez, Quintero y Munévar (2007) enfatizan en la necesidad de fortalecer competencias para que los educadores construyan sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales. Afirman los autores, que un docente admite que la investigación la hace el mismo, que está presente en las interrogantes que se formula y que los resultados repercuten de nuevo en su práctica. Desde ese accionar, convierte las aulas en laboratorios propicios para comprobar la teoría existente y generar nuevas teorías emergentes.

En Colombia las políticas públicas para la formación del docente investigador están determinadas en gran medida por organismos internacionales que tienden a una reproducción y fortalecimiento de la fuerza laboral y minimizan las dinámicas sociales, culturales, políticas e incluso económicas de las realidades de los países como el nuestro, cuya situación implica unos retos que superan en magnitud e intensidad las exigencias de dichos organismos. (Manjarrés, 2008)

Por tal razón, en el contexto educativo colombiano impera una visión centralista en los procesos de formación investigativa, lo que pudiese traer como consecuencia respuestas inadecuadas a las demandas territoriales,

más aún cuando en el caso de la educación rural debe ser contextualizada de tal modo que permita entender las necesidades y problemáticas de la zona donde está insertada, para lo cual se requiere un compromiso más efectivo por parte del Estado.

En este sentido Zamora y otros, (2012) refieren:

Se evidencia una falta de especificidad y diferenciación de los requerimientos del maestro rural frente al urbano, que dejan de lado las necesidades y demandas del contexto rural, tales como: inequidad en el acceso y permanencia en la educación, altas tasas de deserción y repitencia escolar, problemas de extra edad en los estudiantes, manejo de aulas multigrado, limitada infraestructura física de los establecimientos educativos, entre otros.

Visto así, la identidad de la actividad docente, es un proceso que éste realiza entre las palabras, códigos, categorías y referencias del docente ideal, que socialmente son identificables con su propia biografía, de tal forma, que quién determina los códigos, procesos y situaciones que sirven de base para la producción del docente ideal, son las instituciones, pero quien le otorga un sentido a dicha actividad es el propio docente.

Desde esa concepción gnoseológica y pragmática, el perfil investigador docente constituye una plataforma fundamental en la forma de conducirse y de verse el propio docente en su práctica cotidiana, por lo que su estudio y análisis adquiere mayor relevancia. En tal sentido, cualquier intento de estudio del perfil investigativo del docente y en especial en el contexto rural, supone considerar los factores que lo afectan atendiendo a la diversidad cultural y social que prevalece en el país. En ese orden de ideas, las dinámicas del docente toman formas distintas de acuerdo a la región donde desempeñan su labor; en este caso la zona rural, dado que su desarrollo no puede ser concebido sin una educación pertinente, por tanto ésta es la clave que impulsa al cambio, al progreso investigativo - técnico y posibilita las oportunidades laborales.

En ese sentido, una formación que se adapta a una sociedad que cambia rápidamente, es necesaria y si a esto sumamos que el acceso de la población a la educación en las zonas rurales es limitada, se requiere que las escuelas ubicadas en dicho contexto estén en la capacidad de ofrecer procesos educativos de calidad centrados en la investigación. Las escuelas rurales suelen estar dispersas, incluso frecuentemente aisladas de las cabeceras municipales o principales núcleos habitados. No obstante, muchos de esos recintos educativos rurales no cuentan con la dotación básica necesaria. Los docentes, que también soportan dificultades para su movilización y estadía en el medio en que deben desempeñarse, requieren mejores recursos para enseñar, incluidos los de su propia preparación, experiencia, y de recursos metodológicos y pedagógicos.

En la misma línea de pensamiento, se evidencia que los docentes no siempre son suficientes para atender, en una misma escuela todos los grados de la educación preescolar, básica y media, ni el número de estudiantes que pudieran acceder a su plantel; razón por la cual, el personal docente de escuelas rurales desarrollan una identidad profesional específica, que en diversos aspectos los ha distinguido de sus colegas urbanos. Desde esa óptica, este proceso de investigación introspectiva vivencial, centra su interés en vivencias, actuaciones y expresiones de los maestros rurales; enfatizando en la interpretación que ellos hacen de las problemáticas del contexto rural, contempladas en la política pública de formación del docente investigador en colombiana.

1.1 Incógnita del estudio

Hechas las consideraciones anteriores surge la siguiente interrogante:

¿Cuál es la concepción del perfil investigativo requerido por los docentes que laboran en la zona rural de Córdoba, que oriente la generación de un constructo teórico basado en un sistema de invariantes conceptuales, estructurales, actitudinales y axiológicas que tribute a su establecimiento?

2. Propósitos de la investigación

2.1 Propósito central

Comprender la concepción del perfil investigativo requerido por los docentes que laboran en la zona rural de Córdoba Colombia, desde la experiencia de los actores involucrados para la generación de un constructo teórico basado en un sistema de invariantes conceptuales, estructurales, actitudinales y axiológicas que tribute a su establecimiento.

2.2 Propósitos derivados

Analizar los componentes de la formación docente en la zona rural de Córdoba Colombia.

Describir el desarrollo del ejercicio profesión docente en la zona rural de Córdoba Colombia.

Interpretar la relación entre el perfil investigativo exigido a docentes rurales y la formación que recibe para responder a esta demanda en la zona rural de Córdoba Colombia.

Definir los parámetros del perfil investigativo del docente requerido en la zona rural de Córdoba Colombia

Generar un constructo teórico basado en un sistema de invariantes conceptuales, estructurales, actitudinales y axiológicas que tribute al establecimiento del perfil investigativo del docente requerido en la zona rural de Córdoba Colombia.

3. Razones e implicancias de la investigación

Un tema de estudio como el perfil investigador del docente rural despierta mucho interés de investigación especialmente en lo referido a su impacto y los alcances que ésta pueda tener en el mejoramiento de los

procesos de formación docente. En ese sentido, surge el interés de saber cómo los docentes que laboran en zona rural, asumen su formación, desarrollo profesional, identidad y por ende perfil investigativo. De allí la necesidad de destacar la perspectiva de los maestros rurales y las situaciones que deben afrontar para ejercer su profesión, ubicándolos en un plano creativo y transformador su contexto académico.

Resulta evidente que en Colombia existe un marcado centrismo formativo por parte de las entidades del Estado, aunque se diga que se comprende y se trabaja por la educación rural, se persiste en darle prioridad de modo descontextualizado a la educación urbana en los ámbitos rurales, simplemente asumiendo que replicando las políticas educativas de zonas urbanas en zonas rurales y creyendo que con ello se logrará un mejoramiento en las condiciones de la educación rural, sin tener en cuenta los contextos, en una dinámica de cascada, que en múltiples ocasiones se limita a lo disciplinar y no logra el cometido de cualificar el accionar más amplio de los maestros y mucho menos comprender el modo en que éstos asumen las propuestas de formación que les llegan de manera descontextualizada y desarticulada. En consecuencia, no se evidencian vasos comunicantes entre la formación inicial de los maestros rurales y su participación en el ciclo de la política pública.

Aludiendo al propósito central de este estudio, orientado a comprender la concepción del perfil investigativo requerido por los docentes que laboran en la zona rural de Córdoba Colombia para la generación de un constructo teórico que tribute al perfil exigido, se cree pertinente desde el punto de vista gnoseológico contar con un sistema teórico que permitan sustentar la importancia que reviste interpretar los intereses, necesidades, expectativas, dificultades, demandas y prácticas profesionales de los docentes que laboran en zona rural y cómo construyen su perfil investigativo en aras de dar respuesta a los retos de la educación rural en Colombia.

De la misma manera, este estudio desde el punto de vista práctico se convierte en una oportunidad de construir conocimiento y comprender el papel que los docentes asumen frente a la calidad de la educación en zonas rurales, de tal manera, que pueda visibilizarse su incidencia enmarcada en las tendencias educativas demandadas por el país especialmente para el ámbito rural. Este propósito será alcanzado con la generación de un constructo teórico basado en un sistema de acciones y orientaciones metodológicas que tributen a develar el perfil del docente investigador requerido en el contexto rural de Córdoba Colombia.

Las anteriores consideraciones fundamentan la necesidad de asumir desde el punto de vista epistémico y metodológico, la propuesta de aplicar el método fenomenológico, el cual según Álvarez-Gayou (2016, p.86) se centra en el “análisis fenomenológico de los datos mediante una metodología reductiva, con el auxilio de discursos y temas específicos, y con la búsqueda de significados posible”. Este método de investigación cualitativa, enmarco en el paradigma interpretativo, busca la esencia, la estructura invariable del significado de la experiencia, de ese modo enfatizan la intencionalidad de la conciencia; es decir, que las experiencias contienen la apariencia interna y externa, las cuales se basan en la memoria, la imagen y el significado.

Este método es pertinente teniendo en cuenta que las diferentes unidades sociales, que se constituyen en informantes clave develarán el fenómeno en cuestión, a partir de las preguntas realizadas por el investigador, direccionadas hacia la comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para las personas. En ese sentido la utilidad metodológica, se sustenta además en propiciar las directrices en función al diseño y construcción de instrumentos para la recolección de datos cualitativos, donde se circunscribieron categorías y códigos, que servirán a posteriores investigaciones en las cuales se aborden fenómenos afines,

despertando el interés para realizar estudios pedagógicos desde esta postura epistemológica.

En cuanto a las implicancias sociales, se persigue con el presente estudio fomentar entre los actores involucrados el compromiso social, generando un constructo teórico que permita el análisis, comprensión y transformación de esta realidad social, que beneficiaría a los docentes de zonas rurales al aperturar espacios para hacerse escuchar. De este modo, se valora de la capacidad de transformación de los docentes desde su ejercicio de formación y práctica investigativa. Para ello, se busca promover la participación de los docentes en la formulación, diseño, implementación de un perfil del docente investigador, especialmente para la zona rural.

Por tanto, sus resultados podrán convertirse en un insumo para fortalecer la política de formación docente, en especial de aquellos docentes que laboran en zona rural a partir de sus prácticas, vivencias y experiencias, quienes como sujetos capaces de crear, reflexionar, proponer hacer de otro modo, se transforman en agentes del cambio social apoyados en la investigación educativa.

3.1 Pertinencia institucional de la investigación

La pregunta que orienta la presente investigación, que por supuesto se ubica en un contexto particular, pues si bien es cierto que se reconocen una serie de elementos que podrían resultar comunes a cualquier realidad educativa, uno de los elementos que orientan al investigador, es la posibilidad de generar reflexión de lo que la praxis investigativa y la formación permanente puede significar para la construcción del perfil de un docente que se desempeña en la zona rural como una de las salidas para los docentes de Montería, quienes por años han sido objeto de miradas diversas que no siempre hacen justicia de la labor que realizan.

La zona rural del departamento de Córdoba sirve como escenario para recocer las relaciones que orientaran el desarrollo de esta investigación, las instituciones educativas no son ajenas a los problemas que aquejan a la educación para lo cual es necesario que se exploren los escenarios donde los docentes laboran y a las falencias a las cuales deben enfrentarse, como son: la falta de voluntad política, el déficit de recursos, los problemas de infraestructura y dotación, la falta de estímulo a los docentes, la situación socio económica de las familias, la falta de apoyo al componente de bienestar estudiantil y el fortalecimiento de los ambientes escolares, el ausentismo, las grandes distancias, el trabajo infantil y la duración de la jornada escolar especialmente en las zonas rurales afectan significativamente la calidad.

De igual modo, otro aspecto al que los docentes tienen que hacer frente, casi que en solitario, es el fenómeno de la violencia, no solo de los agentes armados, sino la violencia generalizada entre los mismos estudiantes y sus familiares. Estos factores exigen para que los docentes cumplan cabalmente su labor, unas competencias profesionales, personales y sociales; además de una reflexión sobre su práctica que les permite hacer diagnóstico de su desempeño; así la formación investigativa derivada del contexto donde se desempeñan es importante en la medida que a través de ella, podrán mantener al día sus conocimientos, brindando la oportunidad de mejorar su práctica y fortalecer su desarrollo profesional.

Además de los factores antes mencionados, se cree pertinente señalar la necesidad de que los docentes enfrenten otra serie de problemas inherentes a su práctica, como: la falta de motivación e interés de los alumnos y sus familias que en su mayoría no se responsabilizan del proceso educativo; estos sumado a docentes que en su mayoría tienen que hacerse cargo de varias asignaturas algunas, para las cuales no tienen el perfil, siempre bajo la presión de la evaluación externa de los alumnos, pero también de la evaluación de desempeño docente que exige de ellos una

sería de parámetros y evidencias. Aunado a esto que los conocimientos no son estáticos, tienen fecha de caducidad, lo cual implica un compromiso ineludible con la formación para dar lo mejor en la práctica y hacer frente a las adversidades propias del contexto.

La realidad descrita, representa exigencias y desafíos que demanda tener un compromiso y disposición para con su formación, ya que los docentes tienen que convertirse en los protagonistas de su formación y dependiendo de la calidad de la misma, estribará la calidad de la formación que les podrán ofrecer a los alumnos.

En los últimos años se ha considerado al docente como un factor clave en el cambio educativo, asumiendo que en él recae la responsabilidad de formar las futuras generaciones que contribuirán al desarrollo de la sociedad. Este contexto exige no sólo contar con docentes conscientes de su rol, sino además propiciar el desarrollo profesional lo cual pasa por la preocupación del aprendizaje, la enseñanza y rol investigativo del docente.

Los docentes objeto de la presente investigación no son ajenos a todas estas situaciones, razón por la cual ellos optan por centrarse en la formación, así como la adquisición de conocimientos y lograr una mejora de su quehacer, asumiendo la necesidad de investigación educativa, puesto que es evidente que estos requerimientos son necesarios y adecuados para el desarrollo social de la institución educativa, que a pesar de sus falencias, se preocupa por formar integralmente a sus alumnos.

4. Contexto para el acercamiento al fenómeno en estudio

El contexto donde se realizó la investigación, fue el Departamento de Córdoba, más específicamente su zona rural donde encontramos poblaciones distantes, aun mas algunas cercanas a las cabeceras municipales peor consideradas zonas de difícil acceso, debido al estado de la vía y a la ausencia de transporte público, no cuenta con servicios públicos

como agua potable y alcantarillado y el servicio de energía eléctrica es bastante deficiente y se interrumpe con frecuencia en especial en época de lluvias. Las actividades económicas son más que todo informales y a pesar que la región es netamente agrícola por lo que sus habitantes laboran en las fincas vecinas sin ningún tipo seguridad social y otros se dedican a actividades como el mototaxismo.

En este sentido, el sector rural Cordobés no es muy diferente al contexto nacional en cuanto al aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los padres, tienen un impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela. Las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo.

A lo anterior se suma, la debilidad en la capacidad institucional de los municipios Cordobeses algunos de ellos azotados por grupos armados al margen de la ley. Si bien, el proceso de descentralización que se puso en marcha en el país les transfirió a los municipios e instituciones educativas la responsabilidad de preparar los planes educativos, en la mayoría de los casos se carece de la capacidad para asumir esta misión.

Atender estos retos supone un cambio en el modelo, pues trasladar la escuela urbana al sector rural no necesariamente funciona. Las distancias entre veredas, así como la cantidad de alumnos existente en cada una, hacen imposible una escuela como la urbana, con profesores y alumnos para cada grado de la educación básica.

Por esa razón, la alternativa tiene que ser modelos educativos más flexibles centrados en la investigación, desde donde se propicie la organización de pequeños grupos, trabajando con estrategias de enseñanza situada y colaborativas, óptimos recursos didácticos que

permitan el avance gradual de los alumnos; así como, afianzar lazos estrechos con la comunidad a través del proyecto educativo institucional, donde el maestro desempeña un papel fundamental como actor clave en la transformación social e intermediario del proceso de formación integral.

Momento II

Teorías de entrada para la comprensión del fenómeno

Este aparte del estudio se concibe como un sintagma gnoseológico donde se precisa el pensamiento del investigador asociado a la investigación, la integración teórica de los principios, postulados y fundamentos de la misma. En ese sentido, se expresan las proposiciones teóricas generales y específicas desde diferentes puntos de vista; así como las investigaciones previas vinculadas con las categorías y subcategorías que han de servir de referencia para ordenar el cúmulo de los hechos empíricos concernientes al fenómeno en cuestión.

1. Investigaciones previas

En la revisión de las investigaciones realizadas durante los últimos años tanto en el ámbito internacional como nacional, permiten identificar una serie de estudios dedicados, a la formación docente, identidad docente y al perfil del docente rural

A continuación, se destacan algunas investigaciones previas vinculadas a las categorías y subcategorías en cuestión:

Jiménez y Duarte (2013) publicaron un artículo científico titulado: Características del perfil de los investigadores categorizados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Paraguay, con el propósito de caracterizar el perfil de los investigadores categorizados en el PRONII del CONACYT. Este trabajo fue realizado con el Programa de Incentivo a los investigadores (PRONII) del CONACYT en el año 2013.

La metodología del estudio contempla un diseño no experimental, de corte transversal, con enfoque mixto. La población estuvo conformada por los investigadores categorizados en el PRONII del CONACYT en total 238,

siendo la muestra 146 investigadores. Las técnicas utilizadas para recolectar los datos fueron las entrevistas y el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, los datos cuantitativos fueron presentados en gráficos expresados en número.

A partir de los resultados se pudo evidenciar que en los investigadores predomina la dimensión personal, se está iniciando la tradición investigadora, la producción científica, y la satisfacción por estar categorizados como investigadores en su país. Los hallazgos condujeron a concluir: en primer lugar, el investigador debe tener una vocación innata para serlo, el amor a la ciencia factor trascendental para hacer que cualquier obstáculo sea superado.

Así mismo, se develó que las emociones afectan, de manera relevante, el significado construido sobre el éxito o fracaso en la labor investigativa; dirigen la actividad cognitiva que domina la tarea de producir conocimiento útil para la comunidad científica y la solución de los problemas de la sociedad. Sin ánimo de lucro y de gloria, un verdadero investigador se mueve por su vocación y con ánimo de aportar conocimiento a la humanidad.

Entre las cualidades que determinan el perfil investigador, se consideró como más importante a la creatividad, imprescindible porque permite junto al juicio crítico el desarrollo de un trabajo valioso para la comunidad científica. Otras cualidades no menos importantes son la paciencia, la responsabilidad, honestidad. En suma, la carrera del investigador no es una carrera solitaria, las relaciones sociales son muy importantes tanto con la comunidad científica como con sus pares. Ciertos desarrollos y logros no son posibles sin un equipo. Asimismo, es imperante para poder debatir con los pares las contribuciones que se han hecho y así llegar a un buen resultado. Un investigador necesita tener motivación por encontrar un buen trabajo, por percibir un buen salario, y resolver problemas que le haga ser

reconocidos internacionalmente. Esta motivación hace que los mismos sean perseverantes y constantes, que pese a los fracasos siga intentando hasta llegar a sus objetivos.

También se develaron como características del perfil del investigador, la Originalidad de Ideas, Capacidad de análisis, Capacidad de Síntesis y la Habilidad para redefinir los problemas. Por tanto, la producción científica en cualquiera de sus presentaciones, es muy importante que desarrolle el investigador, cuantas más publicaciones cuenta en revistas internacionales categorizadas por su prestigio en el ámbito científico internacional, será más visible internacionalmente.

En la misma línea de pensamiento se seleccionó, el estudio presentado por Forero (2013) titulado “El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado”. Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo, abordado desde la secuencia operativa de una investigación hermenéutica. Esta da lugar a la comprensión y sentido de la gestión escolar rural en el entorno seleccionado como objeto de la misma, en cuanto componente de la realidad socioeducativa y cultural y de las relaciones que se establecen en lo que en el país se ha dado por llamar “la ruralidad”, en donde la labor de la escuela y del docente adquieren una dimensión y un significado especiales que requieren ser revisados, para comprender cómo incide en la gestión de procesos educativos individuales y comunitarios propios de un medio en el que las prácticas y el mismo estilo de vida, le dan una connotación especial y diferente a la labor de quien como educador se localiza en las que se denominan área urbanas.

Asimismo, Rodríguez (2014) desarrolló una investigación denominada: Formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos, enfatizando que la formación del docente investigador es una necesidad urgente en el marco de la investigación educativa. El propósito de esta investigación fue diseñar una estrategia

pedagógica para la formación en investigación a través de la formación investigativa de docentes formadores de docentes.

Metodológicamente, el estudio se planteó desde el enfoque crítico social, de tipo descriptivo, seleccionando como muestra ciento veinte (120) estudiantes de III, V, VII y IX semestre y un grupo de egresados de licenciatura en humanidades y lengua castellana de dos universidades. Para la recolección de la información se utilizaron como instrumentos la Triangulación de información de programas curriculares, entrevistas a docentes, a estudiantes y a directivos, encuesta cerrada a estudiantes y egresados con el fin de identificar las concepciones de investigación y las tendencias en la formación en investigación en el pregrado.

Como resultado se diseñó una propuesta de unos lineamientos pedagógicos para la formación en investigación orientado hacia la educación de actitudes investigativas en los estudiantes a partir de la determinación de las tendencias de formación en las dos universidades, los invariantes de conocimientos correspondientes a los componentes académico, laboral e investigativo y la planificación de un sistema de actividades educativas relacionadas con estos ámbitos.

Se concluyó que la inclusión de lineamientos pedagógicos dirigidos a la formación en investigación contribuye desde la propuesta en tanto que vincula los procesos formativos en pedagogía, en investigación y en la práctica docente. Esto quiere decir, que se piensa la formación del licenciado desde su desempeño en la sociedad, esto es, desde el contexto educativo en el que ejercerá. Se corroboró además, que el desarrollo de competencias investigativas incide en el proceso de aprehensión de conocimientos en tanto que fomenta “situaciones de conflicto” donde el estudiante debe definir conceptos y aplicarlos a una realidad determinada. Por consiguiente, la aplicación de dichos conceptos implica una transferencia lateral, lo que en teoría cognitiva se ve como la asimilación

de experiencias y la acomodación de las mismas, promoviendo de esta forma, una transferencia vertical, es decir, la capacidad de aprender cosas nuevas de forma más rápida. En suma, es importante establecer el carácter dialógico de la formación en investigación desde diversas perspectivas conexas.

En el mismo orden Parra (2014) presentó su trabajo titulado “Las prácticas educativas de los docentes del centro educativo bachillerato en bienestar rural (CEBBR) y su articulación a los lineamientos del programa de educación rural (PER)”, con el propósito de dar cuenta de las prácticas educativas que evidencian la manera como se ve la educación y la enseñanza en el contexto rural en el departamento de Risaralda en el trabajo de aula de los docentes del Centro Educativo Bachillerato en Bienestar Rural (CEBBR), asumiendo que una práctica educativa es aquella acción intencional atada al sistema utilizado para educar. La investigación en su análisis concluye que en Risaralda el sistema escolar viene desarrollando la implementación de un discurso pedagógico, que, poco a poco incorpora los saberes de la cultura rural al mundo escolar; en el plan de estudios, en las asignaturas tradicionales y en la cotidianidad misma de las relaciones sociales que establecen los estudiantes, los docentes, los padres y la comunidad en general, al interior de la escuela y fuera de ella.

En la misma línea de pensamiento, Henao (2015) en su trabajo titulado “la educación rural y el empoderamiento en el municipio de Dosquebradas”, tuvo como motivación principal conocer la contribución por parte los docentes, desde su accionar investigativo para generar conciencia en los estudiantes de la importancia de su rol como actores que pueden lograr transformaciones sociales, en beneficio del campo y sus gentes.

Para el logro de lo propuesto, se describe una serie de elementos recurrentes en los relatos de vida, que hablan de la presencia de una

identidad profesional que posee características específicas y a la cual se aproxima de acuerdo a diversos niveles de especificidad, a partir de la experiencia de los entrevistados: Docentes de educación básica, quienes están insertos en escuelas rurales, y finalmente pertenecen al municipio de Dosquebradas.

El recorrido metodológico le permitió concluir que el docente rural, desde la investigación, procura la productividad académica e investigativa del estudiante, despertando interés en las formas de aprendizaje, antes que en los contenidos temáticos, razón por la cual trabajan basados en procesos y no sobre temas, potenciando el rendimiento académico en el marco de una formación profesional integral.

2. Conceptos definidores y sensibilizadores

En este aparte del estudio se abordaron teóricamente los significados que surgen de las fuentes primarias y el aporte de los informantes clave del estudio. De este modo, se aplicó la comparación constante entre aquellos significados que tanto la comunidad científica como los sujetos del estudio (Informantes e Investigación) asocian al mundo que los rodea. Por consiguiente, estos conceptos traducidos en teorías de entrada, indican el carácter fluido de la investigación socioeducativa y la escucha del investigador hacia las explicaciones que los involucrados en el hecho investigativo hacen acerca de su propio mundo social.

Es preciso señalar que El término “concepto sensibilizador” fue acuñado por Blumer (1982) citado por Rojas (2010) para indicar que en las investigaciones cualitativas los conceptos teóricos que orientan el estudio no son tratados operacionalmente como variables, sino que constituyen guías de referencia que sensibilizan al investigador en el planteo de las preguntas de investigación, la búsqueda de información y la interpretación de los datos.

Al respecto, refiere Patton (1999) que la selección de conceptos sensibilizadores, requiere examinar cómo éstos se manifiestan y cuál es el significado local que adquiere en un escenario social o entre un grupo social específico. Por consiguiente, al hablar en el presente estudio cualitativo, de un marco teórico sensibilizador, implica asignarle un rol de guía u orientación; el mismo se reconfiguró y elaboró a lo largo del proceso de la investigación, a medida que progresó y se refinó el análisis de los datos.

2.1 Perfil docente

La tarea de enseñar está en gran parte vinculada con la historia de la humanidad, todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre el docente y su labor. Puesto que el docente, ha cumplido y cumple una función social, como lo es ser el formador de las nuevas generaciones, alguien que, además del conocimiento necesario es competente para el ejercicio de la profesión y debe ser modelo para sus alumnos y para la sociedad. Si nos remitimos a un modelo de educación tradicional, es el docente el que aporta la información, tomando el rol de director del proceso educativo, siendo él y la asignatura que imparte el centro de la enseñanza, sin espacio para la confrontación con el alumnado, quien se constituye en el receptor del proceso de enseñanza, recibe el conocimiento y tiene como misión aprenderlo y repetirlo de la misma manera que lo recibió.

Actualmente, la realidad educativa asiste al cambio que se ha producido en la sociedad, y por tanto en la escuela y por ende todo el sistema educativo, que demanda otro tipo, otro modelo de docente, ya que otras son las necesidades de los alumnos y de la sociedad, y si el docente cumple una función social, la de enseñar a las nuevas generaciones a vivir en la época y el entorno social y económico que les ha correspondido, entonces, sin lugar a dudas, su papel debe modificarse. En este sentido la sociedad presente y futura exige al docente enfrentarse a situaciones difíciles y

complejas, a entornos con población heterogénea, la diversidad cultural y la presión creada por los cambios tan acelerados que se están produciendo en los procesos sociales.

En esta sociedad globalizada cada vez es mayor la exigencia que recae sobre la escuela, a través de posturas políticas y teóricas que configuran el perfil del docente como un profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de su labor profesional. En tal sentido, el perfil del docente trasciende de su labor en el aula de clase, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, sino que se extiende a un campo social y humanístico.

Por tanto, el perfil investigador de un docente implica un conjunto de competencias evidenciadas en conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que debe reunir un egresado para lograr un óptimo desempeño de su profesión. En opinión de Barrios y Ferreres (1999) citados por Duarte (2007) desglosan una serie de características que el docente necesita para ejercer su labor.

Para efectos de esta investigación se consideran pertinentes las características que se explicarán a continuación:

1. Se considera al docente como agente del cambio social, es decir, aquello que llama a realizar un trabajo con gusto, lo cual lleva al docente a ser reconocido en la comunidad educativa y su entorno social. La labor docente va más allá de sus funciones y requiere que este se involucre en los problemas económicos, sociales y familiares de los alumnos y ofrecerles alternativas de producción de cambios significativos en la sociedad, que empiece por convertir la escuela en un símbolo de unidad y no en un reproductor de desigualdades. Para que el docente logre convertirse en un agente de cambio es necesario que primero se integre a

la comunidad educativa, que requiere del docente en trabajo en equipo, con el fin de compartir los objetivos comunes de la escuela como una institución integradora, además de su compromiso ante la sociedad y hacer efectiva las transformaciones que esta necesita.

2. Ante las nuevas concepciones de la enseñanza, la labor docente también ha cambiado en ese sentido el en la sociedad de hoy no puede seguir en una función transmisionista, si no, que el docente asume un rol de mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento para lo cual se requiere de una competencia pedagógica que le permita una relación con su alumno que no se unidireccional. El rol de mediador también requiere de la capacidad de reflexionar sobre su práctica y aprender de ella. En este orden de ideas también es importante que el docente tenga la capacidad de diagnosticar las necesidades individuales y elegir los medios adecuados para evaluar los progresos de los estudiantes.

Hechas las consideraciones anteriores, se puede precisar lo importante de la participación del docente en los diferentes ámbitos de formación y desarrollo profesional, que le permite mejorar su acción profesional en donde tenga que desempeñarse. De ahí que se hace necesario mantener activo el desarrollo profesional a lo largo de su carrera como garantía de articulación con el resto de funciones que se le han asignado, ello será aval de una constante reflexión sobre la práctica docente y en consecuencia una consolidación de la profesión. La formación docente permite a este fortalecer sus conocimientos desde teóricos y prácticos.

De esta forma, se infiere que el rol del docente adquiere mayor relevancia y trascendencia, aunque esté menos reconocida socialmente, deja de tener como misión única la de transmitir conocimientos y educar en valores a las nuevas generaciones, para convertirse, además, en el guía de un proceso, el educativo, a través del cual tendrá que facilitar a sus

alumnos las herramientas necesarias para que puedan vivir, convivir y desenvolverse en el presente y en el futuro.

Es en esa medida que, el docente es el principal actor en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa, pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Además, como afirma Bar (1999), las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente.

En este orden de ideas, determinar el perfil investigador del docente requiere pensar en las características de los alumnos a formar y las particularidades de su contexto, así como en lo que la sociedad demanda de su sistema educativo. Estamos viviendo un rápido cambio en las escalas de valores, tendencias, actitudes, creencias y esto provoca nuevas necesidades a las que habrá que dar respuesta desde la escuela. Los cambios acelerados que nos rodean modifican la forma en que vivimos, cómo trabajamos y cómo educamos a nuestros niños; por tanto, implican un cambio en las instituciones educativas y en las funciones de los docentes.

En el momento actual el docente requiere ser dotado de nuevas estrategias, metodologías, experiencias y conocimientos que le posibiliten dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día en su labor. Para lo cual es necesario concebir al docente bajo otro paradigma, no sólo definir un listado de competencias que debe tener, sino que es preciso descubrir qué elementos cognitivos (Saber), actitudinales (Ser), y procedimentales (Saber hacer) para la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de su desempeño para que, de esta manera, sea posible identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado y en un contexto específico, lo cual dará a este perfil una pertinencia social.

Así, cualquiera sea el perfil del docente como un profesional de la educación, sus competencias y funciones constituyen un problema teórico y práctico difícil de resolver, que se encuentra, además, influenciado por las condiciones contextuales y personales de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

En opinión de Márquez, (2011)

El perfil del profesorado viene determinado por dos conceptos, capacidad y competencia. La capacidad hace referencia al final de un proceso en el que se ha dotado al profesional de los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores necesarios para desempeñar su tarea y la competencia es un proceso variado y mucho más flexible que se va alcanzando a lo largo del desarrollo de la profesión generando nuevas capacidades. Las competencias tienen valor cuando se construyen desde el aprendizaje significativo y se apoyan en el constructivismo, cuando es el sujeto quien construye su propio conocimiento. (Márquez, 2011. P; 52)

De igual manera, han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado, nuevas tecnologías, problemas de aprendizaje, trabajo con las familias y con el entorno, entre otras.

2.2 Perfil investigador docente

El perfil de un investigador se inicia con la formación, siendo éste un proceso que trasciende los estudios de Postgrado, abarca conocimientos, habilidades, destrezas, valores y creencias que se construyen a través de la interacción de los estudiantes con los investigadores o mentores ya formados que continúan a lo largo de la vida del investigador (Platas, 2004).

Según el citado autor:

Se lo conoce a toda persona como investigador, si realiza en forma habitual trabajos de investigación de alto nivel en cualquiera de las ciencias. Si las investigaciones están

orientadas a las ciencias naturales y tecnológicas se le conocerá como investigador científico; si están orientadas a las ciencias humanísticas se le conocerá como investigador social (p.79)

Es así, que formar investigadores requiere la confluencia de múltiples factores tales como: contexto favorable, una cultura académica, líderes con tradición, capaces de construir y mantener equipos, el interés por ingresar de jóvenes investigadores y las políticas de autoridades administrativas. En ese sentido, uno de los aspectos esenciales que han de tomarse en cuenta en los procesos de formación de investigadores son las cualidades, que le caracterizan de forma única y distinta a cada investigador, a la vez que conforman las disposiciones permanentes y particulares que realicen con eficiencia o no sus actividades, como las habilidades, los intereses, la inteligencia, las actitudes, las creencias, la motivación y las expectativas.

Cabe mencionar, que investigar puede generar múltiples estados afectivos, desde la satisfacción y felicidad por las metas logradas hasta la frustración, con la consecuente experiencia de decepción, tristeza e incluso temor a no poder cumplir con las expectativas u objetivos de la investigación. Visto así, el docente investigador se constituye en facilitador del aprendizaje autónomo, cooperativo y solidario, siendo una fuente de motivación permanente para el estudiante, despertando en ellos el espíritu crítico y reflexivo, imprescindible para el conocimiento de la situación real de su entorno, donde requiere de una actitud positiva para crear e innovar el conocimiento; fomenta la investigación a partir de su propio testimonio de trabajo y abre espacios para que la formación de profesionales responda a la demanda de un mundo complejo, que requiere del trabajo interdisciplinario.

Ese docente, desde la investigación procura la productividad académica e investigativa del estudiante, despertando interés en las formas de aprendizaje, antes que centrar su labor en los contenidos temáticos; razón

por la cual, trabajaría sobre procesos y no sobre temas, potenciando el rendimiento académico en el marco de una formación profesional integral.

Al respecto, Restrepo (2004) enfatiza en la necesidad de apoyar la formación investigativa desde actividades investigativas y no propiamente investigativas: como cursos de investigación, lectura y discusión de informes de investigación. En ese sentido, refiere que la formación investigativa, no implica siempre actividad investigativa ya que puede facilitarse a través de otras actividades docentes; aunque a la larga la mejor formación se logre a través de investigación, esto es, de la participación en el desarrollo de proyectos investigativos.

Desde esa perspectiva, la formación para la investigación se lleva a cabo a través del proceso de enseñanza aprendizaje, el cual puede ambientarse desde los métodos expositivos, menos propensos al descubrimiento y construcción de conocimiento; o a través de la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción, más proclive a la búsqueda autónoma del conocimiento, desde donde se promueva la práctica investigativa en la enseñanza a manera de recreación del conocimiento, esto es, de investigación formativa.

La estrategia antes mencionada, promueve la búsqueda, construcción y organización del conocimiento por parte del estudiante; pero ello implica, a su vez, una actualización permanente del profesor y una reflexión constante sobre su práctica pedagógica, reconstruyéndola, criticándola, ensayando alternativas y validándolas para mejorar esta práctica y propiciar así un mejor aprendizaje en sus alumnos. Esta metódica exige del docente, actualización de sus conocimientos, renovación de su práctica, conocimientos subjetivamente nuevos; así como, conocimiento local dirigido a mejorar los cursos y los programas académicos.

El autor precitado plantea como vía para alcanzar la calidad educativa en los centros escolares, la aplicación de la investigación formativa, desde la cual se enseñe a investigar a docentes y estudiantes; desarrollando habilidades cognoscitivas como la analítica, el pensamiento productivo y la solución de problemas; familiarizando a los estudiantes con las etapas de la investigación y los problemas que éstas plantean; y construyendo en los docentes la cultura de la evaluación permanente de su práctica a través de procesos investigativos.

2.3 Formación docente

La formación docente se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que los docentes estén en la capacidad de responder a las demandas de la sociedad actual de conformidad con las expectativas de las escuelas, las comunidades, las familias y los estudiantes.

Tradicionalmente la formación del profesor ha recibido dos acepciones: inicial y permanente, en función del momento profesional en el que el docente se encuentre, si bien se entiende la formación del docente como un continuo que debe estar presente a lo largo de toda la trayectoria profesional del docente, resaltándose la necesidad de coordinación entre ambos tipos de formación. (Suau, 2007; p. 42).

Desde esa perspectiva, la formación inicial tiene gran relevancia en el desarrollo profesional docente, puesto que será la que dote de las destrezas y capacidades necesarias al docente para que pueda ejercer su profesión. Por lo que es importante que el docente comprenda que la formación inicial que recibe en la universidad es solo el principio de su formación docente, una vez finalizados estos estudios, se requiere una constante actualización de conocimientos y habilidades para desempeñarse en su labor, ya que el docente se enfrenta a un mundo en continuo cambio; donde se requiere continuar aprendiendo, actualizar el conocimiento adquirido; así como, ajustar su actuación a nuevas reglas y exigencias en su trabajo, en un proceso constante de mejora de sí mismos

y de sus prácticas, lo cual se constituye en un derecho y un deber de todo docente. De este modo, la formación docente encuentra su sentido desde la perspectiva del desarrollo profesional y la mejora continua de la práctica.

Con base a lo antes planteado, es pertinente señalar que no existe transformación educativa sin una evolución en la formación docente, visto desde esta óptica se hace necesario preocuparse de la formación inicial y permanente de los docentes para construir una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad y los estudiantes del siglo XXI.

Sin embargo, los cambios sociales han configurado de manera particular y novedosa los escenarios en los que se desarrollan las prácticas educativas y la formación de los docentes. En este contexto, es necesario optar por una formación que permita dar respuestas adecuadas a las nuevas demandas que se le plantean a la escuela y así potenciar las oportunidades en cuanto a actualización y adquisición de conocimientos, para que puedan hacer frente a las nuevas demandas de la profesión docente.

De tal manera que, la formación puede analizarse como una función social ya que el docente es el encargado de la formación de las nuevas generaciones, tiene la misión de formar a las nuevas generaciones a vivir en el entorno social y económico que les ha correspondido. Es también un proceso de desarrollo y estructuración de la persona, en tanto que además de la formación profesional debe tener también una formación personal que le confiera una idoneidad para el cumplimiento de su labor.

Constituye, además, “un marco fundamental para el aprendizaje de la profesión a lo largo de toda la carrera y para la adquisición de experiencias y significados que den sentido y orientación a su trabajo en la realidad actual en que vivimos”. (Suau, 2007; p.12)

El tema de la profesión y de la formación docente visto desde la óptica de Imbernon 2002 (Citado por Díaz y Santamaría, 2009), quien considera que las concepciones racional técnicas y reduccionistas de la educación y de la formación docente han ido pasando a un segundo plano para pensar en una formación para la innovación educativa, es decir, que tenga en cuenta la indagación de nuevas ideas y que proponga nuevas alternativas que aporten a la solución de situaciones problemáticas de la práctica. En este enfoque el papel del docente ha cambiado, él ya no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones preestablecidas, sino que es un profesional activo y crítico que participa en el proceso de innovación y construcción del conocimiento de manera dinámica y flexible a partir de las necesidades de su entorno y su realidad.

En efecto, en la actualidad se propone al docente como un profesional práctico-reflexivo que se enfrenta día a día a situaciones de incertidumbre propias del ambiente escolar, contextualizadas y que requieren que los docentes vean en la investigación una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, haciendo emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación.

De esta manera, se puede decir que en el quehacer docente es necesario tomar las decisiones pertinentes para responder a las exigencias del contexto, para lo cual requiere de una sólida formación disciplinar, pedagógica y personal, que más que enfocarse en asuntos delimitados a las disciplinas se requiere que tanto la formación inicial, así como la permanente prepare a los docentes para enfrentar las problemáticas que se viven en la práctica, proponiendo alternativas innovadoras que perfilen a la educación como un agente determinante hacia el desarrollo social.

Con respecto a lo referido Messina, (1999), considera que la formación docente es vista como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, competencias,

habilidades y valores para el desempeño de una determinada función; también es concebida como los procesos o funciones destinados a crear ciertas condiciones que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes. En este sentido, se puede decir que se articula y potencia simultáneamente el mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo.

Por lo anterior, es posible afirmar que la formación inicial y la formación permanente son dos momentos de un único proceso tendiente a fortalecer el quehacer de los docentes como profesionales de la educación, lo que supone tomar decisiones para responder a las necesidades de la institución educativa y su contexto, para lo cual es necesario una sólida formación disciplinar, pedagógica y cultural, que más que enfocarse en los asuntos disciplinares, prepare a los docentes para enfrentar las problemáticas que se viven en la práctica, distanciándose de los métodos tradicionales y formulando alternativas innovadoras.

Asimismo, es importante considerar el componente pedagógico como factor clave en la formación; así como, en la construcción de currículos adecuados de acuerdo con las condiciones del contexto en donde se haya insertada la institución educativa y la implementación de contenidos más pertinentes para los contextos contemporáneos.

Al respecto, Zabalza (2000) manifiesta que los procesos formativos se tendrían que vincular al crecimiento y mejora de las personas, por lo que la formación debería aportar: Un crecimiento personal, estrechamente relacionado a la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas que permitan al docente obtener las actitudes dirigidas a la tolerancia, respeto, deseo de aprender y demás lo cual lleva a una mejora de las capacidades básicas de la persona y que además tiene como resultado la satisfacción personal del docente que se refleja en la mejora de la autoestima y el sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores

condiciones para aceptar los retos normales de la vida (no solamente los laborales).

Con base a lo antes abordado, es pertinente entender la formación docente como una necesidad, una necesidad causada por el aumento y complejidad creciente de los saberes a impartir en ella, por lo que es la formación docente lo que posibilita que se avance no sólo en la calidad de la enseñanza de la materia, sino también en su consideración social. Este proceso implica un desarrollo y estructuración del sujeto, de esta forma el docente madura en los ámbitos emocional, intelectual y moral pues él reflexiona sobre sus experiencias y sus conocimientos con el fin de mejorar o transformarse como persona. El proceso de formación implica un proceso de desarrollo individual de cualquier ser humano, presentándose durante toda la vida, que va desde la niñez hasta la vejez.

En este proceso el docente va a renovar y ampliar sus conocimientos, habilidades y actitudes con el objetivo de profundizar, valorar y analizar su proceso de formación por eso es pertinente pensar en la formación de una forma más abierta y flexible que se adapte a las necesidades de los individuos y que permita no sólo aprender a enseñar sino generar conocimiento e innovación sobre la enseñanza que pueda ser validado y compartido.

Desde esa línea de pensamiento, la formación permanente docente representa la posibilidad de estar en permanente construcción de la identidad profesional del docente que puede desarrollar en el aula. A este respecto Escudero (1992), (citado por López, 2011) plantea la necesidad de que la formación docente se integre a los procesos curriculares; así desde esta perspectiva, la formación docente tenderá por la mejora de la educación y a mejorar la calidad de la práctica educativa.

En este marco de referencia, es pertinente entender que la formación docente bien entendida debe estar orientada al cambio, a promover la reflexión en los docentes y en su práctica, por su parte, con el fin de convertirse en facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos. Conviene decir que la formación docente aporta posibilidades de transformación en la escuela, en la medida que ofrece a los docentes la posibilidad de detectar problemas que puedan resultar fundamentales para el funcionamiento de la institución. Los centros educativos en sí mismos facilitan y promueven procesos de aprendizaje para los docentes. Además, la misma organización escolar fomenta una determinada y rica cultura entre los docentes que la conforman.

Debido a que la educación como actividad tiene implicaciones científicas, tecnológicas y artísticas, y cada escuela tiene particularidades dependiendo del contexto, la formación de los profesores no debe ser homogénea, sino que se adapte a las características personales, por esta razón es importante que la formación propenda por la Individualización como elemento integrante de todo programa de formación, lo cual ofrece al docente la autonomía necesaria para la construcción del conocimiento. Con esto se logra el desarrollo de sus capacidades y potencialidades.

Lo anteriormente expuesto basado en los postulados de Escudero, están enfocados en hacer notar que la formación docente promueve el desarrollo no solo intelectual sino también social y emocional. Se debe promover la reflexión que genere autocritica que permita el desarrollo constante de la labor docente. Las tendencias cambiantes de la educación exigen de los docentes un compromiso con su formación y desarrollo profesional, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso formativo variarán según las circunstancias, personales, profesionales de los docentes. En este caso la necesidad de una formación docente permanente se justifica en el hecho que las propias características de la profesión docente le obligan a una renovación y actualización

permanente de los conocimientos adquiridos para poder incorporar a la institución escolar y a sus alumnos los cambios y transformaciones que se producen en la sociedad.

La articulación de la formación inicial y la formación permanente requiere ser mejorada, es necesario hacer énfasis en la coherencia entre las dos para ser lo más eficaz posible, la formación requiere ser pensada como una política estructurada para un proceso continuo de aprendizaje de los docentes, así como una experiencia para toda la vida que va desde la formación inicial hasta su jubilación, etapas que deben estar conectadas entre sí para lograr el desarrollo profesional.

Así, como lo expone Musset (2005) “La formación inicial que los profesores reciban constituye una sólida base de los conocimientos y las habilidades que necesitarán para su tarea, y la formación permanente les permite actualizarla y adaptarla a los cambios del entorno de enseñanza” (XX). La articulación de estos diferentes elementos es fundamental, ya que si están interconectados influyen en qué y cómo desempeñar la labor del docente.

2.3.1 La formación inicial: Un primero momento

La formación docente deberá evolucionar para adaptarse a las nuevas formas de organización social y para aprovechar adecuadamente los recursos materiales y humanos de los que dispone. Por lo que Gómez (2003) afirma:

Es importante prestar mayor atención a la formación en habilidades sociales, dinámica de grupos, optimización de recursos y, en general, a todos aquellos elementos que contribuyan a mejorar sus capacidades para trabajar en grupo y disponer de una visión flexible y ajustada a la realidad actual de cualquier organización de trabajo. (p. 41)

Visto así, la Formación Inicial se constituye como la primera etapa de un proceso continuo de preparación en el que se hallará inmerso el docente a lo largo de su vida profesional. Dicha formación ha de estar orientada de tal forma que los futuros docentes puedan incorporar todas las experiencias posibles en sus estructuras de pensamiento, asegurando el enlace de lo aprendido en la formación pre gradual con la realidad escolar.

Enfrentar al docente a experiencias de clase en las que tenga que trabajar situaciones de alegría, temores, fracasos, donde manejar los procesos de aprendizaje o los comportamientos de los alumnos, supone apostar por un modelo reflexivo de formación (Perrenoud, 2001; Atkinson, 2002; Tallaferró y Dilia, 2006). Citado por Gómez 2003 p. 86

En suma, se entiende a la formación inicial como una fase formativa anterior al desempeño profesional, enfocado a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los docentes con el fin de prepararlos para el ejercicio eficaz de su labor. Durante el desarrollo de esta fase no es posible aprender todo lo que se necesitaría para afrontar la labor del docente, no es un saber teórico-práctico acabado y definitivo, sino la manera de adquirir los medios necesarios para aprovechar al máximo la experiencia facilitando e impulsando el desarrollo posterior durante la práctica del docente (Sarramona, Noguera y Vera, 1998).

Para lograr calidad en la educación es necesario promover igualdad de oportunidades entre los ciudadanos, razón por lo cual es necesario reflexionar acerca de la formación docente, ya que es sobre los docentes que recae la responsabilidad de formar a las generaciones futuras. La importancia de los docentes no siempre está bien reconocida. Se piden profesionales capaces de adaptarse a los cambios, con habilidades más allá de la rigurosa realización de determinadas tareas. Estas demandas abarcan un amplio espectro y tienen mucho que ver con la actividad intelectual, las habilidades sociales que favorecen el trabajo en equipo, el

uso de tecnologías de la información y de la comunicación y la capacidad para adaptarse a los cambios continuos en el desarrollo profesional.

Ante este panorama la importancia de esta formación inicial, como una herramienta básica de los nuevos docentes para enfrentarse a la práctica en el aula, es reconocida a través de la coherencia y la relevancia con lo que en el futuro será su desempeño profesional. Es pertinente, que esta etapa formativa se base en proporcionar al futuro docente contenidos que sean útiles en su desempeño, que les permita conocer la realidad del contexto en el que van a trabajar y les ofrezca la posibilidad de reflexionar sobre temas reales de su futuro desempeño profesional.

La articulación teoría-práctica en la formación docente resulta un elemento valioso para el desarrollo profesional, es por ello que la inclusión de las prácticas a lo largo de la formación inicial, forma parte sustancial en todo diseño curricular de programas de formación inicial, al poner de manifiesto un modelo formativo en el que se definen las necesidades e intereses de la sociedad en general, y cómo los docentes se adaptarán a esas necesidades e intereses.

Lo referido, conlleva a signar importancia a la correlación entre la formación que reciben los futuros docentes en las aulas, con los contextos que estos encontraran y donde desarrollaran su práctica, razón por la cual los planes de estudio de las facultades de educación no pueden estar desconectados de los contextos propios, lo cual causa al docente choques con la realidad cuando llega a la institución educativa y nota que existe una desarticulación entre lo aprendido en la universidad y el contexto real donde se desempeña, por esa razón el docente ha de ser considerado un profesional reflexivo de su propia labor, analizando y articulando su ejercicio teórico y práctico, siempre contextualizado por la realidad social. También ha de ser concebido un como agente activo integrado a la realidad sociocultural, transformador y formador de la misma.

Sin embargo, es frecuente que se hable de la distancia existente entre la teoría y la práctica refiriéndose al complicado campo de los vínculos que establecen los docentes entre el conocimiento recibido en la universidad y la realidad escolar. Al respecto Veenman (1984) citado por Serrano (2013, p.90), ha utilizado el concepto de “choque con la realidad” para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor, el primer año se caracteriza por ser un proceso intenso, en la mayoría de las ocasiones basado en el ensayo y error

Afirma además el precitado autor, que la formación inicial resulta ser un fuerte condicionante para la actitud general con que se afronta la profesión y, consiguientemente, incide sobre la capacidad de optimización de la formación permanente y la misma experiencia acumulada, que en ningún caso puede ser contemplada como un simple encadenamiento de ensayo-error. (Sarramona y otros 1998). De esta manera podría resultar insuficiente, debido a que comprende un periodo de tiempo corto en relación al desarrollo profesional, y no es posible abarcar la totalidad de conocimientos necesarios para enfrentarse a su labor.

Enmarcado en ese contexto, proceso formativo permite a los docentes adquirir los conocimientos y capacidades profesionales necesarias para afrontar los problemas relacionados con la práctica que se les pueden presentar en su desempeño profesional y le facilite la toma de decisiones. Para promover un perfil profesional de estas características, es necesaria una formación docente en términos de Azcarate (1997) citado por Márquez (2009; p. 77) como “un profesional cuyo conocimiento y capacidades le posibilite seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como docente”.

La formación inicial es el primer paso en un largo proceso de desarrollo profesional continuado que, si bien es cierto no alcanza a proporcionar una

preparación completa y suficiente para el pleno y eficaz desempeño de la práctica, al menos suministra las bases para adquirir una mirada de la práctica docente, proporcionar unas herramientas y establecer un contacto con una actividad que los aspirantes a docentes sólo conocen por haberla vivido como receptores, pero sin haber reflexionado sobre ella y desde ella, por lo que la formación inicial sería considerada como un paso previo para desempeñar la profesión y complementada por la formación permanente.

De esta manera, los docentes encuentran en la formación un medio para resolver los problemas que se presentan en la cotidianidad de su labor. Por lo tanto, la formación inicial es el primer paso del proceso permanente de desarrollo profesional, por el que el futuro docente debe adquirir la base de los conocimientos que le posibilite una práctica profesional exitosa.

2.3.2 Formación permanente: Un segundo momento

La propia naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesional a lo largo de la vida, las necesidades concretas y las formas de llevar la práctica varían según las circunstancias, las historias personales y profesionales, las disposiciones vigentes del momento, así como el contexto donde esta insertada la escuela. También es necesario considerar que la carrera profesional docente es un desarrollo profesional continuo que parte de una formación inicial, evoluciona, mejora y se adapta a la realidad (Guerrero, 2010; Day, 2006 citado por Serrano, 2013).

En tal caso la formación docente se extiende a lo largo de toda la carrera profesional; por lo tanto, la formación inicial no es más que la primera etapa del trayecto formativo, esta formación necesita ser integrada con la formación permanente, que viene a ser otro momento de la formación docente y que lo mantiene al actualizado y preparado para enfrentar los cambios de la sociedad.

Al respecto Santos (2010) citado por González (2013, p.133) aporta algunas de las razones que justifican la exigencia de la formación permanente del profesorado:

Los incesantes y acelerados cambios que se producen en la sociedad, las nuevas dimensiones del desarrollo humano, el avance inconmensurable de los conocimientos, la diversificación y profundización del saber pedagógico, las demandas éticas y políticas que conllevan las nuevas situaciones, la presencia masiva de inmigrantes en la escuela, la invasión de las nuevas tecnologías, y las exigencias permanentemente modificables del mundo laboral.

Lo que provoca que los docentes asuman una posición de compromiso ante su formación permanente para estar a la altura de las exigencias planteadas en el contexto escolar, ya que solo una completa articulación de la formación inicial y permanente le brindara al docente las herramientas para una cumplir con una labor exitosa. Se puede considerar que la formación permanente es, un subsistema específico de formación dirigido al perfeccionamiento de la tarea del docente con el fin de alcanzar una mejora profesional y humana que le permita adecuarse a los cambios sociales, así, la formación permanente propenderá por una actualización cultural, pedagógica y científica de los docentes con el fin de perfeccionar su actividad profesional (Benedito et al. 1991).

Por su parte Pérez (1993) entiende la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, orientadas a promover el desarrollo individual y colectivo, transformando las condiciones sociales del escenario vital y escolar. Tanto la escuela como el docente son considerados actores cruciales en la construcción de una sociedad justa y humana. Las condiciones y funciones sociales de la escuela se constituyen en una preocupación al momento de formular las políticas de formación para los docentes. Por lo que se hace necesario contar con docentes capaces de asumir el reto que tiene la escuela en la formación de los futuros ciudadanos.

2.3.3 Formación en y para la investigación

Como otra acepción del término Investigación Formativa, se encuentra la de "formar" en y para la investigación a través de actividades que no hacen parte necesariamente de un proyecto concreto de investigación. Su intención consiste en familiarizarse con la investigación, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento. Es el concepto que asume el Consejo Nacional de Acreditación en sus publicaciones sobre evaluación y acreditación (CNA, 1998). Según esta acepción se trata de la "formación" del estudiante, no de dar forma al proyecto de investigación. La función ínsita en esta acepción es la de aprender (formar en) la lógica y actividades propias de la investigación científica.

El docente a lo largo de su formación universitaria desarrolla un sinnúmero de estrategias pedagógicas y de actividades realizadas en el seno de las asignaturas que cursa para operacionalizar esta concepción, a saber: los cursos mismos de investigación, no por sí mismos, pues es claro que a aprender se aprende investigando, pero sí cuando sus distintos componentes son objeto de prácticas y mini proyectos. Por consiguiente, la docencia investigativa, se lleva a cabo, siguiendo de alguna manera el método científico, aplicando el aprendizaje basado en problemas y en solución de problemas, el estudio de casos, el método de proyectos, entre otros. De igual modo, las tesis de grado son otra aplicación de esta acepción, lo mismo que el ensayo teórico, y la participación en proyectos institucionales de investigación dirigidos por los docentes o investigadores de los centros de investigación. Estas aplicaciones no agotan las posibilidades de la pedagogía de la investigación.

Igualmente, en la formación investigativa tienen cabida las didácticas contemporáneas, que surgieron cuando se introdujeron los procesos mentales como intermediación entre la enseñanza y el aprendizaje. En éstas, se promueve el aprender a aprender; y el docente es, como lo

expresan Agreda y Romero (2007), un facilitador y dinamizador del desarrollo de estructuras mentales que fomenta en los estudiantes operaciones como pensar, raciocinar y resolver problemas.

2.3.4 La formación y Cambios sociales

Las exigencias de cambio de la sociedad de hoy y la esperanza de que la educación contribuya a superar las limitaciones económicas y sociales obligan a la formación de docentes, a introducir innovaciones, que vincule la práctica en el aula con la formación académica. De esta manera el docente reflexiona su propia práctica y se convierte en protagonista directo en la construcción del conocimiento. De aquí la necesidad de trascender la formación inicial, a través de una formación permanente con suficiente pertinencia social y que responda a los desafíos derivados del desempeño laboral.

En este escenario los docentes han de estar preparados para enfrentar los cambios sociales, que junto con las transformaciones sobrevenidas en los sistemas educativos interpelan el trabajo de los docentes. Estas transformaciones constituyen el telón de fondo sobre el que se desarrolla la formación permanente. En efecto, el cambio social ha modificado el trabajo del docente, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de los sistemas educativos, de tal forma que el sentido y los problemas actuales de la función del docente no pueden valorarse con exactitud, más que situándolos en el proceso de cambio registrado en los sistemas educativos durante los últimos años (Meirieu, 1989 Citado por Esteve, 2005).

El papel de profesor se ha transformado en función de los cambios sociales, que generan en los docentes la exigencia de una formación permanente, al respecto Esteve, 2005 citando a Bowe and Ball, 1992 se refiere a que el cambio social se genera en tres contextos diferentes.

En primer lugar el contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros, que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar encontramos el contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos con una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas; por último, existe un tercer contexto práctico, que hace referencia al trabajo real de los profesores y de los centros educativos. Cualquier intento de reformar la educación que no tenga en cuenta los elementos de esos tres contextos corre el riesgo de fracasar

Los cambios en el contexto macro refieren entre otros al aumento de exigencias que se le hacen al docente quien debe asumir cada vez más responsabilidades. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que ha de tener un docente.

Algunas refieren al conocimiento y los valores que los docentes deben poseer para desarrollar en los alumnos, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas.

Considerando a todos los niveles y modalidades de atención en la educación, damos por hecho la existencia de una enorme diversidad de ambientes en los que se encuentran las escuelas y por ende, los docentes que allí laboran, es necesario pensar que las necesidades de formación de los docentes varían de una escuela a otra, de acuerdo al contexto

geográfico, socio-económico y cultural, a las exigencias sociales y culturales que los padres demandan y a las que los niños tienen derecho; al tipo de formación docente que la integran y el compromiso que asumen con respecto a su profesionalización. (Martínez, 1997) (Torres, 1996).

Por tanto, la formación permanente se presenta como una opción concebida para brindarle a los docentes las herramientas necesarias para lograr la adaptación a los retos, desafíos, cambios que día a día se manifiestan. Además, desde la formación permanente se promueve la reflexión a nivel personal y profesional con el objetivo de mejorar la práctica docente.

Los cambios sociales anteriormente descritos, también operan sobre el contexto del aula lo cual redundará en una revisión a profundidad de muchos de los contenidos curriculares recibidos por los docentes durante su formación inicial, lo cual lleva a la necesidad de modificar las condiciones de trabajo en las escuelas ya que los docentes se enfrentan a alumnos muy diferentes entre sí, lo cual visiblemente impacta la relación docente – alumno, que es a menudo conflictiva en términos de autoridad y disciplina, lo que complica aún más las diversas tareas que los docentes deben desempeñar. En este contexto el rol del docente aparece fragmentado y esto podría llevar a que los docentes experimenten un desconcierto frente a las nuevas exigencias que se les plantean.

Estos cambios y avances que se vienen sucediendo en la sociedad con gran velocidad, traen como consecuencia que los conocimientos adquiridos en la formación inicial requieren una actualización, ya que de lo contrario estarán desfasados; a este respecto Marcelo 2002 afirma que: Otra de las características de la sociedad que nos está tocando vivir es que los conocimientos que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial tienen una fecha de caducidad. No podemos seguir esperando que la formación profesional inicial nos dote de un bagaje de conocimientos del que

podamos disponer a lo largo de toda nuestra vida profesional activa. Por el contrario, tanto por la aparición constante de nuevas ocupaciones y profesiones, como por el imparable avance de los conocimientos, se requiere de las personas, de los ciudadanos, una actitud de permanente aprendizaje. (Marcelo, 2002a; p.3)

En tal sentido es necesario que el docente dedique tiempo y esfuerzos en los procesos de formación permanente, ya que de lo contrario sus conocimientos no serán suficientes para afrontar los retos que le sean planteados en la escuela y la sociedad.

Para enfrentarnos a los cambios y transformaciones y poder superar la expiración de los conocimientos, se necesitan docentes comprometidos con su formación y que contribuyan, junto a las familias y la sociedad, a promover buenos ciudadanos. Pero se hace también necesaria una innovación de la formación inicial, en tanto que como lo afirma Marcelo (2002a) “La obsolescencia de los contenidos y métodos en estos tramos hace que debemos llamar la atención acerca de la necesidad de replantearnos qué profesores estamos formando y cuál debe ser su perfil” p.9

Desde esa perspectiva es fundamental que la educación y el mismo docente retomen los aprendizajes fundamentales que están presentes en el transcurso de la vida de cada persona. Según el informe de 1996 La Educación Encierra un Tesoro hecho por la UNESCO, estos aprendizajes no son más que los pilares del conocimiento.

De ahí que estos pilares deben ser preocupaciones comunes a toda la sociedad en general, pero en especial a los mismos profesores, ya que la formación del docente hoy, debe ser integral y a lo largo de la vida, no se trata de aprender únicamente conocimiento, sino de desarrollar habilidades, poder convivir y trabajar en equipo que el propenda por el

desarrollo personal. Para Ávila y García, la formación del docente no debe limitarse a la adquisición de elementos pedagógicos y curriculares, sino que debe comprender los planos cognitivos, afectivos y sociales para que el docente pueda desarrollar el máximo de sus capacidades.

En este sentido, refiere Ávila y García (2005) que la formación permanente se centrará en fortalecer el protagonismo de los docentes como actores protagónicos en la construcción de la sociedad, además de reconocer que hay nuevas figuras en el espacio educativo, corresponsables en la toma de decisiones, el docente también tiene que ser pensado como un individuo que necesita desarrollarse plenamente lo cual implica un proceso continuo de formación que le proporcione, al igual que al alumno, la capacidad para aprender sobre la forma en que adquiere el conocimiento, lo aplica y transforma, es decir, el docente continua preparándose mientras contribuye al desarrollo de sus alumnos.

Para que los docentes puedan cumplir con sus responsabilidades de manera ideal, es importante la formación que reciben. Si la formación docente no es propicia, si no hay relación entre la formación académica y la labor docente, la eficacia del profesor se verá resentida al promover una disminución del profesor en su trabajo, en su implicación y en su esfuerzo. Desde esta perspectiva es necesario que la formación permanente, proporcione estrategias pedagógicas que permitan la producción de un conocimiento que sea útil socialmente, conlleve al desarrollo de habilidades creativas en docentes y alumnos, actitud innovadora y producción de nuevas ideas para la solución de problemas educativos, personales, interpersonales, sociales o de cualquier índole que permitan el desarrollo social.

2.4 Identidad docente

La presente investigación hace énfasis en la relación entre la identidad y el proceso de formación de los docentes. En este sentido es pertinente

conocer la configuración de la identidad del docente y la contribución de la formación en ella.

Para Olivé (1994), La identidad es uno de los factores que permite analizar el cambio social de las comunidades. Para tal efecto, menciona que es importante tener en cuenta la identidad individual ya que, a través de las identidades de los individuos, se construye la identidad colectiva de un grupo determinado. (Olivé, 1994 citado por Díaz & Santamaría 2009; p. 31)

Para los docentes, la identidad está marcada por su proyecto profesional, personal, así como las condiciones y necesidades del entorno en el cual se desempeñan, por sus valores y por la evaluación que se hace de su trabajo. La identidad profesional constituye el mecanismo mediante el cual los docentes se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social. (Gysling, 1992 citado por Aristizabal & García, 2012; p.2)

La construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Como se ha dicho anteriormente, esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional si no que, por el contrario, es preciso construirla a partir de la práctica y la interrelación con los miembros de la comunidad educativa. Para lo cual se requiere de un proceso individual y grupal de naturaleza cambiante y dinámica, que conduzca a la configuración por parte de los docentes de lo que para ellos es la profesión docente

Desde esa perspectiva, la identidad docente se refiere a cómo estos viven su labor a través de la reflexión de su práctica y el trabajo colectivo. No obstante, su diversidad y como desde los docentes y la sociedad se percibe la práctica. La identidad es por tanto una experiencia propia, así

como, el papel que la sociedad le reconoce. En este sentido Vaillant expone.

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, así como de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja. (Vaillant, 2007; p. 3).

En la construcción de la identidad del docente, la formación es clave en la medida que su objetivo sea el de formar docentes independientes, que tengan una actitud positiva hacia los nuevos retos, ya que deben estar preparados para afrontar los cambios en la sociedad y en la escuela, así, la formación de los docentes tiene que poder responder a los desafíos y adaptarse a las necesidades actuales.

Al respecto, Niemi, (1989) citado por Aaltonen & Uusi-Rajasalo (2010), ha categorizado el desarrollo de la identidad del docente en tres diferentes niveles: (a) competencias profesionales, (b) de personalidad y (c) los procesos cognitivos. El desarrollo de las competencias profesionales lo define como un continuo desde lo puramente técnico para la ejecución de una metodología educativa que funcione en la práctica. El nivel de personalidad se entiende como el descubrimiento que hace el docente de su estilo de enseñanza a través de la exploración de las diferentes posibilidades en el aula. Los procesos cognitivos se extienden desde una perspectiva dispersa a una bien fundamentada, enfocándose en las habilidades cognitivas (pedagógicas, disciplinares) que se tienen que adquirir para tener éxito en la práctica docente.

En ese orden de ideas Nías (1989), demarca con claridad la noción de identidad del docente y afirma que “Identidad es una construcción de sí

mismo como objeto que se experimenta relacionándose con los demás. Los docentes construyen una apreciación de la actividad ocupacional que desempeñan, es un proceso subjetivo". (p. 27). De esta manera se entiende, cómo los docentes en su práctica, en sus implicaciones con los proyectos personales y de la escuela, relacionados con innovación e interés por la formación y el desarrollo profesional.

Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía. (Dubar, 1991 citado por Vaillant, 2007; pp 3-4)

Como base en lo anterior, la identidad del docente es una construcción individual y social, dinámica y continua, resultado de diversos procesos de socialización, vinculados al contexto de la escuela y de las relaciones que se construyen en torno a ella. La identidad del docente está muy ligada al conocimiento de sí mismo esto significa que para poder desempeñar su labor de manera óptima, es necesario conocer a los alumnos, para lo cual es necesario tener un conocimiento de sí mismo. En ese sentido, para Day (2007) La identidad está íntimamente vinculada con el concepto del yo y el conocimiento de sí mismo es un elemento importante para los docentes en la elaboración e interpretación de su trabajo; piensa que las experiencias y acontecimientos de su vida personal están relacionados con sus funciones profesionales, que las complicaciones de la vida personal están estrechamente relacionadas con los problemas del trabajo. (Day, 2007 citado por Subaldo, 2012; p. 42)

El proceso de construcción de la identidad puede ser afectado por las constantes exigencias que impone a la sociedad cambiante a la labor del docente, dado que los procesos de construcción de la identidad se construyen de la relación entre el individuo y el colectivo. Actualmente, se observa desde la sociedad la existencia de una dicotomía entre el papel ideal del docente y el papel que desempeña. De todas formas, bajo ambas miradas, se observa una tensión y un cuestionamiento a las prácticas que desarrollan los docentes.

Hechas las consideraciones anteriores vale la pena destacar la posición de Esteve, 1994 (citado por Matus, 2012; p. 3)

Los profesores se encuentran ante el desconcierto y las dificultades de unas demandas cambiantes, y ante la continua crítica social por no llegar a atender estas nuevas exigencias. Para evitar este sentimiento difuso de malestar, el profesor necesita volver a pensar el papel que representa; y por su parte, la sociedad debe incrementar la formación y el apoyo que otorga a sus profesores, antes de convertir a la educación en una profesión imposible.

En este contexto de incertidumbre y desconcierto, de acuerdo al citado autor, la sociedad dirige la mirada a la escuela y los docentes, esperando encontrar en ellos las respuestas ante los continuos y acelerados cambios sociales. Cambios estos que los colocan en una verdadera encrucijada en cuanto a los significados y sentidos de la acción pedagógica y por tanto de su identidad.

En el mismo orden de ideas, concibe a la identidad como un proceso que evoluciona, cambia, o se refuerza a medida que ellos adquieren experiencia en el aula, articulan la teoría con la práctica, participan en una comunidad y adoptan planes de desarrollo personal y profesional a través del compromiso con la formación permanente. Ya que el docente no se limita a transmitir conocimiento, si no, que lo construye, transforma y provee a sus alumnos la oportunidad de interpretar críticamente la realidad.

Para Fajardo (2011) Aunque la identidad no es producto de un título profesional y se transforma a lo largo de la vida profesional de este, la formación es fundamental, en virtud de la concesión de un título de enseñanza, así como proporcionar los conocimientos pedagógicos y disciplinares para que el docente afronte la práctica.

Desde ese punto de vista, la docencia demanda la capacidad de relacionar la enseñanza al contexto cultural, las políticas, los alumnos. Pero también implica buenas relaciones con los alumnos, colegas y padres. Además, los profesores tienen que hacer frente con las exigencias de la clase, incluyendo, por ejemplo, la planificación de clases, tareas, así como implementación y evaluación de los contenidos. En este sentido, la identidad del docente involucra tanto dimensiones sociales, como personales. De esta manera se concibe la identidad desde la perspectiva del docente y su experiencia como individuo dentro de una comunidad, de tal manera que la construcción de la identidad es un proceso continuo y socializado.

Aunque los docentes tengan una identidad compartida dentro su profesión, pero al mismo tiempo esta será diferente como resultado de las perspectivas sobre su contexto y sus creencias personales. Cada docente se diferencia de otros, en términos de nivel de motivación, satisfacción laboral y el compromiso. Siendo así, no podemos ver la identidad profesional de la misma manera en todos los docentes.

La identidad profesional y su desarrollo son procesos individuales que comienzan antes y durante la preparación para la profesión; en consecuencia, la configuración y reconfiguración de la identidad durante estos periodos son cruciales ya que son los que permiten una adaptación o rechazo hacia la profesión.

No se puede hablar de la profesión docente sin considerar lo que sucede fuera de las aulas y de las instituciones educativas, o sea, sin analizar los grandes cambios sociales que se han producido, en tal sentido la profesión como actividad, en nuestras sociedades desempeña una función social, requiere de cierto grado de habilidades y de un conjunto de conocimientos específicos construidos a través de la práctica, la formación implica una socialización de los candidatos dentro de una cultura de la profesión, los profesionales se desenvuelven en un ámbito de decisión, como un grupo profesional o agremiado se presenta ante los poderes públicos.

En ese sentido Vaillant (2009, p.6)

El concepto de profesión es el resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, no existe una sola definición, sino que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo y que se halla muy vinculado a la noción de valoración de la docencia.

Esta investigación se apoya en la propuesta de Avalos que entiende la docencia como una profesión en construcción por parte del mismo docente realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso (Vaillant, 2007; p.7). Razón por la cual es importante hacer énfasis que el proceso de formación docente debe entenderse como un continuo que inicia con la formación inicial y se extiende lo largo de la carrera profesional.

Los docentes están al servicio de la sociedad y por lo tanto debe poseer unas competencias para desarrollar la carrera profesional. Así para Imbernon (1998) citado por Duarte, (2007; p. 4) la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico; así como un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres

humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos infalibles.

De acuerdo al anterior punto de vista, los docentes asumen un encargo que va más allá de la ejecución de una actividad, que implica un compromiso social y una responsabilidad como persona y profesional. Por consiguiente, toda profesión tiene unas responsabilidades y funciones que cumplir ante la sociedad. La profesión docente no es la excepción. En esta las responsabilidades y funciones no se quedan dentro del aula, se desarrollan en un contexto más amplio. Además, forman parte de la vida del profesor porque determinan su actuación en lo profesional y personal.

2.5 Desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente es visto por Imbernon (1998 citado por Duarte, 2007; p 43) como un proceso que se prolonga a lo largo de toda su vida dentro de la cual va superando etapas que le ayudan a construir cambios que contribuyen a mejorar su desempeño; en efecto, se beneficia él, sus estudiantes y el entorno escolar y social. Visto así, el desarrollo profesional va más allá de la acción en el aula, lo favorece en lo personal, profesional y en lo social y se extiende hasta sus colegas.

El docente como profesional tiene unas funciones importantes dentro de la sociedad para lo cual requiere tener de una serie de competencias para cumplirlas. Para los docentes estar en capacidad de ejercer su profesión es un compromiso que inicia el individuo en el momento en que decide ser docente, igualmente empieza la formación de un profesional al servicio del desarrollo de la sociedad.

Hoy se plantean las necesidades del sector educativo desde la economía, las demandas tecnológicas y demás cambios y exigencias que impone la sociedad en consecuencia, se podría afirmar que los docentes son muy importantes para contribuir a afrontar dichas necesidades desde

su trabajo en la escuela. Motivo por el cual es necesario que ellos participen de un proceso de formación que responda al contexto y sus exigencias, es decir, que se involucren en su desarrollo profesional.

Marcelo (1994), adopta la concepción de Desarrollo Profesional Docente porque el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. Por otra parte, el concepto “desarrollo profesional de los profesores” presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. (Marcelo, 1994 citado por Suau, 2007; p. 47)

El desarrollo profesional debe verse como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función docente. Una actitud de constante aprendizaje por parte de los docentes que desarrolla una nueva cultura en las escuelas este proceso continuo implicará también a la totalidad de la comunidad educativa, ya que como se ha dicho anteriormente la identidad docente se construye a partir de la práctica y del contexto donde está inmerso el docente. Entonces, el desarrollo profesional se refiere a la formación de los profesores que están en el ejercicio de su profesión en centros educativos.

En este orden de ideas Marcelo (1994 citado por González, 2010; p. 22) plantea La concepción de desarrollo profesional de los profesores reconoce un enfoque en la formación del profesorado que valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. Se adapta a la concepción del profesor como profesional, y al incluir el concepto de desarrollo, se le incorpora una connotación de evolución y continuidad, muy superior a la relación entre formación inicial y perfeccionamiento del profesorado que de manera habitual se utilizaba.

El desarrollo profesional docente, ha de estar centrado en acciones ligadas a la escuela y su contexto, y orientadas a integrar la teoría adquirida en la información y la práctica en el aula, ya que las nuevas y crecientes demandas que se plantean tornan más complejas las necesidades de formación. De igual manera, se constituye en un proceso continuo de aprendizaje, mediante la reflexión sobre la práctica docente en el contexto escolar.

Por otra parte, partimos de la profesionalización como proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, unida a las competencias profesionales, la formación, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional

Hablar de desarrollo profesional, significa reconocer el carácter específico profesional de la docencia y la existencia de un espacio donde esta pueda ser ejercida. De esta forma, implica reconocer que los docentes son agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza y el aprendizaje, generadores de conocimiento pedagógico y, por ende, capaces de promover el cambio, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral. En este sentido el desarrollo profesional responde a una variedad de instancias formales e informales que ayudan al docente a aprender nuevas prácticas pedagógicas, así como a desarrollar una nueva comprensión acerca su práctica y el contexto en el cual se desempeña.

Para Duitama (2010, p.47) el desarrollo profesional se refiere a “conjunto de actividades sistemáticamente realizadas con el objetivo de mejorar la práctica del pensamiento, los conocimientos y destrezas profesionales, así como de actitudes relacionadas con el quehacer educativo”.

En la misma línea de pensamiento, Duke y Stiggins (1998) citados por Gómez, Et al 2011, refieren que el desarrollo profesional puede darse

cuando, aun los docentes buscan la excelencia a través de la reflexión de sí mismos y de su práctica, ampliando así el conocimiento de sus responsabilidades como individuos y participantes en una carrera profesional. Los autores mencionados, afirman que un docente tiene desarrollo profesional cuando potencia los siguientes cinco ejes explicados a continuación:

Desarrollo pedagógico: que se enfoca en el desarrollo de las capacidades que implican el desempeño del docente como mediador entre el alumno y el conocimiento, estas capacidades son la didáctica, el conocimiento pedagógico, el conocimiento disciplinar, planeación de cursos y su evaluación y currículos. Un desarrollo profesional con énfasis en el crecimiento del profesor individual dentro del contexto de su papel profesional. Además donde se ponga de relieve las necesidades, prioridades y organización de la institución. También es necesario un desarrollo de la trayectoria profesional del docente que enfatiza en la formación como base para el avance en la carrera profesional. Por último el desarrollo personal que resalta la importancia de la planificación, las capacidades interpersonales y el crecimiento del docente en cuanto y sus responsabilidades con la sociedad.

De allí que, el desarrollo profesional planteado de esta forma implica la participación del educador en la construcción de su identidad, para ello está inmerso en la investigación de su propia práctica y en permanente indagación del conocimiento pedagógico y lo relacione con el contexto en que se desenvuelve. Es así como una formación del docente, reflejada en un desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente, contribuye a la construcción de una identidad del docente.

Considerar el desarrollo profesional más allá de la formación y vincularlo a factores no formativos sino laborales, supone una reconceptualización importante ya que la formación no se analiza únicamente como el dominio

de las disciplinas, ni se centra en las características personales del profesorado. Significa también analizar la formación como estímulo que conlleva a las mejoras sociales y laborales. Hablar de desarrollo profesional, significa reconocer el carácter específico profesional de los docentes y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Igualmente, implica reconocer que los maestros pueden ser agentes sociales, planificadores y gestores del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, de promover el cambio de la estructura social y laboral.

El desarrollo profesional se asocia a diversos elementos como son la reflexión sobre, en y para la práctica y la identidad profesional, entendiéndola como aspecto integrador. El desarrollo profesional se encuentra profundamente vinculado al de la formación es una realidad incuestionable. A este respecto, es necesaria una formación orientada, no con ánimo de generar un cambio profundo y radical en sus propias ideas y prácticas, sino como un proceso paulatino, flexible que permita la reflexión y con ella la mejora de la práctica profesional.

2.6 Competencias profesionales del docente

El concepto de competencia aparece en los años setenta, en el marco de los estudios de las condiciones de trabajo y la definición de perfiles profesionales. Y con el objetivo de tener una mayor comprensión del desempeño laboral de los trabajadores, especialmente porque se vio afectado por los rápidos y profundos cambios en el mundo del trabajo. Se empieza a observar que el trabajador necesita adaptarse a una nueva racionalidad, la cual es impulsada, principalmente, por la asociación entre el conocimiento científico y el tecnológico.

Al respecto, Cariola y Quiroz (1997, p. 52) sostienen:

Este vínculo trajo consigo la aparición de nuevas herramientas de producción, distintas formas de organización laboral y

exigencias de una economía de mercado cada vez más hegemónica, fenómeno que tiene que ver con por una parte, con los cambios relacionados con la producción, en cuanto utiliza determinada tecnología y los productos tienen determinadas características; por otra, con los referidos a los recursos humanos, en cuanto a la forma de organizarlos, al papel que cumplen y a sus características personales.

Atendiendo a esas consideraciones, McClelland, (1973) acuñó la noción de competencia en los procesos de la gestión de recursos humanos, con la que permitió entender de una mejor manera la relación entre motivación, desempeño y éxito profesional. Así se estableció que la motivación de una persona está fundada en la satisfacción de tres tipos de necesidades (logro, poder y afiliación), con las cuales se puede explicar parcialmente las competencias asociadas al trabajo.

En ese orden ideas, la noción de competencia, tal como es usada con relación al mundo del trabajo, “se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento” (Gallart,1995; p.59). Por lo que son concebidas como habilidades y actitudes requeridas para desempeñarse en el mundo del trabajo, a la vez estos rasgos permiten definir perfiles, clasificar actividades y evaluar la forma como se realiza el trabajo.

Afirma el precitado autor, la competencia se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; esto es, la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. En este sentido, se puede afirmar que la competencia es un conjunto de propiedades en permanente modificación y que se manifiestan cuando son sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos. Lo anterior implica, que la competencia no solo proviene de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas del contexto.

A este respecto, se entiende que el perfil profesional ha de ser una descripción detallada y minuciosa que muestre los rasgos más característicos de un grupo profesional. Por lo tanto, cuando se habla del perfil profesional docente, se hace referencia al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de su profesión. En este sentido la función de enseñar a otros, supone el dominio de un saber y/o un saber hacer, pero particularmente implica poseer el oficio de transmitir a otros aquello que se sabe o se sabe hacer. Por lo tanto, el perfil profesional del profesorado significa definir las funciones, las atribuciones, los ámbitos de actuación y sus competencias profesionales.

Tratando de profundizar, se evidencia que en la mayoría de las definiciones de competencia profesional se reconoce que esta expresión no se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un contexto determinado. Es decir, no se limita a la simple ejecución de tareas, sino que también involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer y saber ser (Tunning, 2003). Razón por la cual, las competencias profesionales docente se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para llevar a cabo un proceso de enseñanza de calidad. Eso es, lo que han de saber y saber hacer los docentes para abordar de forma satisfactoria los problemas que su praxis docente les presente.

Visto desde las diferentes perspectivas analizadas, las competencias del docente se derivan de las funciones profesionales que le corresponde realizar en la actualidad y las funciones generales de los docentes como son: (a) Planificar e implementar el currículo escolar, (b) Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, (c) Apoyarse en el contexto

familiar y social y (d) Actualizarse e implicarse en la profesión docente, entre otras.

En este sentido es necesario revisar la figura del docente que ha de servir de referencia a la formación, en otras palabras, hace falta pensar en el perfil, las funciones y las competencias que el docente ha de poseer y desarrollar para poder responder con garantías a las necesidades y realidades sociales en las que se halle. Pero, ¿qué entendemos por competencias? y, sobre todo, ¿cuáles han de ser estas competencias?

Para Perrenoud (2004) la competencia como una aptitud para movilizar todo tipo de recursos cognitivos, haciendo frente a situaciones singulares, entre las cuales se encuentran informaciones y saberes:

1. Saberes personales y privados o saberes públicos y compartidos
2. Saberes establecidos, saberes profesionales y saberes de sentido común.
3. Saberes procedentes de la experiencia, saberes procedentes de un intercambio o del compartir o saberes adquiridos en formación.
4. Saberes de acción, que prácticamente no se han formalizado, y saberes teóricos, basados en la investigación.

Este mismo autor, considera que hay diez dominios de competencias que han de ser prioritarios en la formación docente: (a) Organizar y animar situaciones de aprendizaje, (b) Gestionar la progresión de los aprendizajes, (c) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, (d) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, (e) Trabajar en equipo, (f) Participar en la gestión de la escuela, (g) Informar e implicar a los padres, (h) Utilizar las nuevas tecnologías(i) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, (j) Organizar la propia formación continua.

En este orden de ideas, se procederá a constatar cuáles son las definiciones del término competencia que se desarrollan en el ámbito formativo, de acuerdo a una adecuada articulación de saberes y competencias más acorde con las exigencias de la vida cotidiana. De esta forma el perfil docente está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas. Dicho de otra manera, estas competencias formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente.

Por consiguiente, la necesidad de definir el término competencia delimitado ahora al área de la educación y al campo de la acción formativa. Esto es necesario puesto que permite dar cuenta del contexto en que se plantea la relación formación-competencia se circunscribe a niveles de exigencia y necesidades delimitados por lo académico, es decir, la conversión de competencias en contenidos tradicionales por la necesidad de una formación profesionalizante (Zabala y Arnau, 2007).

Tomando en cuenta lo anterior, por competencia se puede entender: como una combinación dinámica de atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñar, en este caso, una profesión. Trasladando este concepto al de educación, implicaría definir los resultados de aprendizaje de un determinado programa de estudio, es decir, las capacidades que los alumnos deben adquirir como consecuencia del proceso de enseñanza–aprendizaje (Cloquell, 2004 citado en Suau, 2007).

El concepto de competencia para la educación resultó del interés que tuvieron psicólogos y pedagogos al asociarlo al cognitivo que se caracteriza por sistematizar la información en un proceso donde intervienen los conceptos, procedimientos y actitudes, integrándose para desarrollar la

capacidad de hacer uso creativo de los aprendizajes adquiridos y que le permite al ser humano realizar tareas educativas en diferentes circunstancias de la vida cotidiana, estableciendo distintas relaciones con el contexto donde se desenvuelve, de esta forma una competencia se constituye en una capacidad para poner en práctica saberes, procedimientos y actitudes convertidas en conocimientos activos. En este sentido la competencia moviliza los conocimientos por eso permite realizar una tarea que ya se ha practicado mediante un proceso de reflexión y con actitud favorable e interés.

Visto así, la concepción de competencias en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores) (Beneitone *et al*, 2007).

Desde esa perspectiva, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. (Inciarte y Canquiz, 2006)

Visto así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales. En ese sentido la formación basada en competencias es un proceso que brinda un espacio para la reflexión sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación

que tienen lugar en la práctica educativa, con el fin de hacer frente a los retos que implican los cambios globales en todas sus dimensiones, tratadas desde la educación.

A la hora de abordar el concepto de competencia es importante examinar cada uno de los componentes del hecho educativo, pero en particular detenerse en el análisis y la redefinición de las actividades del docente y los estudiantes; así que vale la pena intentar la definición de las competencias docentes, con una disposición abierta, flexible y con ánimo de comprobar su pertinencia.

Es difícil decir que las competencias docentes puedan ser las mismas para todas las instituciones escolares, ya se trate de la educación básica, media superior o superior, o si es urbana o rural entre algunas de las posibles características distintivas que se pueden considerar para tal efecto. No obstante, habría que advertir la necesidad de la consideración de contar con parámetros comparables, de acuerdo con el enfoque por competencias, y las consecuencias que tendrían lugar al optar por definiciones de competencias genéricas y/o específicas.

2.7 Competencias universitarias de egreso

Larraín y González, 2007 señalan que las competencias de egreso son las predecesoras de las competencias profesionales, adquirir éstas últimas para denotar un desempeño adecuado profesional es una labor muy difícil. Por lo que al terminar su carrera el recién egresado no cuenta propiamente con competencias laborales; por lo tanto, la formación universitaria es integral y ha de propender porque todas las dimensiones del ser se desarrollen para que se desempeñen en lo laboral, personal y social.

Desde esa línea de pensamiento, el desempeño profesional queda garantizado con las competencias laborales, pero éstas no cubren aspectos de la formación del egresado tales como la formación personal y social

(Larraín y González, 2007). Es por ello que los tres ejes fundamentales de cualquier acción educativa que se realice a nivel de la educación superior en general y en la universitaria en particular, incluye la formación personal, la formación para la producción y el trabajo y la formación para vivir en sociedad. Estos autores, establecen estos tres tipos de formación en los siguientes términos:

2.7.1 La formación personal

Asociada a la capacidad de autonomía, que le permite al individuo crecer de manera permanente a través de su vida tanto en lo físico, intelectual como en lo afectivo. Este tipo de formación le brinda la capacidad de vivir las diversas etapas de la evolución humana plenamente.

2.7.2 La educación para la producción y el trabajo.

Son todas aquellas habilidades necesarias para desempeñarse en la generación de los bienes materiales o intangibles requeridos por la sociedad. Las capacidades tecnológicas, las que conllevan al emprendimiento, las habilidades intelectuales que permiten ser crítico y reflexivo en la práctica laboral, los hábitos de cumplimiento y desempeño laboral, son algunas de este conjunto de habilidades.

2.7.3 La formación social.

Relacionada con el comportamiento asumido en los diversos grupos humanos con los cuales interactúa cada persona en el transcurrir de su vida. Estos se evidencian en las funciones familiares, el desempeño doméstico, los compromisos de participación social, el comportamiento solidario, la formación ciudadana y la participación en comunidad, las capacidades para el trabajo en grupo y la interacción con sus pares y con otros compañeros de trabajo (Larraín y González, 2007).

Para definir las competencias de egreso se parte de las competencias profesionales establecidas con base en un análisis ocupacional, es decir, las competencias de egreso están mucho más relacionadas con las competencias laborales definidas para la profesión más que por las competencias de formación personal y social. En este sentido, las competencias de egreso corresponden a las capacidades adquiridas en la formación que llevan a titulación, fundamentadas en conocimientos pertinentes que permiten actuar de manera adecuada ante un requerimiento relacionado con su área afín.

2.7.4 Implementación de competencias dentro del currículo

Para el desempeño profesional la tarea de identificar competencias laborales es fundamental pues permite establecer las funciones y tareas que competen al dominio de la profesión, además, se puede determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y aptitudes que se requieren para lograr dicho desempeño.

Dado este requerimiento, las instituciones de educación superior deben armonizar el currículo tomando como base dichas competencias. Para ello según Posada (2008), se construye el árbol o círculo de competencias que lleve a los contenidos mediadores y recursos necesarios para la implementación del currículo con las competencias identificadas en el dominio de la profesión.

2.8 Educación en el contexto rural

La educación se convierte en un derecho en sí mismo y en un vehículo para promover el cumplimiento de otros derechos. Su garantía debe ser prioritaria, pero se puede implementar gradualmente en la medida de las posibilidades económicas del país responsable y debe tener carácter inclusivo que implica que ningún grupo económico, social, o cultural podrá estar desamparado de la acción del gobierno en la garantía de sus

derechos (Cardona, 2010). Por tal razón lo primero a lo que nos referimos al hablar de educación es aclarar que el derecho a la educación debe ser considerado un derecho inalienable de todos los seres humanos. La educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer sus otros derechos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. Como lo plantea la UNESCO (2007): “El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida”¹.

Sobre la base de las ideas expuestas, el tema de la educación rural ha tenido relevancia en el contexto universal y más aún en países menos desarrollados; escenario en el que se han estudiado diferentes situaciones en donde el docente y sus comunidades juegan un papel determinante en los procesos educativos que son propios de la realidad en la ruralidad. Pese a los consensos que existen respecto de considerar a la educación como un derecho fundamental y a la vez, un requisito básico para reducir la pobreza y mejorar las condiciones de vida de la población rural, el acceso de los niños de áreas rurales a la escuela sigue siendo una asignatura pendiente. Algunos estudios muestran que en estos contextos, si bien se ha avanzado en términos de cobertura en el nivel primario (aunque no en todos los países) queda mucho por hacer en relación con el secundario. (Fao, 2004)

Así en la percepción común y a pesar que en la actualidad existe un amplio debate acerca de cómo se caracteriza lo rural. Tanto desde el punto de vista conceptual, como en términos operativos están fuertemente

¹Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), que fue creado entre el 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago).

discutidas las definiciones acerca de lo rural, lo cual es entendido como oposición a lo urbano asimilando este último a la vida en la ciudad bajo el paradigma de la industrialización y la modernización. Por el contrario, lo rural en contraste, es la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo, pero visto desde una forma más simplificada permite entender lo rural como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores.

Al respecto, refiere Mejía (2003) que una primera característica es que, a diferencia de las ciudades, en el medio rural se dan densidades poblacionales bajas, lo mismo que el número de construcciones, lo que permite resaltar el paisaje natural o paisajes culturales. Un segundo elemento es el tipo de explotación económica, tradicionalmente relacionada con la explotación agropecuaria, minera o de conservación. Lo tercero es la pertenencia de la población a sociedades pequeñas en donde priman el conocimiento y las relaciones directas entre las personas.

En este contexto, se hace referencia a la escuela rural como aquella ubicada en zonas de difícil acceso, entendemos, entonces, que es aquel espacio que se encuentra alejado de las cabeceras municipales y con condiciones específicas en cuanto a población, grupos y niveles académicos, que en algunos casos no cuentan con recursos y materiales suficientes para el desempeño de las actividades académicas. Por lo tanto, dichas escuelas deben adaptarse a las condiciones propias del contexto en el cual se encuentran insertadas.

Ahora bien, los fines de la educación, en cuanto a la calidad, recursos, infraestructura, varían teniendo en cuenta aspectos como: la demografía, las decisiones político administrativas, y la formación de los docentes para desempeñarse en contextos rurales como los anteriormente mencionados.

Sin embargo actualmente el contexto rural da cuenta de fenómenos nuevos: se trata de un sector rural con más relaciones con el mundo urbano por influencia de los medios de comunicación y un encadenamiento vial y de transporte más extenso, relación con los mercados, mayor uso de la tecnología y la relación estrecha de las familias rurales con miembros suyos ya asentados en las ciudades, por tal razón el desarrollo rural no puede ser concebido sin una educación pertinente pues esta es la clave que impulsa al cambio y al progreso técnico y posibilita las oportunidades laborales.

Atendiendo a esas consideraciones, la educación rural está pensada para afrontar las necesidades apremiantes del sector educativo a nivel rural; mejorar el acceso a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de la educación al mejoramiento productivo y social.

Es así como, la escuela del siglo XXI debe asumir entonces, un nuevo objetivo en sus horizontes y fines educativos: educar para el contexto y las necesidades particulares de las poblaciones específicas, como lo es el contexto rural. Por lo tanto la educación en el marco de la pertinencia debe buscar fomentar la calidad y la asertividad del aprendizaje para el enriquecimiento no solo educativo si no cultural, social, político y comunitario de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad y las particularidades de cada quien.

De tal manera se convertirá en una educación transformadora, no sólo a nivel educativo, sino también con proyecciones a la sociedad que se plantea de forma interdisciplinar y transversal, es decir, no se trata de una educación puntual, sino que es una educación que está siempre presente en el trascurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica para la pertinencia en el marco de la educación, reformular contenidos curriculares, promover actitudes de apertura hacia el otro, afirmando como riqueza la

diversidad de opiniones y visiones del mundo. La educación rural, pensada desde la pertinencia debe ser una educación al alcance de todos, con capacidad para impulsar el conocimiento científico e intelectual, creador y difusor de nuevas formas de socialización, generadora de experiencias, y convivencia plural, crítica y transformadora de realidades cotidianas, que realmente acoja y sea menos discriminadora; que se construya gradualmente.

Debe surgir de la necesidad de superar la imagen de una educación tradicional que ve limitada sus prácticas a las paredes de la escuela, a una enseñanza institucionalizada y limitada a los tiempos y espacios que regulan los sistemas educativos, para adentrarse en su comprensión como una secuencia abierta a los fenómenos de la vida, a la interacción social y a las realidades socioeconómicas y culturales próximas y lejanas; y, por tanto, la vida cotidiana que toma como referencia las comunidades y su mejoramiento local. Lo cual se refleja en una escuela abierta a la comunidad, que ofrece a sus alumnos estrategias y recursos que les ayuden a entender y respetar la cultura local, que valore las tradiciones de su que los integre en sus proyectos educativos y curriculares.

Desde esa óptica situada, una escuela que parta de su propia realidad y posibilite la creación y conservación de estructuras de conocimientos locales como punto de partida para la puesta en marcha de sus objetivos pedagógicos y ponga a disposición de los estudiantes los recursos y medios didácticos necesarios para que estos tomen conciencia de la necesidad vital de su existencia para la comunidad rural.

Por ello, la interacción entre la escuela rural y la comunidad, facilita la participación en temas de educación y evidentemente en otros sectores sociales de la misma colectividad, pero sobretodo, permite el desarrollo progresivo de sus propias competencias; la Institución Educativa, que en muchas ocasiones es la única presencia del Estado en zonas rurales

apartadas, no solo puede evitar el desarraigo de la población al medio, sino que además, puede y debe potenciar planes formativos que permitan el trabajo comunitario y que impulse a los ciudadanos activos y responsables hacia el afianzamiento y respeto de los valores democráticos.

Entonces, una experiencia de educación rural, debe estar compuesta toda la comunidad educativa del contexto rural, para articular los elementos pedagógicos y metodológicos; integración que permite que todos los componentes intervengan como protagonistas activos en el proceso educativo. La escuela debe así mismo promover la integración entre los estudiantes y su entorno social, con base en las realidades concretas y reconocer las expectativas de los participantes del grupo social; de ahí que tanto la sociedad como la escuela para la educación, son instancias complementarias.

Ahora bien, el proceso de modernización capitalista ha desencadenado un proceso de cambio estructural, ha influido en el medio rural que poniendo de relieve importantes cambios, en aspectos tales como: los sistemas productivos, la estructura social, la cultura tradicional, la dinámica de la sociedad rural, la diversificación de las actividades agrícolas, la aparición de nuevas estructuras de estilos de vida rural. Estos cambios manifiestos propios del enfoque territorial, imponen una resignificación de la visión del desarrollo rural que justifica el defender y promover aspectos básicos para una educación rural, con rasgos claramente diferentes de la educación que se desarrolla en las zonas urbanas.

A la hora de correlacionar la situación de la Educación y las demandas de lo rural en ambos continentes, volvemos a tener necesidad de señalar algunos puntos que sirvan, al menos, como llamada de atención, en ese sentido y de acuerdo con Miranda, 2001 En América Latina, la emergencia de la nueva ruralidad impone nuevas demandas que los Estados no han atendido adecuadamente (o han desconocido). Ya desde principios de la

década de 1970, en el Informe final del seminario Interamericano sobre problemas de la Educación Rural, se identificaban los principales problemas que enfrenta la educación rural:

1. Inequidad: no se cumple el principio democrático de igualdad de oportunidades educativas para la niñez y la juventud rural. Brecha entre la realidad urbana y rural: salud, nutrición, vivienda, organización comunitaria, recreación.

2. Déficit del rendimiento escolar: retardo pedagógico, repitencia, ausentismo, deserción o exclusión. No se cumplen los fines educativos y la inversión no resulta eficiente.

3. Baja cobertura de la oferta educativa: significativo porcentaje de escuelas solo ofrecen los tres primeros grados de educación básica.

4. Centralización: concentración de la política educativa, curricular y administrativa. Ambigüedad en lo referente a una educación rural y agropecuaria.

5. Desvinculación entre la educación formal y las modalidades de educación no formal y de adultos: necesidad de repensar la educación rural desde una visión global.

6. Escasa pertinencia cultural.

7. Desvinculación: entre la escuela y la comunidad.

8. Falta de coordinación: entre las diferentes agencias que desarrollan programas educativos para el sector rural.

9. Ausencia de variabilidad: en los métodos y procedimientos de enseñanza.

10. Dotación deficitaria: de material didáctico.

11. Falta de eficiencia: en la supervisión escolar.

12. La evaluación escolar: es disfuncional.

13. Baja compenetración docente con la comunidad: bajos salarios y condiciones de vida.

14. Insuficiencia de programas de asistencia escolar: baja capacidad de las organizaciones comunitarias para gestionar ayuda de servicios asistenciales.

15. Inadecuada edificación escolar

Sumado a lo anterior, las dificultades laborales y económicas y las carencias que origina el acceso limitado a servicios e infraestructura, al igual que la ausencia o debilidad de instituciones que apunten a resolver estas dificultades, refuerzan el carácter inequitativo de la ruralidad latinoamericana. Los fenómenos de subnutrición, las malas condiciones de salud y la presencia de enfermedades crónicas, los déficits educativos y las constantes migraciones completan este cuadro de vulnerabilidad de la población rural, y marcan una gran diferencia entre ésta y las poblaciones urbanas de la región. (FAO – IIPE – OREALC, 2004). Aun así en aquellos casos en los que las políticas educativas para la población rural tuvieron alguna prioridad, el énfasis estuvo puesto sobre todo en la cobertura casi exclusivamente centrada en la educación básica y estuvieron prácticamente ausentes las preocupaciones acerca de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

También según FAO – IIPE – OREALC, 2004 han sido muy pocas las experiencias de intervención que hayan incorporado expresamente requisitos de equidad y pertinencia en la educación para la población rural, prestando especial atención a cuestiones vinculadas con la dimensión sociocultural, los contenidos de la currículo, la formación docente y la organización escolar, por lo que es fundamental dar un paso adelante en estos aspectos a fin de disminuir y eliminar el analfabetismo y la educación incompleta que afectan a gran parte de la población rural para permitirle el acceso a las necesidades básicas: vivienda, alimentación, recreación y salud, entre otras necesidades básicas.

Con base a lo anterior expuesto, es pertinente resaltar la participación de las comunidades en la escuela como una práctica útil para consolidar y garantizar la pertinencia del proceso educativo. Más allá de las diferencias encontradas en los niveles y el alcance de la participación, el resultado es un enriquecimiento de la experiencia educativa tanto para la escuela como para la comunidad. En la medida que haya una mayor articulación entre la escuela y la propuesta educativa que presenta a la comunidad rural donde esta insertada ayudará a garantizar el respeto por la diversidad cultural, ecológica y social. Al mismo tiempo, tenderá hacia una mayor integración con las instituciones y grupos de la comunidad local. De este modo tendrán más apoyo los procesos de inclusión social a partir del respeto a la diversidad y el aprovechamiento de las capacidades locales.

Puesto que se está lejos aún de haber logrado una articulación entre desarrollo rural y equidad social. La pobreza continúa afectando a una proporción cercana a los dos tercios de las familias campesinas y persisten las necesidades insatisfechas de grandes sectores de la población que permanecen al margen o han sido perjudicados por las transformaciones operadas en las últimas décadas en la sociedad rural. Se hace necesario definir nuevos roles para los docentes, y su función en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, como complemento a la comunicación comunidad-escuela con el de escuela-comunidad.

A su vez, esto requiere adecuar los programas de formación para docentes y otros funcionarios vinculados al sistema educativo a fin de que comprendan e interpreten los diferentes entornos en los que viven sus alumnos, lo que les permitirá aprovecharlos para desarrollar metodologías y materiales de enseñanza y aprendizaje adecuados. Por otro lado y al par de la reconfiguración del rol docente, también es importante el currículo de modo que asegure una mayor flexibilidad para acompañar el ritmo de aprendizaje de los alumnos, además de profundizar en las condiciones de

pertinencia en función de las realidades locales y de los perfiles específicos de la población.

Si bien es cierto que la educación por sí sola no puede generar desarrollo, no obstante, se puede decir que sin un programa adecuado de educación sería difícil el progreso de una región, puesto que ella proporciona mano de obra con conocimiento para la manipulación de ciertas tecnologías, de esta manera entrega jóvenes y adultos actores en el proceso de modernización y desarrollo, por tanto se necesita que las instituciones educativas de las zonas rurales partan de los intereses, necesidades y ambiciones de la población, para que el papel de estas sea una línea prioritaria en el desarrollo, siendo generalmente una educación orientada hacia la agricultura, e integrada a las necesidades que se presenten en el medio. (Griffith, 1995).

2.8.1 Panorama de los que ha representado la educación en el contexto rural colombiano.

A continuación, se presenta un panorama general de lo que ha significado la educación en el contexto rural colombiano, con el objetivo de entender su dinámica, progreso y el significado de la educación rural en la sociedad actual.

Es pertinente hacer referencia a que Colombia a comienzos del siglo XX fue uno de los países más rezagados del mundo en materia educativa y en especial a lo referente a educación rural. La educación rural, según la Ley 39 de 1903 y el Decreto 491 de 1904 estaba sujeta a varias condiciones: en primer lugar, a la concentración de mínimo 20 estudiantes en una zona, lo que, para la época, implicaba desplazamientos muy grandes para algunos niños. (Figueredo & Urrea, 2016).

En los casos, en que la proporción entre niños y niñas era equilibrada, se creaba una escuela, intercalada por horas, de 7:00 a.m. a 10:00 a.m.

para los niños, y de 12:00 m hasta las 3:00 p.m. para las niñas; o por días, siendo tres días los niños y tres días las niñas². Y, donde no hubiera cantidad significativa de ambos sexos, se creaba una escuela para uno de ellos solamente, quedando el otro sexo excluido de la escuela, sin embargo esta condición era difícil de cumplir en zonas rurales tan dispersas como las colombianas. De este modo, la enseñanza básica rural se educía, no a los tres años propuestos por la ley, sino a la mitad de los mismos, pues se alternaban entre los sexos, lo cual era significativamente menor que la enseñanza básica urbana, que estaba conformada por seis años y sin alternancia. (Figueredo & Urrea, 2016).

El plan de estudios (Estipulado por el Decreto 491 de 1904) constaba de cuatro disciplinas fundamentales: religión, aritmética, lectura y escritura, y otras como civismo y geografía que se enseñaban si la escuela era de un sexo solamente o si había tiempo en las escuelas alternadas. Los contenidos de la escuela rural fueron disminuidos y, en algunos casos, suprimidos. E este sentido Triana apunta que la selección de estos puntos, determinados como más importantes, estuvo en función de la posición ideológica conservadora y clerical, y no de las necesidades socioculturales y económicas de la población. (Triana, 2001 citado en Figueredo & Urrea, 2016).

Asimismo, es importante resaltar que esta reforma permaneció durante la primera mitad del siglo lo cual se constituye en una fuente de marginalización de la educación rural en términos, y que permite comprender su atraso frente al posterior desarrollo del país. La ruralidad tenía una escolarización parcial, no sólo porque era la mitad de lo que estaba siendo ofrecido para el área urbana, sino, también, porque al ser alternada por género, la carga horaria era, aún, más reducida, teniendo en cuenta también que la cobertura no era a toda la población del campo, pues

² Decreto nº 491 de 1904, artículo 64 del capítulo VI.

gran parte de la ruralidad no tenía acceso a la educación, sumando a la incapacidad estatal para dotar las escuelas rurales con herramientas escolares y libros didácticos (los cuales quedaban, casi siempre, en las escuelas urbanas), amplió la brecha existente entre el campo y la ciudad, aun siendo el campesino quien, mayoritariamente, poblaba el país, llegando a significar más de 80% de los colombianos.

La formación de profesores, en la época, era precaria, tanto en lo urbano como en lo rural, sin embargo, las directrices adoptadas por el gobierno, en términos educativos de contratación del magisterio para el campo, generaban aún mayores dificultades para su desarrollo. El salario de un profesor rural era, casi en todo el país, 50 % inferior al de las zonas urbanas por lo que los docentes preferían quedarse en las ciudades, sin contar que las condiciones de vida que debían enfrentar en las zonas campesinas no eran las mejores. La constante en el magisterio rural fue la poca formación que tenía para desempeñar sus funciones. (Figueredo & Urrea, 2016).

Inicialmente, es necesario mostrar lo que es la escuela como institución en Colombia. En este sentido es interesante recordar que “ésta aparece en medio de una batalla que recorrió todo el siglo XIX, en la cual se fueron creando los contornos y el perfil de lo que desde entonces se reconoce como institución escolar” (Álvarez, 1996:7) lo cual ponen en evidencia los conflictos propios de esta época turbulenta en la historia del país, en el cual la guerra y la política se conjugaron para perfilar la educación nacional. Hegemonía de las congregaciones religiosas en materia educativa (en especial la de la Iglesia Católica), reformas, rupturas, prácticas, condiciones socioculturales y políticas específicas permitieron la incursión de la escuela, “puesto que el siglo XIX ha sido considerado como aquél en que se crearon las instituciones del Estado moderno” (Álvarez, 1996:8).

La escuela como institución se gestó haciendo parte de esa lógica que se conoció como de desarrollo y evolución posterior a la colonia; en ese

momento la que la educación fue regentada por comunidades religiosas a los cuales tenían acceso solamente los escogidos dentro de ciertos grupos sociales (elites que vivían en zonas urbanas). Estos procesos de cambios y avances tuvieron su ocurrencia durante el periodo republicano en el que y como lo apunta Ahern, 1947, el recién formado gobierno republicano enfrentaba la doble tarea de establecer un sistema educativo que fuese gratuito e igual para todos, además de extensivo a la nación ante lo cual el gobierno asumió la solución con leyes de cubrimiento nacional. En ese momento “la educación cambió de función y adquirió la forma de escuela, (...) obtuvo características inexistentes: aparecieron nuevas prácticas y un nuevo tipo de relaciones educativas que giraron alrededor de lo que se llamó instrucción, en el sentido de civilización”. (Álvarez; 1996:9).

La transformación de la escuela tuvo especial significado entre 1930 y 1946 espacio conocido como República Liberal se trató de imprimir a la nación un curso más acorde con el proceso de transformaciones que registraba el período, en este escenario la educación concretó la atención de muchos sectores; condujo no sólo al debate ideológico, sino a ciertas realizaciones educativas y propuestas que fueron impulsadas hacia experiencias educativas regionales acogidas por el gobierno central a finales de la década del veinte y se cristalizaron durante la República Liberal, a pesar de las dificultades que se debieron sortear para sobreponerse a las huellas de las estructuras establecidas, cuyas raíces estaban en la época colonial y en el dominio del catolicismo como elementos que marcaron cierta oposición a los proyectos de cambio.

En ese periodo el Estado fue ganando terreno poco a poco, las disposiciones sobre planes y programas de estudio, sobre las finalidades de la educación, así como la difusión de nuevas teorías pedagógicas, empezaron a conformar un discurso pedagógico oficial. En términos generales se puede afirmar que los elementos culturales difundidos obedecieron a propósitos de integración nacional, de valoración de la

formación técnica como medio para potenciar la capacidad de la fuerza de trabajo, así como de homogenización de valores ideológicos básicos entre las masas de migrantes urbanos. Según Herrera 1993, a la educación se le asignó un papel importante como modeladora de actitudes y comportamientos, esta educación traspasó el ámbito escolar para tejer una red que abarcaba las costumbres y hábitos de la población y se introducía en la esfera de la socialización.

La escuela rural colombiana ha estado en situación de marginalidad, no obedece sólo a su ubicación geográfica, sino también a otros factores tales como las dificultades de mejorar las condiciones socioeconómicas de las comunidades campesinas relegadas a un lento proceso de desarrollo; esto ha generado una amplia brecha entre los habitantes de las zonas rurales y urbanas. Bajo este argumento Ramírez y Téllez (2006) sustentan su punto de vista al señalar que:

A principios del siglo XX cuando el país mantenía la dominación bajo el poder de los gobiernos conservadores, empieza la digresión entre la educación rural y urbana; la ley que regía la educación de entonces, disminuía las posibilidades de una igualdad social, empezando por el currículo, siendo este de participación católica, no podían compartir la enseñanza los dos géneros hombre mujer, por estas razones en situaciones de difícil acceso o de escuelas marginales, esta educación rebajaba su tiempo de clases a la mitad porque el horario semanal se repartía entre los estudiantes varones tres días y tres días para las niñas, los años de permanencia eran de tres años para la educación rural y su saber al finalizar su proceso educativo en la escuela no se equiparaban a los estudiantes de las escuelas urbanas que cursaban la primaria en seis años. (Ramírez y Téllez; 2006: 102).

Sobre la base de las ideas expuestas, se observa rotundamente que la educación rural ha estado en condiciones de desventaja frente a la que se impartía en áreas urbanas; situaciones que llevaron luego a que el gobierno en los años treinta a impulsar reformas a la educación en las zonas rurales, como la campaña de la cultura aldeana, cambios económicos y sociales, programas de alimentación y útiles escolares para los estudiantes más

necesitados; propuestas que no tuvieron avances significativos porque “el conflicto entre partidos políticos agudizó la problemática campesina, lo que hizo que aumentara el éxodo a zonas urbanas” (Helg: 1987:151 citado por Forero, 2013).

Durante los gobiernos del Frente Nacional (1958-1974) se volvió la mirada al campo y la educación rural a través de mecanismos donde mejoraban las condiciones de vida para sus habitantes y a pesar que Las desigualdades continuaban: diferencia entre educación rural y urbana, entre educación pública y privada, entre educación básica y superior que estaban reservadas a las elites.

Los gobiernos de la época se esforzaron en crear centros de educación agrícola, internados agropecuarios donde la función era la tecnificación de la mano de obra campesina para mejorar la producción, además se fundó la casa hogar para niñas campesinas. El cambio definitivo se dio con la promulgación del decreto 1710 de 1963, el cual dio un giro a la educación, en donde se equipararon las zonas rurales con las urbanas, se propuso un currículo general para la escuela colombiana. Sin embargo, Una de las paradojas del frente Nacional es que la continuidad y ausencia de incertidumbre en la estructura política, tuvo muy poco impacto benéfico en la organización y eficacia del planeamiento y la administración educativa. En este contexto Arvone, 1978 apunta a señalar que:

La falta de coherencia en las políticas educativas durante este período refleja el hecho de que la educación fue esencialmente una preocupación secundaria para el liderazgo político del Frente Nacional. En esencia, no hubo propósitos unificados ni esfuerzo sistemático para darle prioridad a la educación, ni un compromiso constante para asignar recursos adecuados para desarrollar las capacidades de la mayoría de los colombianos, que podrían así tener las habilidades para cuestionar el orden social existente y tratar de cambiarlo. (p. 19)

Sumado a esto el hecho de que las zonas rurales en Colombia son tan diversas en cultura e identidad regional, apunta para el desafío de particularidades del contexto y a la diferenciación regional, factores que, al no ser tenidos en cuenta, condenan a la segregación a las poblaciones más diversas, alejadas, constituyéndose como una de las principales causas de la marginalización del campo colombiano. Lo que trajo consigo el problema de los bajos niveles educativos de los colombianos, en la ruralidad, se convirtió en una muestra o consecuencia de un sistema excluyente y negligente con el campo, construyendo representaciones sobre la ruralidad, que ha influido en las políticas y en el desarrollo educativo de este sector.

Desde los años de 1960, el campo colombiano inició con la Escuela Unitaria, promovida por la UNESCO, que reconocía que la escuela campesina tenía solamente un docente para varios grados y ofrecía por ello una nueva metodología, basada en fichas de aprendizaje que realizaba el mismo profesor, en sustitución del libro didáctico; además de configurar la escuela como un escenario de desarrollo comunitario.

La iniciativa de la Escuela Unitaria se extendió por diferentes lugares de Colombia, sin embargo implicaba un alto esfuerzo y trabajo para el docente ,pero fue importantísima para la siguiente innovación que se gestó en el país, la Escuela Nueva, concebida por Vicky Colbert, que acrecentaron nuevos elementos: La Escuela Nueva buscó los mismos objetivos de la escuela unitaria pero introdujo nuevas estrategias operativas que permitieran una mayor viabilidad técnica, política y financiera en cuatro componentes: curricular, de capacitación y seguimiento, comunitario y administrativo. (COLBERT, 1999).

La Escuela Nueva continuó basando su trabajo en las fichas de aprendizaje, nombrándolas como Guías de aprendizaje, pero esta vez, no

creadas por los docentes, sino elaboradas por el equipo del Programa Escuela Nueva y expandidas por el territorio colombiano.

A pesar de que la Escuela Nueva era una de las primeras propuestas en pensar una educación para el campo, no se puede afirmar que esta se convirtiera en una opción para mejorar los procesos marginalizadores que han sido cometidos con la educación en el campo, históricamente, sobre todo porque su expansión no era total y su aplicación distaba mucho del modelo. Permanecieron, aún, los problemas de la baja formación docente, a los cuales se le sumaron los ataques constantes que los docentes sufrieron por actos de violencia, haciendo que desistieran de ejercer esa función. (Figueredo & Urrea, 2016).

Desde el año 1997 el gobierno colombiano ha emprendido una tarea con el fin cerrar la brecha educativa entre el sector urbano y el rural y para ello se creó el Proyecto Educativo Rural (PER), que comprende un conjunto de acciones que adelanta el Ministerio de Educación Nacional para mitigar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales ayudando a superar la brecha existente entre la educación rural y urbana.

Esas acciones se orientan al diseño e implementación de estrategias flexibles que faciliten el acceso de los jóvenes rurales a la educación; y al desarrollo de procesos de formación y acompañamiento a los docentes que les permitan mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de sus prácticas. Entre las estrategias flexibles de aprendizaje se destacan la Nueva Escuela, Aceleración del aprendizaje, Telesecundaria, Postprimaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial, Servicio de Educación Rural (SER), CAFAM, adoptadas por el MEN en un esfuerzo por reducir los índices de analfabetismo en el campo y aunque se ha logrado avances en materia de cobertura y en la reducción de los índices de analfabetismo, en materia de calidad los resultado de las pruebas SABER muestran que aún persiste una importante brecha con el sector urbano, lo cual evidencia que a pesar de

los grandes esfuerzos las, grandes inversiones el currículo ofrecido al sector rural sigue siendo solo una copia del urbano, lo cual se evidencia en la descontextualización y falta de identificación de las necesidades propias del contexto y esto demuestra que la escuela rural permanece desarticulada del medio en el que esta insertada

2.8.2 Docentes rurales en Colombia

Para que el sistema educativo de un país se desarrolle a plenitud es indispensable la acción del docente, por ser a él a quien corresponde ser agente de cambio social a través del acto educativo. De ahí, que se considere su acción como gestor, orientador, docente y líder comunitario, puntualizando en lo que respecta al docente rural, dado que se ha visto obligado por las circunstancias a satisfacer las necesidades educativas (y no educativas) de las comunidades en las que se inserta la escuela. Tal como como acertadamente lo manifiesta Borsotti, (1985) al docente

Le corresponde directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente, producir aprendizajes vinculados con la reproducción generacional de los agentes sociales”, es decir, que su rol tiene que ver con la dinámica propia del sistema educativo, con la socialización del conocimiento y su participación en el desarrollo social y cultural de la sociedad. (p. 125)

Desde el surgimiento de la escuela, la labor del docente ha estado caracterizada por la orientación política del sistema y en concordancia con las concepciones vigentes en cada momento histórico. De ahí que, en el siglo XIX, con el establecimiento de la Republica se institucionalizó la escuela colombiana, en ese momento y bajo la influencia de la iglesia católica la concepción de docente estaba en dependencia de las prácticas y del tipo de relaciones educativas que se asociaban a lo que se conoció como instrucción y “al docente se le delegaron una serie de responsabilidades que lo hicieron apóstol, pedagogo y funcionario” (Álvarez G.; 1996: 61).

Entrado el siglo XX, más concretamente en el periodo conocido como de la República Liberal (1930-1946) los aspectos relacionados con el magisterio encontraron progresos considerables, tal como lo evidencia Herrera, puesto que “se conceptuó que el cambio educativo debía tener como base la cualificación del cuerpo docente. Dentro de esta óptica se delinearon una serie de pautas destinadas a fortalecer las instituciones formadoras de docentes y regular el ejercicio de la profesión, a la vez que se debatieron algunos elementos en torno al estatuto de la pedagogía, al tiempo que el magisterio se comenzó a organizar como gremio; elementos que confluyeron en lo que podría denominarse la profesionalización del magisterio en Colombia” (Herrera, 2008: 13).

En el periodo en el que además se enfatizó en la formación en las instituciones normales (dedicadas a la formación de docente) que se expandieron, aunque quienes se graduaban allí tenían dificultades para insertarse en la enseñanza debido a la competencia con los docentes empíricos y a los escasos incentivos salariales, se actualizó a los docentes en teorías pedagógicas, a través de cursos de formación, complementarios y de vacaciones en elementos de didáctica y en las propuestas oficiales en materia de educación. A lo que Herrera (2008) se refiere

La educación universitaria fue puesta en marcha a través de la creación de tres facultades de educación entre 1932 y 1934, en ellas se buscó preparar personal para la enseñanza secundaria y normalista, así como dirigentes del sistema educativo. Para la década del 50 la casi totalidad de directores de las escuelas normales eran egresados de la Escuela Normal Superior (p. 14).

A grandes rasgos puede decirse que los desarrollos en la formación de docentes pretendieron mayor uniformidad en la enseñanza, aumentar el cúmulo de conocimientos que se creía necesario para la preparación del docente y actualizar los planes de estudio. Entre los cambios oficiados se destacó la que optó por un discurso educativo de tipo laico que se legalizó en parte a través de cursos y conferencias, pruebas de conocimiento

aplicadas a los docentes como requisito para el ejercicio de la profesión, se generalizó la práctica pedagógica en las escuelas anexas a las normales, durante los dos últimos años de estudio, y llegó a considerársela como el núcleo por excelencia de la formación pedagógica.

Herrera (2008), da cuenta de cómo pedagogos nacionales entraron en contacto con las teorías pedagógicas del momento; así como otros extranjeros que visitaron al país en las décadas del 20 y 30, trayendo consigo las líneas de debate pedagógico y lo que de ellas se derivaba respecto a la formación del docente, estuvieron fundamentadas por un lado en las teorías pedagógicas de la Escuela Nueva, y por el otro, en los presupuestos de la Pedagogía Católica imperante desde principios de siglo.

En ellas se contrapusieron dos visiones sobre el modelo de docente que requería la sociedad, el modelo de hombre cristiano y el modelo de ciudadano; este último fue señalado como materialista y ateo por los grupos opositores, pero representa más bien los intentos por elaborar un discurso pedagógico de corte civilista desde las esferas oficiales. Intervención del Estado, monopolio de la educación, libertad de enseñanza, fines y contenidos de la educación, métodos de enseñanza y formas de aprendizaje, fueron los ejes que trazaron la dirección de la polémica educativa y pedagógica.

El anterior es un contexto generalizado para el magisterio colombiano, en donde no se hace distinción del docente rural, que a pesar de ser parte importante de la educación formal en el escenario nacional, no se contempla de manera separada para entender las condiciones en las que debe realizar su tarea y en esta medida, desentrañar la incidencia de los factores del contexto sobre las prácticas educativas propiamente dichas, así como los efectos educativos y el impacto cultural sobre el escenario donde está localizada la escuela. Sin embargo, hay trabajos de investigación que se han ocupado de la comprensión de estos factores,

destacándose el análisis pormenorizado que propone Zamora Guzmán (2005) al señalar que “los maestros rurales han significado históricamente una condición específica del magisterio nacional, no sólo por la proporción existente, sino por el rol que le ha tocado desempeñar, lo que permite hacer de ellos una caracterización delimitada en el contexto de la educación formal en el país”.

El componente rural de la educación es un gran ausente en la formación ofrecida por las Escuelas Normales Superiores y por las Facultades de Educación del país. (Zamora; 2005: 138). Situación que plantea una problemática importante con respecto a las competencias que deben desarrollar los docentes rurales para el desempeño de sus funciones en ese contexto. Punto de vista corroborado por Ramírez2009cuando señala que históricamente, la formación de los docentes rurales no ha considerado de forma sistemática la diversidad del país como ámbito complejo que le genera a los docentes respuestas particulares de desempeño, desde la diferencia.

El ejercicio rural de la docencia es algo en muy buena parte derivado y construido en función del contexto particular donde se encuentre el docente y la escuela. (Zamora: 2005; 139). El escenario educativo rural es de naturaleza y diversidad tal, que amerita que el docente de estas áreas tenga una formación profesional consecuente con las expectativas de estas comunidades. Al respecto Ramírez señala que en el país existe al respecto una problemática generada en el hecho de que el docente rural “no cuenta con una noción definida de lo que en Colombia se entiende por rural, ni sobre lo que realmente acontece en ese sector, lo cual se agrava porque no se cuenta con una visión clara sobre el papel de las Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación en la formación de maestros para este contexto”. (Ramírez; 2009: 41).

Desde esta perspectiva, se genera un reto para el país, para las entidades que regulan y gestionan los procesos educacionales, para las instituciones dedicadas a la formación docente, en el sentido de fomentar el desarrollo de competencias para que “los docentes rurales puedan asumir su rol como personas capaces de enfrentar razonablemente sus certidumbre e incertidumbres, sus interrogantes, su condición de caminantes entre lo determinado y lo indeterminado, su interacción productiva con el conocimiento, su capacidad de renovar los problemas y los saberes vehiculados por el currículo, la crítica argumentada, entre otras cuestiones” (Ramírez: 2009; 44). Concepto que se interpreta como una convocatoria a las instituciones formadoras de docentes para que asuman también la responsabilidad que les compete frente la formación de docentes rurales, capaces de enfrentar los retos que la sociedad rural de la actualidad les ofrece.

Es claro que la educación se ha convertido en uno de los más importantes temas de la política educativa en el país y se concibe como una estrategia encaminada a mejorar las condiciones de vida la población colombiana. Aun así, estos propósitos no se visibilizan del todo en las zonas rurales a cargo de docentes que no tienen una específica formación profesional para enfrentar este reto y hacer válidas las estrategias de cambio social que se proponen a través de dichas políticas.

En este sentido y como señalan Zamora y otros (2012: 15), para las instituciones formadoras de educadores, lo rural como contexto o como escenario específico del trabajo docente es invisible, desconocido o indiferenciable. Por lo tanto, los educadores colombianos, con raras excepciones, no han sido ni están siendo preparados para el desempeño en ambientes rurales.

Hechas las consideraciones anteriores, se puede decir que los docentes rurales colombianos no han recibido formación académica que les permita

idoneidad para desempeñarse de manera eficiente en su contexto laboral; como consecuencia de esto la educación rural no tiene en el país una dimensión tal que, las Escuelas Normales, así como las Facultades de Educación debidamente certificadas, formulen dentro de sus programas los propósitos precisos para visibilizar la dimensión de la educación rural en el país. Esto se sustenta en el criterio de Zamora y otros, cuando afirman desde sus investigaciones “se confirma que lo rural sigue siendo un gran ausente en los programas formativos de maestros en Colombia”. (2012:29).

La formación de docentes rurales en Colombia es un factor al que no se dado la relevancia que amerita, más si se tiene en cuenta que una gran proporción de los docentes en general se ubican en zonas rurales; situación desde la cual se interpreta que tanto la formación como la experiencia de aula no dan la garantía de la calidad educativa que se propone en los últimos tiempos.

Momento III

Ruta epistémica y metodológica

Este aparte de la investigación es presentado para vislumbrar el abordaje epistémico del estudio, incluyendo el paradigma, enfoque y método aplicado, así como los preceptos sobre validez, confiabilidad, entre otros aspectos determinando el camino metodológico a seguir en función de lograr los propósitos trazados; por esta razón, se le presta especial atención a la ruta de investigación, ya que, es el mapa que proporciona una visión concreta para garantizar el alcance de los propósitos planteados y por ende un elevado rigor científico.

1. Postura epistémica del investigador

La presente investigación sienta sus bases en el paradigma interpretativo cualitativo, debido a que propende por la producción de conocimiento a partir de la interpretación de una realidad social (la construcción de un perfil del docente rural) concebido desde los actores involucrados como un fenómeno social en una circunstancia temporal y especial determinada.

Al respecto, Galeano (2003, p.18) refiere que “este enfoque cualitativo de investigación aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos”. Desde esa perspectiva, este tipo de investigación apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las experiencias y vivencias de los actores involucrados.

En el mismo orden de ideas, se busca dar explicación a la causa de un fenómeno e insertarlo en un contexto histórico; así como, en la experiencia

y testimonio de los miembros de la comunidad educativa acerca de las características, problemáticas que implica la zona rural para el desempeño docente, quienes expresan sus ideas, permitiendo conocer los significados individuales y colectivos. Los participantes que hacen parte de esta investigación aportan sus impresiones acerca de la temática objeto de estudio teniendo en cuenta su experiencia, los diferentes contextos institucionales, su conocimiento sobre la normatividad y el intercambio de significaciones.

Con base a lo antes planteado, se concibe a la investigación cualitativa como un acto interpretativo que explica, define, aclara, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume; o, en palabras de Gobo (2005) citado por Vasilachis (2006, p.28) “la investigación cualitativa se caracteriza por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar fenómenos sociales”. Como lo es en este caso la construcción del perfil del docente rural.

En opinión de Marshall y Rossman (1999) citado por Vasilachis (2006), la investigación cualitativa se considera como método en tanto que no sólo por su carácter descriptivo e interpretativo, sino por estar asentada en la experiencia de las personas como y esa definición se ajusta para la presente investigación ya que recoge las experiencias, concepciones, creencias y realidades de los docentes acerca sus procesos de capacitación y construcción de un perfil docente como investigador en el contexto en el cual se desempeñan.

Para enriquecer esta propuesta metodológica, se consideró el aporte de Vasilachis (2006), quien argumenta que en toda investigación cualitativa existen las particularidades del método, lo que permite que sea una investigación de tipo interpretativa, inductiva y reflexiva. Emplea métodos de análisis y explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada y se basa

en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. Bajo esta mirada epistémica, se puede reflexionar sobre la comprensión que tienen los docentes participantes de la investigación sobre los procesos de capacitación de los docentes, el desarrollo profesional; así como, la construcción de un perfil investigador del docente en el contexto donde desarrolla su práctica.

Para asumir la investigación cualitativa en el desarrollo del presente estudio doctoral, se tomó como apoyo las siguientes características básicas que describen las particularidades de esta postura epistémica Vasilachis, (2006) con base a la siguiente secuencia operativa:

1. El ambiente natural y el contexto: la investigación se desarrolló en la zona rural del municipio de Planeta Rica, cuyos docentes se constituyeron en fuentes directas y primarias para la recolección de información, la zona rural del municipio de Planeta Rica-Córdoba en una región predominantemente agrícola y con dificultades para acceder a los servicios básicos, además de contar con la presencia de grupos armados al margen de la ley. En este escenario, la escuela se convierte en la única presencia del Estado en la región, lo cual pone sobre los docentes una gran exigencia para dar además de formación respuestas a las demandas del contexto.

2. La recolección de los datos: La información recolectada fue de carácter escrita (entrevistas en profundidad), privilegiando aquella que permitió ahondar en análisis cualitativos. Para este fin, se utilizaron entrevistas en profundidad aplicadas a los informantes clave, que arrojaron datos netamente cualitativos, los cuales permitieron realizar reducciones fenomenológicas, develando las categorías esenciales que sirvieron como ejes temáticos para la generación del constructo teórico propuesto como valor agregado del presente estudio.

3. El análisis de los datos se realizó de modo inductivo: Se establece esta ruta metódica teniendo en cuenta que a partir de la información recolectada se busca obtener conclusiones generales, no generalizables, sobre las concepciones, tendencias, características y particularidades del contexto y del desempeño docente a fin de generar un constructo teórico que tribute a su perfil como docente investigador que labora en la zona rural.

Atendiendo a esas consideraciones, la presente investigación se circunscribe al paradigma postpositivista interpretativo, que según Martínez (2011), rechaza la pretensión de cuantificar toda la realidad humana, pues la considera irrelevante y se centra en la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos sin pretender generalizar; sino estudiarlos, conocerlos e interpretarlos a partir de una actitud inicial exploratoria y de apertura mental para comprender la realidad tal como existe y describirla detalladamente.

2. Método o tradición cualitativa asumida

La presente investigación se llevó a cabo dentro de la perspectiva fenomenológica, al pretender comprender y conocer un proceso y una realidad desde la perspectiva de sus protagonistas. Así mismo, es apropiado utilizar el enfoque fenomenológico, ya que enfatiza sobre lo individual y la experiencia subjetiva, de acuerdo a lo planteado por (Rodríguez, Gil, y García, 1999, pág. 40).

Dentro de las características de la fenomenología se encuentra, según Van Manen (1990, pág. 8-13), la realización de estudios a partir de la experiencia del mundo de la vida, se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos y busca conocer los significados que los individuos dan a sus experiencias, por ende, el rol del investigador.

Al respecto, Rodríguez, Gil, y García (1999, p. 42) refieren que este método cualitativo se centra en “intentar ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando”. En otras palabras, este estudio se caracteriza porque busca mirar las concepciones que tienen los docentes respecto al proceso de formación y por ende al perfil investigativo que pone en práctica en zona rural.

Teniendo en cuenta que esta investigación tiene entre sus objetivos la descripción, interpretación, explicación y correlación de información que proporcionan los informantes clave; se infiere que, para poder ahondar en la generación de un constructo teórico que tribute al perfil investigativo del docente rural, es necesario analizar no solo los textos; sino además, el contexto de la institución educativa, insertando así la dimensión social e intersubjetiva del docente con su contexto.

Desde esta postura epistémica, en la presente investigación la comprensión de la realidad con sus múltiples dimensiones, dinámicas elementos y relaciones, se convierte en el foco de estudio de un fenómeno, complejo, comprendido por aquellos que lo conviven, desde sus propias vidas y perspectivas, de cuyo análisis emergen categorías, interpretadas en el contexto a la luz de una dialéctica dialógica a partir de la necesidad objeto de estudio.

Moscovici (1984), citado en Martínez, (2011) planteó el otorgamiento a la fenomenología de rangos epistemológicos de ciencia al considerar que las representaciones sociales son una forma de conocimiento social natural, de sentido común y práctico, constituido por las experiencias, métodos de pensamientos, saberes e información, recibida y transmitida a partir de las tradiciones, la comunicación y la educación.

En virtud de ello, Husserl (1986), padre de la fenomenología, la conceptualiza como el estudio de las estructuras de conciencia, para

conocer la esencia del fenómeno, válido y útil científica y universalmente, que capacitan el conocimiento de situaciones y objetos fuera de sí mismo, denominando esta reflexión como una reducción fenomenológica, por cuanto reflexiona sobre contenidos de la mente, excluyendo todo lo demás, descubriendo en el fenómeno particular a estudiar la esencia universal.

Se trata entonces de un estudio de la experiencia, consciente, intencional y directa, tal como son vividos y experimentados por las personas, el mundo de vida, y su propio significado, sin manipular los fenómenos, dejando develar como ocurren los procedimientos. Por lo tanto, el autor argumenta el método fenomenológico más que demostrativo o explicativo, es mostrativo y emergente.

Por su parte, la noción de reducción fenomenológica o epojé fenomenológica está fundada en los postulados de Husserl en la cual se hace referencia a la desconexión de todo aspecto material, sicofísico o fáctico de las vivencias, que implica colocar en suspensión y entre paréntesis, para dar pasó a lo eidético o esencial de las vivencias.

Cabe agregar, el fundamento de la fenomenología puede concebirse como una corriente de pensamiento surgida con el propósito de estudiar las realidades humanas, tal como ellas son, dejando que se manifiesten por sí mismas, sin forzar, alterar o constreñir su naturalidad y dinamicidad. Por el contrario, la fenomenología pide al investigador reflexionar respetándolas valorándolas en su totalidad como en sus partes. La fenomenología cuyo origen es de orden filosófico (Valles: 1999), es la base epistémica a la forma de conocer la realidad de muchas desde otras diversas aproximaciones cualitativas, partiendo de la realidad tal como ellas son, para desde el conjunto, describirlas y comprenderlas mejor.

Desde esa perspectiva, Moratalla (2005) expone como los hechos dependen de las personas y las personas de los hechos, por tanto, los

fenómenos no son independientes de los seres humanos, ni los humanos de estos. De igual modo indican que los aportes fundamentales de la fenomenología a la ciencia es justamente su intencionalidad, entendida como ciencia reflexiva dirigida a algo.

Martínez (2011), indica por su parte, que el método fenomenológico busca en todo momento, procurar el debido rigor, la sistematicidad y la crítica a la investigación cualitativa. Por tal razón, se explicitan y realizan todos los pasos realizados, para llevar el hilo investigativo, siendo objeto de diálogo en la comunidad científica. De hecho, toda persona, desde la misma perspectiva y con los mismos presupuestos teóricos, pueda llegar a ver y constatar lo allí expuesto.

De igual modo Rodríguez, Gil y García (1996), destacan como la fenomenología ha brindado importantes aportaciones al conocimiento en virtud de la primacía que otorga la experiencia subjetiva inmediata de los participantes como base de conocimiento, el estudio del fenómeno a partir del sujeto y su contexto real; así como, el interés por conocer como las personas interpretan sus vivencias, definen su propio mundo y construyen relaciones con los otros y con el entorno.

El resultado de un estudio fenomenológico, es entonces el correlato intersubjetivo que, partiendo de la expresión directa de los informantes busca identificar, definir y describir invariantes conceptuales y estructurales de las experiencias, consideradas como unidades de significado, las cuales son generalmente denominadas como categorías.

Por su puesto, el abordaje fenomenológico representa entonces un camino adecuado para desarrollar una investigación la comprensión de la concepción del perfil del docente rural en Montería, lo implica desde una perspectiva natural, observa, analiza y reconocer las concepciones docentes acerca del perfil de estos profesionales en contextos rurales

colombianos. Asumiendo los criterios de Ortiz (2015) al referir que lo este tipo de investigación cualitativa, se centra en describir las formas de comprensión que los sujetos involucrados tienen de fenómenos específicos, para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales.

Ahora bien, Rodríguez y otros (1996) indican que el método fenomenológico ha brindado grandes aportaciones al conocimiento en virtud de la primacía de la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimiento, el estudio del fenómeno desde el sujeto y su contexto como interés por como las personas interpretan sus propios mundos y como construyen sus relaciones.

Complementando esa idea, Martínez (2011) señalan que las personas tienen la capacidad de auto representarse, contemplarse como auto proyectarse, lo cual le permite distinguirse, usar símbolos, abstracciones, sensibilidad ética, buscar la verdad, tener empatía con otros o dedicarse por un ideal; posibilitando su condición de persona humana.

En definitiva, esta investigación busca estudiar la realidad poliédrica que posee vida en los escenarios educativos por su interactividad e intersubjetividad, dando valor al proceso de formación docente, pero sobre todo este fenómeno puede estar avivando la necesidad socioeducativa, con el fin de dar respuestas a las demandas de la actual sociedad del conocimiento a las cuales los docentes impregnan de significado con base a su perfil investigativo; enfatizando en la relación que existe entre los profesionales de la docencia y el mundo que le rodea (Contexto Rural).

2.1 Etapas y pasos del método fenomenológico para el abordaje de la concepción del perfil investigativo del docente rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados

La aproximación fenomenológica requiere de una rigurosidad explícita del proceso investigativo. Diversos autores e investigadores han

propuestos distintos modelos y aproximaciones para interpretar la realidad estudiada. Entre los autores que resaltan a los efectos de la presente investigación destaca Martínez (2010), quien ha desarrollado un amplio campo de estudio y aplicación de las diversas metodologías cualitativas.

Por su parte, para Leal (2008) el abordaje fenomenológico desarrollado en la investigación cualitativa, se centra en la búsqueda de significado mediante reducciones de orden eidético y de lógica de significado que permiten llegar a indagar en estadios psicológicos y de contenidos de conciencia para ser trascendentales e intersubjetivos.

De ese modo, se ha profundizado en la interpretación fenomenológica para dar contenido y significado a los componentes del perfil investigador docente imbuido en las diversas manifestaciones de los distintos niveles de la conciencia en la formación docente delegando posibles supuestos subyacentes tanto personales, institucionales y comunitarios, que están inmersos en el día a día de las escuelas circunscritas en zonas rurales.

En ese sentido la presente investigación, se orienta a través del método fenomenológico propuesto por Leal (2008), quien buscan la perspicacia del fenómeno, a partir de los relatos de experiencias de los propios actores y que permite la comprensión, construcción y mostración del mismo a partir de reducciones fenomenológicas de tipo conocimiento.

Desde esa perspectiva, el autor asume la comprensión como “todo acto por el cual se aprende lo psíquico a través de sus múltiples exteriorizaciones (2008, p.83), adjudicándose un enfoque introspectivo-vivencial, como medio para alcanzar una mayor comprensión y explicación de la realidad.

Lo anteriormente expuesto, es llevado a partir de un proceso de investigación cualitativa que permita un mayor conocimiento de fenómenos

y situaciones poco conocidos, acompañado de una secuencia de diversos momentos y tipos de reducción fenomenológicas de estos contenidos para pasar de este modo, de categorizaciones fácticas a categorías universales.

Basado en esa lógica operativa de los estudios fenomenológicos, la presente investigación se focaliza el estudio teorizar acerca de la concepción del perfil docente que labora en zonas rurales; abordado a partir del enfoque introspectivo-vivencial con base a pasos que conllevan un procesos de momentos de reducción fenomenológica buscando pasar de lo factico, entendido como lo expresado por los factores e informantes, referidos al significado esencial y subyacente de lo expresado por estos; así como, a lo trascendental, entendido como lo universalmente esencial e intersubjetivo.

De ese modo, los postulados de Martínez (2010), sobre la investigación fenomenológica completan, refuerzan y avalan teórica y metodológicamente lo que la práctica en el campo investigativo ha realizado Leal (2008), en este tipo de investigaciones, permitiendo adentrarse y comprender mejor, cual es el propósito y alcance de cada una de ellas, a lo largo del proceso de las sucesivas reducciones fenomenológicas que debieron realizarse durante la investigación en este sentido las etapas desarrolladas son las siguientes.

Etapa previa o Paso 1: Depuración y clarificación de las creencias bajo los cuales se orienta el investigador.

Siguiendo a Martínez (2010), es preciso simplificarlos presupuestos esenciales al mínimo adquiriendo plena conciencia de la trascendencia de aquellos que no se pueden excluir; es por ello que se formalizó la clarificación de presupuestos, considerando la permanencia de supuestos enlazados para la comprensión de la concepción del perfil del docente rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrad, entre los cuales se mencionan, como punto de arranque, ciertos valores, actitudes,

creencias, presentimientos, intereses, y conjeturas tanto de los directivos, supervisores como de los docentes; es por ello, que se enfatizó en presentar estos puntos especificando su importancia en la investigación.

Etapa descriptiva o Paso 2: Descripción real y fidedigna, en lo posible, de la realidad vivida por el(los) individuo(s), en concordancia al tópico investigado.

Para cubrir este paso se efectuó una exposición del hecho, buscando ser lo más fidedigno, de la forma más legítima posible, sin prejuicios ni conveniencias, expresando la realidad vivencial de los informantes. El proceso se desarrolló en tres fases:

Fase 1: Seleccionar técnica adecuada, para compilar información, basada en entrevista semiestructurada amoldada a la peculiaridad de cada informante en particular (docentes que laboran en zonas rurales de Córdoba): La fenomenología suprime casi total y absolutamente los tanteos, razonados en sentido riguroso, elaborados para el conocimiento de las realidades humanas, pues tienden a reflejar lo que se denomina una realidad artificial, afectando en su condición la natural, en cual es realmente la que se busca interpretar.

Es conveniente mencionar que el proceso basado en el enfoque fenomenológico admite realizar la observación reiteradas veces, así como grabar entrevistas y filmar los encuentros; sin embargo, estas acciones no deben alterar, modificar, falsear o distorsionar la genuina realidad que traten de transformar de su originalidad; en la práctica, los modelos de recolección de información cualitativa para realizar posteriormente la descripción son aplicables por medio de:

- Observación directa o participativa en los encuentros en proceso, en plena vivencia de la realidad objeto de estudio con registro de notas, recolectando la mayor cantidad de datos, sin alterar su contenido.
- Entrevista coloquial o dialógica con los informantes, siendo ésta

estructurada en sus contenidos fundamentales con el apoyo y concreción de los individuos involucrados, resultando ser la manera más común de recolección de información aplicada para la investigación social cualitativa, pues con ella se persigue obtener datos específicos comparativos con otros conseguidos en entrevistas similares.

- Encuesta o cuestionario, constituido de tal manera que se adapten a la característica de cada informante o sujeto particular.
- El autorreportaje del investigador, a partir de una guía de orientación, señalando sus criterios referidos a la investigación.

Para efectos del presente estudio se seleccionó, como técnica de recolección de datos e información, la entrevista coloquial bajo la modalidad de semiestructurada, desarrollando paralelamente un auto-reportaje al investigador, con el fin de conocer sus concepciones sobre el perfil investigador requerido por los docentes que laboran en zonas rurales de Córdoba

Fase 2: Aplicación de la observación, entrevista, cuestionario o autorreportaje para lo cual se deben seguir las siguientes reglas dentro de lo que se conoce como reducción fenomenológica:

- Reglas Negativas: Referidas a reducir lo subjetivo, colocando entre paréntesis enfoques teóricos, descartando estilos tradicionales.
- Reglas Positivas: Observan todo lo dado, mostrando la gran diversidad y multiplicidad de las partes, reiterando las observaciones cuantas veces sea necesario.

Para el proceso de la categorización efectuada en el momento IV, se aplicó reducción fenomenológica con el uso de las reglas arriba mencionadas buscando la mayor objetividad de esta investigación, minimizando lo subjetivo, referenciando los ejes temáticos esenciales extraídos de la reducción fenomenológica resaltando los puntos de vista

expresadas por el investigador.

Fase 3: Estructuración investigativa, involucrando el estudio y análisis fenomenológico propiamente dicho. En este punto se estableció la descripción protocolar, generadora de la representación fenomenológica reflejando sus subsecuentes particularidades. Mostrar la realidad tal como es, sin omisiones notables siendo lo más completa posible, sin contener factores impuestos por el observador, exponiendo el fenómeno descrito en su contexto natural, en su situación particular presentada dentro de su propio mundo para llegar a describir con naturalidad la realidad en estudio.

Etapa estructural o Paso 3: Estructuración investigativa o etapa estructural, involucrando el estudio y análisis fenomenológico propiamente dicho. Este paso se enfoca en el análisis de las descripciones incluidas en los protocolos, para lo cual Martínez (2009), establece para ello siete fases:

- Primera fase: Lectura y revisión general para cada protocolo, de la descripción generada alcanzándola perspectiva o visión de conjunto, obteniendo una idea general del contenido de cada protocolo.
- Segunda Fase: Delimitación de las unidades temáticas naturales, donde Heidegger citado en Martínez, (2009), plantea que se debe “pensar -meditando sobre el posible significado que pudiera tener una parte para el todo”, por lo que demanda “una revisión lenta del protocolo para percatarse de cuando se da una transición del significado” permitiendo percatarse de cualquier desviación o variación intencionada de la realidad que genere “un cambio en la intención” del sujeto en estudio.
- Tercera Fase: Determinación del tema central que domina cada unidad temática, para descartar repeticiones y redundancias en cada unidad temática, precisando el tema central de cada unidad,

determinando y construyendo su significado, lo cual se logra relacionándolas una con otra y con el sentido del todo.

- Cuarta Fase: Expresión del tema central en lenguaje científico, donde el investigador reflexiona sobre los temas centrales a los que ha reducido las unidades temáticas expresando su contenido en un lenguaje técnico o científico apropiado; en esta fase el investigador evidencia presencia, accionar e influencia en la interpretación científica de cada tema.
- Quinta Fase: Integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva, Martínez (2009), la concibe como “el corazón de la investigación y de la ciencia”, ya que durante el mismo deducir estructuralmente los vínculos del fenómeno investigado.
- Sexta Fase: Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general, el propósito es constituir en una sola descripción, lo más completa posible, “la riqueza de contenido de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos” (Martínez, 2009).
- Séptima Fase: Entrevista final con los sujetos estudiados, con el fin de fijar encuentros con cada sujeto mostrándoles los resultados de la investigación, escuchando su punto de vista al respecto, comparando vivencias, considerando aspectos no observados u omitidos relevantes, mejorando la descripción definitiva “del producto de la investigación” convenir como un “procedimiento cooperativo y dialógico básico para la retroalimentación del investigador que, según Martínez (2009), “aclara y perfecciona el conocimiento logrado”.

Etapa final o Paso 4: Discusión del resultado del análisis efectuado, en

comparación a lo propuesto en otros estudios del mismo tema. Martínez (2009), se refiere a esta etapa con el propósito de “relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de este modo, llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del área estudiada”.

Para la investigación siguiendo los criterios de Martínez (2009), el desarrollo de ésta etapa se concretó por medio de la categorización de la información a objeto de sintetizar el contenido de la entrevista, resumiendo ideas o conceptos para una mejor aplicación y relación de dicha información. En ese sentido la categorización abordó el siguiente orden:

1. Transcripción detallada del contenido informativo protocolar, resaltando los aspectos más destacados.
2. División de contenidos en partes o unidades temáticas dentro de los párrafos o grupos de párrafos expositores de ideas o pensamiento medular.
3. Categorización clasificada del contenido o visión central de cada unidad temática basada en una exposición descriptiva clara e inequívoca de la realidad objeto de estudio.

Esos puntos se aplicaron para la combinación de todos los temas centrales en una configuración descriptiva de la información, bajo una perspectiva de cada informante clave integrado a la investigación, en función de su conocimiento acerca del perfil investigador del docente que labora en zonas rurales del municipio Córdoba. Se efectuó un diagnóstico descriptivo de la información expuesta por informante obteniendo categorías enlazadoras de las partes con el todo integrándolas en la construcción científica del lenguaje significativo de las palabras de cada

uno, llegando a revisar, interpretar, socializar y discutir los resultados alcanzados.

3. Diseño de la ruta metódica del estudio

El diseño de investigación permite tanto al investigador como al lector, conocer la forma de abordar el conocimiento de la realidad, las etapas a implementar, los instrumentos, sujetos o informantes, y datos que utilizan para el desarrollo del proceso investigativo. Con base a la naturaleza cualitativa del estudio y en correspondencia a los propósitos propuestos para éste, se exponen los procedimientos sistémicos llevados para abordar esta investigación.

Al respecto, Morse (2003), afirma que en todos los métodos de investigación se dan cuatro procesos cognitivos: Comprender, Sintetizar, Teorizar y Recontextualizar; sin embargo, es el método de investigación quien sopesa, enfoca y secuencian estos cuatro procesos. Por tanto, es el método quien determina la manera cómo se aplican estos procesos cognitivos, su orientación, secuencialidad y uso, distinguiendo un método de otro.

En opinión de Méndez y Pérez (2006), coincidiendo con Rodríguez, Gil y García (1996), el diseño de investigación cualitativa es clave para la preparación del proyecto y argumentan los autores, por ser de carácter abierto; el plan general puede ser modificado en función de la información y acciones que surjan durante el proceso. De allí radica la importancia del carácter dialéctico de este tipo de investigación con base a las relaciones entre el investigador y las categorías involucradas.

Indica, Martínez (2009) que el diseño de la investigación fenomenológica tiene como fin dar una visión en conjunto de la investigación y de sus etapas; así como, que el diseño general de la investigación contiene: la

aproximación al problema, recolección y descripción de la información, categorización, análisis de contenido, interpretación y teorización.

En el mismo orden de ideas, Paz (2003) plantea, el diseño de una investigación cualitativa exige que el investigador se posiciones y adopte una serie de decisiones no sólo durante la elaboración del proyecto de investigación y al inicio del proceso investigador, sino también durante y al finalizar el estudio. Es así como, la mayoría de los autores coinciden en identificar el proceso de investigación cualitativa como emergente, flexible y no lineal, enfatizando su carácter contextual y de adaptación a la realidad y avatares de la propia investigación.

De igual modo, Salamanca y Crespo (2007), opinan, es una concepción muy equívoca acerca del diseño de la metodología cualitativa, a su manera de ver, carece de una teoría o de una estructura. Sin embargo, resulta complicado definir cómo se debe realizar un diseño de investigación cualitativa siguiendo simplemente unas reglas metodológicas, con lo cual, una programación exhaustiva podría anular la posibilidad de acoger lo inesperado.

Por eso, aunque sea importante una preparación previa del trabajo de campo, es necesario cierta flexibilidad para permitir que el diseño se adapte al fenómeno estudiado en el momento de actuar, pudiendo ser necesario modificarlo una vez iniciada la investigación para obtener un conocimiento más profundo del sujeto/objeto de estudio.

Ahora bien, una vez estudiado varios diseños de investigación es conveniente indicar que el presente estudio se orientará por los planteamientos de Yuni y Urbano (2005), quienes plantean tres dimensiones o fases del proceso de investigación cualitativo: epistemológica, estrategia general, técnicas de recolección y análisis de la información, las cuales no tienen carácter lineal, es decir, una no conlleva

a la otra, por el contrario son un engranaje, por tal motivo se encuentran entrelazadas, y se presentan en forma continua e interactúan entre sí.

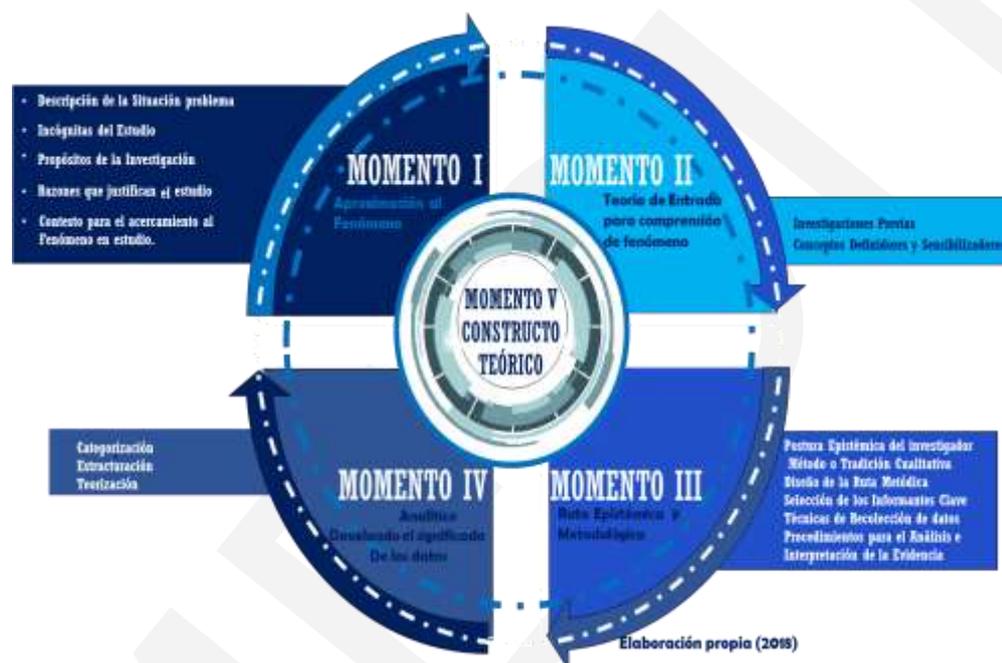
De acuerdo con los autores señalados anteriormente, en la dimensión epistemológica, la investigación pretende dar a conocer el propósito central de estudio, a través de la determinación del tema, mediante la formulación de preguntas que se desean responder, la identificación de las fuentes del problema, la formulación de propósitos de la investigación y la explicación de supuestos empíricos o anticipaciones de sentido.

Por su parte, la estrategia general se refiere a cómo el investigador define la metodología más adecuada para llevar a cabo su estudio, además de tomar algunas decisiones vinculadas al tipo y enfoque de la investigación, la elección de los escenarios en que se plantea el fenómeno, quiénes serán los informantes y los criterios tomados en cuenta para seleccionarlos, además de la descripción del proceso de recolección y análisis de los datos.

Asimismo, en la última dimensión, denominada técnicas de recolección y análisis de la información, el investigador debe definir la selección, diseño, elaboración y aplicación de los instrumentos de recolección de información; la elección de las técnicas y procedimientos para el análisis de la data, la realización del trabajo de campo, la codificación y reducción de la información, así como también la sistematización y presentación de los conocimientos elaborados.

A continuación, se presenta el diseño de la investigación según orientaciones propuestas por Yuni y Urbano (2005), pero adaptado por el investigador a objeto de alcanzar los propósitos del presente estudio. (Ver Figura 1).

Figura N°1 Diseño de Investigación.



Fuente. Elaboración propia (2018)

4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

En la recolección de información cualitativa, según Sandoval (1996) los aspectos que se destacan son: la definición de la estrategia de muestreo intencional y la selección de los informantes clave. Estos, a su turno, se orientan por dos principios: pertinencia y adecuación. La pertinencia tiene que ver con la identificación y logro del concurso de los participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última. La adecuación significa contar con datos suficientes disponibles para desarrollar una completa y

rica descripción del fenómeno, preferiblemente, cuando la etapa de la saturación se ha alcanzado.

La técnica seleccionada para la recolección de la información en la presente investigación es la entrevista en profundidad. Según criterios de Denzin y Lincoln (2005, p. 643) consiste en “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Además, esta técnica está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador.

Desde esa perspectiva, la entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida, como lo dicen Fontana y Frey (2005). La misma continúa practicándose mano a mano con el método de la observación participante, aunque también esto es asumido por científicos cuantitativos a quienes les preocupan el rigor de la medición en investigaciones de grandes extensiones.

Asimismo, afirman los citados autores que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los informantes clave puedan expresar sus experiencias. Al respecto, Alonso (2007) nos indica que: La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación.

De los diferentes tipos de entrevistas que pueden utilizarse en la investigación cualitativa, para el desarrollo del presente estudio se

seleccionó la entrevista no estructurada o de profundidad, ya que puede proveer una mayor amplitud de recursos con respecto a los otros tipos de entrevista de naturaleza cualitativa.

Según del Rincón, citado en Vargas (2012) el esquema de preguntas y secuencia no está prefijada, las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos, aunque requiere de más preparación por parte de la persona entrevistadora, la información es más difícil de analizar y requiere de más tiempo.

Este tipo de entrevista destaca la interacción entrevistador-entrevistado el cual está vinculado por una relación de persona a persona cuyo deseo es entender más que explicar. Por lo que se recomienda formular preguntas abiertas, enunciarlas con claridad, únicas, simples y que impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación. (Vargas, 2012, p;9)

La presente investigación tiene como objetivo: Comprender la concepción del perfil investigativo requerido por los docentes que laboran en la zona rural del Departamento de Córdoba. De tal forma que, podrían existir infinidad de planteamientos de investigación para conocer este hecho, pero se optó por la técnica entrevista en profundidad la cual consiste en preguntar e indagar a los informantes clave sobre el fenómeno en cuestión, partiendo de sus vivencias y experiencias

Desde ese punto de vista, la entrevista como técnica de investigación apoyada en la observación participante, no ha de ser un intercambio informal e improvisado, así como tampoco es un interrogatorio, sino más bien que se refiere a un trabajo preparado entre las partes, donde prima fundamentalmente el respeto. De esta forma, quienes participan en una entrevista, tienen la misma relevancia en el proceso, es decir, para la

investigación no sólo es importante el entrevistado, sino también el investigador de manera que, en la entrevista como instrumento de investigación, no sólo son importantes las respuestas, sino también las preguntas.

Tomando en cuenta que la técnica en un proceso de investigación cualitativa, hace emerger los datos cualitativos manifiestos desde la percepción de los informantes, implicando el ¿Cómo se obtendrá la información?, requiere del uso de instrumentos que permitan el registro de la información que se hace emerger para un posterior análisis. En efecto, en el presente estudio se diseñó como instrumento un Guion de entrevista, que de acuerdo a lo planteado por Rojas (2010) contiene los temas y subtemas que se esperan cubrir durante la entrevista en profundidad. No obstante, se consideran preguntas orientadoras, no excluyentes, que le dan la libertad al entrevistador a que la secuencia de las interrogantes esté determinada por la dinámica misma de la conversación. De manera, que pueden surgir temas importantes no previstos originalmente por el investigador. (Ver Anexo 1)

5. Selección de informantes clave. Criterios

Los participantes son docentes que laboran en zonas rurales del departamento de Córdoba, se seleccionaron de manera intencional, para lo cual según Martínez (2008) “se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (p. 86).

En ese caso se refiere a aspectos como Educación pública: todos los informantes trabajan en el sector público y Experiencia y lugar de trabajo: Una condición indispensable para ser informante de esta investigación es haber ejercido la docencia por al menos 5 años en zona rural, a quienes se

les aplicara el cuestionario de preguntas abiertas. Estos criterios para la selección de los sujetos informantes se realizó con base a lo expuesto por Taylor y Bogdan, (1990, p.157) “Es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo. Algunos investigadores tratan de entrevistar al mayor número posible de personas familiarizadas con un tema o acontecimiento”.

Dado que la presente investigación busca conocer la opinión de los protagonistas, en este caso los docentes que laboran en zona rural, sobre el proceso de construcción de su perfil investigativo, por consiguiente, se requiere especial cuidado al momento de plantear esta cuestión ya que pudiera dar pie a susceptibilidades relacionadas con la profesionalidad o quizás otras muchas, si no se especifica con claridad ante los y las informantes cuál es el objeto de nuestra investigación.

Se exige que a los informantes se les garantice condiciones y garantías para la recogida y el uso de información. En tal sentido, el investigador se compromete a garantizar la confidencialidad de cada informante y a recoger la voz de cada participante, quien, en cada caso, es el dueño o dueña de la información que genera y por tanto, responsable de la misma.

Asimismo, cada entrevista fue transcrita por el investigador. Una vez elaborada la transcripción, el documento fue enviado a cada informante para su validación, de tal modo que existe una garantía ante el informante de que no se utilizó la información de la entrevista, sin que ellos conozcan la opinión aportada, ya manifiesta en el documento escrito.

6. Procedimientos para el Análisis e interpretación de la evidencia cualitativa

A la hora de tratar los datos recogidos en la investigación, se trató de mantener siempre presente el objeto de estudio de nuestra investigación: la construcción del perfil investigativo de los docentes que laboran en la

zona rural del departamento de Córdoba. Para ello, se recogerán las opiniones de sus protagonistas y las sus respuestas en la entrevista en profundidad acerca de sus trayectorias profesionales, contemplando también la ambigüedad, las incoherencias y los cambios en sus carreras, para captar la visión subjetiva de los y las informantes, que consideramos trascendental para los objetivos de nuestra investigación. Es decir, la forma en cómo se ven a sí mismos o a sí mismas y a su entorno, descubriendo las claves de su interpretación, las que sólo encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal de las personas concretas (Ruiz, 2003, p.280).

En correspondencia a lo expuesto, Taylor y Bogdan (1990, p.158) refieren que “El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano” En ese sentido, analizar los datos recogidos en una investigación cualitativa, implica profundizar, interpretar y comprender. Para el caso de la presente investigación se trabajará contrastando, a modo de triangulación, los datos procedentes de las entrevistas a los informantes.

Según criterios de Rodríguez, Gil, y García (1999, p. 204) “No existe un modo único y estandarizado para llevar a cabo el análisis de los datos cualitativos, pero si es posible distinguir una serie de tareas y operaciones que constituyen el proceso analítico básico”. Para la presente investigación se abordará el análisis de datos cualitativos desde la perspectiva del Miles y Huberman (1994), quienes proponen una reducción de los datos, una deposición de los datos y la verificación de conclusiones.

6.1 Reducción fenomenológicas

Rodríguez, Gil, y García (1999), lo definen como “la simplificación, resumen y selección de la información para hacerla abaricable y manejable” (Pág. 205). En la misma línea apuntan los autores que las tareas más

habituales para reducir datos con la categorización y codificación que, en los estudios cualitativos, consiste en identificar los temas o segmentos dentro de las notas de las entrevistas, documentos u observaciones que se relacionan con las preguntas de investigación en el estudio. La categorización y codificación de los datos se realiza para tener una descripción más completa de éstos y eliminar la información irrelevante, también se realizan análisis cuantitativos elementales; finalmente, se trata de generar un mayor entendimiento del material analizado. Mientras que la codificación es un proceso más concreto que asigna a cada unidad un indicativo propio de la categoría en la que consideramos incluida.

6.2 Deposición de los datos

Como ya se ha dicho, el análisis de los datos cualitativos es una tarea compleja por la forma en que generalmente aparecen éstos: en forma textual, dispersos, vagamente ordenados (Miles y Huberman, 1994). Ante esta dificultad el investigador debe optar por tratar de establecer algún procedimiento de disposición y transformación de dichos datos que ayude a facilitar el examen y la comprensión de éstos, a la vez que condicionará las posteriores decisiones que se establecerán tras los análisis pertinentes.

Visto así, se deben mencionar distintos tipos de procedimientos, entre otros, los “gráficos” que permiten no sólo presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura profunda (Wainer, 1992), los “diagramas” que son representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos (Strauss y Corbin, 1990) y las “matrices” o tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal representadas en unidades de significado: Categoría y Subcategorías, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas (Miles y Huberman, 1994) y (Martínez, 2010)

6.3 Obtención de resultados y verificación de conclusiones

Las tareas de obtención de resultados y verificación de conclusiones implican el uso de metáforas y analogías, así como, la inclusión de viñetas donde aparezcan fragmentos narrativos e interpretaciones tanto del investigador como de otros agentes, constituyéndose en procedimientos útiles para esta fase que culmina con las oportunas estrategias de triangulación, auditoría y validación “cara a cara” con otros investigadores y agentes del contexto.

En el caso específico del presente estudio fenomenológico se diseñaron cuadros comparativos, donde se identificaron las categoría y subcategoría que emergieron de la percepción dada por cada uno de los cinco informantes clave. Este proceso de deposición de la data permitió la saturación de códigos, establecer discrepancias y concordancia, para llegar a integrar sus puntos de vistas en un dialograma condensador de las invariantes conceptuales, estructurales, actitudinales y axiológica que permitieron establecer el perfil investigador del docente que labora en zona rural de manera consensuada.

Momento IV

Develando el significado de los datos desde la experiencia de los informantes clave

Para efectos del presente estudio se concibe el análisis cualitativo como un momento heurístico flexible, centrado en un proceso en continuo progreso, donde el análisis y la interpretación según criterios de González y Hernández (2011), van de la mano apoyadas en técnicas e instrumentos que le permitieron al investigador seguir la pista de los ejes temáticos emergentes, leer sus notas de campo, inferir unidades de significado, extraer conceptos y proposiciones, permitiendo encontrar sentido a los datos develando sus significados.

Desde esa óptica Yuni y Urbano (2005), manifiestan

El análisis de los datos es una de las actividades principales... tanto por su importancia en el desarrollo del estudio como por la relevancia que posee como actividad concreta, ya que se realiza a lo largo de todo el proceso. (p. 251)

De acuerdo con estos autores, el análisis cualitativo es la esencia de la investigación; conforma una etapa sin límites en el desarrollo de acuerdo a los datos que se vayan develando. Por eso, se ejecuta durante todo el estudio, señalando lo ocurrido en el contexto socio educativo abordado.

Apoyado en esa metódica, el investigador puso en práctica sus habilidades cognitivas y heurísticas, dado a la flexibilidad de la metodología interpretativa que le otorga la potestad de desarrollar un modelo analítico propio centrado en la organización, estructuración, categorización, triangulación y teorización, como procesos medulares que le dan carácter de científicidad al presente estudio.

1. Recolección de los datos cualitativos

Los datos cualitativos se han recolectado a través de las entrevistas grabadas, transcritas para su organización con el permiso de los informantes clave a quienes se les notificó sobre el propósito del estudio. En este sentido, asumiendo los criterios metodológicos de González y Hernández, (2011) se establecieron previamente relaciones con los actores involucrados en la entrada de campo, en una interacción social o acercamiento dialógico participativo (rapport) donde se experimentaron sensaciones de realización y estímulo, sentimientos, planteamientos, análisis, respecto a sus experiencias vinculadas a la comprensión de la percepción sobre el perfil docente en contextos educativos rurales, donde se debe un constructo teórico orientado a la propuesta del mismo, desde su experiencia como actores involucrados en el hecho educativo constituyéndose así, en informantes clave por ser fuentes primarias de información en una exploración sobre las categorías en estudio.

Enmarcado en esa dinámica fenomenológica, el proceso de recolección de la data se fundamenta en las experiencias aportadas por los sujetos involucrados, complementadas con las entrevistas semiestructuradas aplicadas en conversaciones planeadas; cuyo guion se construyó con la finalidad de darle respuesta al propósito de la investigación, así como a las interrogantes fenomenológicas planteadas. (Ver anexo 1)

En virtud de lo expuesto, es preciso aclarar que este guion no fue rígido, ni limitante para que el investigador lograra profundizar, según las situaciones presentadas, pues su finalidad estuvo orientada a la formulación de preguntas dinamizadoras que le permitieron, adentrar y desarrollar el diálogo sobre la concepción del perfil investigador del docente rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados donde genere un constructo teórico basado en un sistema de acciones y orientaciones metodológicas que conlleven a un programa de formación

permanente que tribute al perfil investigador docente requerido en la zona rural de Córdoba Colombia., hasta lograr información requerida según su intención. Cabe destacar, que el guion no fue variando de interrogantes durante el proceso de investigación. A continuación se presenta la relación entre incógnitas, propósitos del estudio y guion de entrevista

Tabla N° 1. Relación: Interrogante, propósito y guion de entrevista

Incógnita Orientadora del estudio	Propósitos del Estudio	Guion de entrevista
<p>¿Cuál es la concepción del perfil investigador requerido por los docentes que laboran en la zona rural de Córdoba, que oriente la generación de un programa de formación permanente donde se desarrolle el perfil del docente rural?</p>	<p>Comprender la concepción del perfil investigador requerido por los docentes que laboran en la zona rural de Córdoba Colombia, desde la experiencia de los actores involucrados para la generación de un programa de formación permanente que tribute al perfil exigido.</p> <p>Develar los componentes de la formación docente en la zona rural de Córdoba Colombia.</p> <p>Describir el desarrollo del ejercicio profesión docente en la zona rural de Córdoba Colombia.</p> <p>Interpretar la relación entre el perfil investigador exigido a docentes rurales y la formación que recibe para responder a esta demanda en la zona rural de Córdoba Colombia.</p> <p>Definir los componentes del perfil investigador del docente requerido en la</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación profesional (experiencia, conocimiento a mano) Licenciatura (anotar el nombre y la institución donde la cursó) 2. Estudios de postgrado (anotar el nombre y la institución donde la cursó) 3. Años que tienes en la docencia. 4. ¿Qué diferencias crees que hay entre ejercer la docencia en zona urbana y rural? 5. ¿Cómo valoras tu formación académica en relación con tu propia práctica educativa? 6. ¿Consideras que la formación inicial recibida te preparo bien para responder a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales? 7. ¿Te sientes comprometido con una formación permanente que te permita responder a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales? 8. ¿Reflexionas acerca de tu práctica? ¿Cómo lo haces? 9. ¿Qué te motivó para ingresar a la docencia 10. ¿Cuáles son las motivaciones para permanecer como docente en zona rural? 11. ¿Qué características particulares crees que debería tener un docente que labora en zona rural?

	<p>zona rural de Córdoba Colombia.</p> <p>Generar un constructo teórico basado en un sistema de acciones y orientaciones metodológicas que conlleven a un constructo teórico que tribute al perfil docente requerido en la zona rural de Córdoba Colombia.</p>	<p>12. ¿Consideras que el medio rural es un condicionante de la identidad profesional docente? Explique Por qué</p> <p>13. ¿Cómo relacionas el proceso de construcción de identidad profesional con la formación permanente?</p> <p>14. ¿De qué manera crees que se ve afectado tu desempeño como docente con el hecho del laborar en zona rural?</p> <p>15. ¿Crees que las funciones del docente de escuelas rurales, permiten desarrollar verdaderos procesos activos de aprendizaje?</p> <p>16. ¿Crees que la escuela rural funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia?</p> <p>17. ¿El Estado posibilita una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad?</p> <p>18. ¿El docente rural se siente apoyado en su labor por el MEN y demás entidades educativas?</p> <p>19. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de ser maestro de una Institución Educativa rural.</p> <p>20. ¿Busca superarse a sí mismo y adquirir nuevas herramientas para fortalecer su perfil como docente rural?</p> <p>21. ¿Tiene una actitud positiva hacia su trabajo como docente de zona rural?</p> <p>22. ¿Tienes claros tus objetivos como docente rural.?</p> <p>23. ¿Qué concepción tienes acerca de la labor del docente rural?</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración Propia (2018)

En el cuadro 1, se observa la relación recíproca existente entre el propósito de la investigación, la interrogante y el guion de las entrevistas que se aplicó a la muestra configurada, cuya finalidad fue comprender la concepción del perfil investigador del docente rural de Córdoba, desde la

experiencia de los actores involucrados, tal como se esbozó en el momento empírico. Además, es pertinente destacar que este apartado se realizó en total armonía y cooperación con las informantes, pues durante todo el proceso mostraron actitudes de colaboración e interés hacia el estudio.

2. Categorización, análisis e interpretación de la evidencia cualitativa

La categorización constituye la fase siguiente, en el momento analítico, la cual establece la clasificación de la evidencia descrita o fragmentación del todo (etiquetar), de acuerdo a lo planteado por González y Hernández (2011). Esto conduce al investigador a trabajar con la información densa o texto narrativo expuesto en matrices de categorías, que emergen al aplicar las técnicas de recogida de la evidencia. Esta clasificación, le permitió identificar unidades de significado o comunicativas: palabras, oraciones y párrafos, de acuerdo con su concepción sobre el evento o fenómeno en estudio.

Con base a lo planteado, el proceso de categorización se llevó a cabo una vez aplicadas las entrevista en profundidad, procediendo a transcribir la información protocolar obtenida. Posteriormente, se codificó a través del método de comparación y cuestionamiento continuo, a objeto de extraer las categorías y subcategorías emergentes. Esta operación lógica fenomenológica, conduce a la deposición de los datos cualitativos de acuerdo a los criterios de Miles y Huberman, 1994) y Martínez, (2010) al referirse a las reducciones fenomenológicas.

Esta sistematización, permitió reflexionar y centrarse en los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones de campo; develando desde un proceso inferencial, las categorías o expresiones que mejor las describen; así como, las propiedades o atributos más adecuados para especificarlas en ejes temáticos, que orientaron la elaboración del constructo teórico.

En ese sentido, esta secuencia operativa permitió la interpretación y estructuración de las categorías emergentes manifiestas en temas esenciales, dispuestos en diagramas diseñados para cada informante, complementados con memorandos donde se describe la realidad evidenciada desde la experiencia de los actores involucrados. A continuación se presenta el proceso de categorización, análisis e interpretación para cada una de las entrevistas realizadas en el presente estudio, proceso metodológico que dará paso a verificación de hallazgos que se conlleven a la teorización.

Tabla N.º 2: Microanálisis Categorical 1

CONCEPCIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE RURAL DE CORDOBA, DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS				
DIA:20	MES:06	AÑO:2018	HORA: 9:00 am	ENTREVISTA EN GRABADOR DURACIÓN: 30:57 min
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre la percepción del perfil investigador del docente rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio				
Sujeto 1				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Docente investigador	Docencia Investigación	1	Desde su experiencia:	
		2	Investigador: ¿Qué diferencias crees que hay entre ejercer la docencia en zona urbana y rural?	
Enseñanza situada	e	3	Sujeto 1: La diferencia entre ejercer la docencia en	
		4	la zona rural y urbana, implica considerar varios	
		5	aspectos: el primero hace referencia al <u>poco</u>	
		6	<u>acompañamiento por parte del padre de familia de la</u>	
		7	<u>zona rural</u> , lo que <u>limita el afianzamiento de los</u>	
		8	<u>conceptos</u> por parte del estudiante. Así mismo, el	
		9	estudiante de esta zona <u>cuenta con poco recursos</u>	
		10	<u>tantos físicos (libros y revistas) al igual que</u>	
		11	<u>Tecnológicos que afecta la dinámica de la consulta</u>	
		12	<u>para el fortalecimiento y ampliación de los</u>	
13	<u>conceptos</u> . También no se puede olvidar, aunque el			
14	gobierno ampliado el servicio de internet a través de			
15	los Kioscos Digitales, muchos estudiantes <u>no tiene a</u>			
16	<u>la mano este servicio que de una u otra forma motiva</u>			
17	<u>el proceso de aprendizaje.</u>			
18	De igual manera, en los últimos años, en la zona			
19	rural Colombiana, <u>producto de la violencia y el</u>			
20	<u>desempleo las familias son más itinerantes</u> , lo que			
21	dificulta la <u>continuidad de los procesos curriculares</u>			
22	en los estudiantes. Sin olvidar <u>la pérdida de clase</u>			
23	por lluvias, mal estado de las vías, deserción, entre			
24	otras. Sin embargo, esos limitantes han provocado			
25	que se utilicen otros <u>recursos del medio como las</u>			
26	<u>huertas escolares que se constituyen en laboratorios</u>			
27	<u>vivos</u> que motivan el aprendizaje al igual que el			
28	desarrollo de expediciones ambientales que			
29	<u>fortalecen el trabajo en equipo y la convivencia</u>			
30	Por todo lo anterior creo que el ejercicio de la			
31	docencia en la zona rural hay algunas limitantes las			
32	cuales se presentan con menos frecuencias en la			
33	zona urbana, pero también se encuentra que el			
34	<u>estudiante del pueblo es más dócil y más</u>			
	<u>colaborador a diferencia de un estudiante urbano</u>			
	<u>más rebeldes.</u>			

	<p>interdisciplinariedad</p> <p>Aporte de nuevos conocimientos</p> <p>Formación investigativa</p> <p>Debilidades en formación académica</p> <p>Facilitar aprendizaje significativo</p> <p>Formación inicial descontextualizada De la realidad áulica</p> <p>Mejora continua</p> <p>Asertividad</p> <p>Relación dialógica</p> <p>Indicadores Prueba Saber</p> <p>Planes de mejoramiento</p> <p>Acciones de mejora</p> <p>Falta de oportunidad laboral En otra profesión</p> <p>Dirigir una organización</p>	<p>35</p> <p>36</p> <p>35</p> <p>37</p> <p>38</p> <p>39</p> <p>40</p> <p>41</p> <p>42</p> <p>43</p> <p>45</p> <p>45</p> <p>46</p> <p>47</p> <p>48</p> <p>49</p> <p>50</p> <p>51</p> <p>52</p> <p>53</p> <p>54</p> <p>55</p> <p>56</p> <p>57</p> <p>58</p> <p>59</p> <p>60</p> <p>61</p> <p>62</p> <p>63</p> <p>64</p> <p>65</p> <p>66</p>	<p>Investigador: De qué manera valoras usted su formación académica con relación a su propia práctica educativa?</p> <p>Sujeto 1: En mi caso el hecho de ser ingeniero permite el <u>manejo de varias disciplinas</u>, sin embargo, hay que destacar que hay debilidad en el componente didáctico de las disciplinas, las cuales facilitan vencer <u>la resistencia al nuevo conocimiento que se le propone al estudiante</u>. Así mismo, muchos profesionales desarrollan maestría en educación pero estos postgrados en su mayoría están enfocadas al <u>fortalecimiento de las competencias investigativas</u>, más no en lo didáctico o en lo disciplinario. Por todo lo anterior como profesional los estudios han permitido <u>dinamizar y hacer la clase más lúdica y entretenida sin dejar a un lado su rigurosidad.</u></p> <p>Investigador: ¿Consideras que la formación inicial recibida te preparo bien para responder a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales?.</p> <p>Sujeto 1 La <u>formación inicial no me preparó</u> para las demandas de la docencia sólo dio el <u>soporte de la disciplina</u> más no lo pedagógico y didáctico que permite un mejor proceso enseñanza aprendizaje</p> <p>Investigador: ¿Te sientes comprometido con una formación permanente que te permita respondes a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales?.</p> <p>Sujeto 1: Muy comprometido por que tanto la información como los procesos que se manejan en la actualidad están cambiando a pasos agigantados, lo cual obliga a <u>estar en un proceso continuo de aprendizaje</u>. Y además permite un mayor <u>diálogo docente estudiante al igual que docente y directivo. Y entre pares.</u></p> <p>Investigador: ¿Reflexionas acerca de tu práctica? ¿Cómo lo haces?</p> <p>Sujeto 1: Como directivo reflexiono sobre las prácticas en la Institución a partir de algunos <u>indicadores como las Pruebas Saber y los planes de mejoramiento</u>, a partir de las cuales se pueden hacer <u>acciones de mejora.</u></p> <p>Investigador :¿Qué te motivó para ingresar a la docencia?.</p> <p>Sujeto 1: <u>La falta de oportunidades laborales</u> en mi profesión inicial y en segunda instancia la posibilidad de <u>dirigir una organización.</u></p>
--	--	---	---

Motivos para ser docente	Mejoras sociales y culturales		Investigador: ¿Cuáles son las motivaciones para permanecer como docente en zona rural?
	Compromiso	67	
Incentivos para permanecer en la docencia	Vocación	68	
	Amor al Cargo	69	67 Sujeto 1 La posibilidad de <u>mejorar las condiciones sociales y culturales</u> en el sector rural. Así como también la posibilidad de generar <u>compromiso</u> por el <u>amor al campo</u> y la agricultura; siendo este sector importante para la paz en Colombia.
	Cultivo del campo	70	
	Paz	71	
Características particulares docente rural	Psicológicas:	72	
	Confianza en si mismo.	73	
	Autoconocimiento	74	72 Sujeto 1. Un de las características que debe poseer un docente en el sector rural es <u>confianza</u> y <u>liderazgo</u> para poder sortear todas las dificultades que se presentan en este entorno. Además comprometido y persistente para poder ayudar alcanzar la visión propuesta en su Institución Educativa.
	Persistente	75	
	Sociales:	76	
	Liderazgo	77	
	Visión prospectiva	78	
Identidad profesional	Desarrollo del contexto	79	
	Formación permanente	80	79 Investigador: ¿Consideras que el medio rural es un condicionante de la identidad profesional docente?. Argumente.
	Seguridad	81	80 Sujeto 1 No es un condicionante por el contrario es un factor retador que te <u>moviliza a buscar el desarrollo de ese contexto</u> en el que se mueve.
	Rigor en su praxis	82	81 Investigador: ¿Cómo relacionas el proceso de construcción de identidad profesional con la formación permanente?
	Influencia en el desarrollo del contexto	83	
		84	82 Sujeto 1: La <u>formación permanente</u> indudablemente le da a la identidad del profesional mayor seguridad y <u>rigor a su práctica docente</u> . Sumado a lo anterior una mayor panorámica para <u>influir en el desarrollo de su contexto</u>
		85	
		86	84 Investigador: ¿De qué manera crees que se ve afectado tu desempeño como docente con el hecho del laborar en zona rural?.
		87	
		88	86 Investigador: ¿Crees que las funciones del docente de escuelas rurales, permiten desarrollar verdaderos procesos activos de aprendizaje?
		89	
		90	87 Sujeto 1: No me afectado porque he podido seguir capacitándome permanentemente y llevar a la comunidad educativa del sector rural todos esas competencias que he adquirido durante estos años.
		91	
	Procesos educativos de excelencia	92	
	Dinamismo	93	89 Investigador: A su juicio, ¿Crees que las funciones del docente de escuelas rurales, permiten desarrollar verdaderos procesos activos de aprendizaje?
		94	
		95	93 Sujeto 1: Convencido que las funciones del docente de la escuela permiten desarrollar excelentes procesos educativos, debido a que los maestros son muy <u>dinámicos y pueden desarrollar excelente proyectos pedagógicos</u> a pesar de las limitaciones.

	<p>Calidad en los procesos.</p> <p>Equidad y eficiencia</p> <p>Currículo integral</p> <p>Apoyo del Estado</p> <p>Faltas de políticas para formación por competencias Pocos incentivos . Exceso de trámites administrativos para otorgar ayuda.</p> <p>Apoyo de MEN</p> <p>Ausencia de apoyo al docente</p> <p>Aulas no masificadas</p> <p>Costos en pago de transporte. Vías de acceso en malas condiciones Falta de acompañamiento Pésimos servicios públicos</p> <p>Profesionalización Formación Dinamización de la praxis docente</p>	<p>96</p> <p>97</p> <p>98</p> <p>99</p> <p>100</p> <p>101</p> <p>102</p> <p>103</p> <p>104</p> <p>105</p> <p>106</p> <p>107</p> <p>108</p> <p>109</p> <p>110</p> <p>111</p> <p>112</p> <p>113</p> <p>114</p> <p>115</p> <p>116</p> <p>117</p> <p>118</p> <p>119</p> <p>120</p> <p>121</p>	<p>Investigador: ¿Crees que la escuela rural funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia?. Argumente</p> <p>Sujeto 1: La escuela rural es <u>eficiente porque a pesar de los pocos recursos que posee logra avances</u> siempre y cuando se construya un <u>currículo integral</u> que busque alcanzar su visión</p> <p>Investigador: ¿El Estado posibilita una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad? Argumente.</p> <p>Sujeto 1: El Estado en Colombia no tiene una política orientada al <u>fortalecimiento de las competencias del docente rural, además propone muy pocos incentivos, sin olvidar los múltiples trámites para acceder a los diferentes créditos para estudio.</u></p> <p>Investigador: ¿El docente rural se siente apoyado en su labor por el MEN y demás entidades educativas. Diga por qué</p> <p>Sujeto 1: El Estado no apoya al docente rural con excepción del incentivo al salario en la zona de difícil acceso.</p> <p>Investigador: ¿Cuáles cree usted que son las ventajas y desventajas de ser maestro de una Institución Educativa rural?</p> <p>Sujeto 1: Las ventajas: se manejan cursos con menos estudiantes, además niños y niñas más dóciles. Menos problemas de pandillismo y microtráfico. <u>Desventaja;</u> mayor <u>costo en transporte, vías en mal estado, poco acompañamiento del padre de familia, falta de psicólogos</u> que acompañen el proceso, ausencia o <u>malos servicios públicos.</u></p> <p>Investigador: ¿ Busca superarse a sí mismo y adquirir nuevas herramientas para fortalecer su perfil como docente rural? Exponga sus razones</p> <p>Sujeto 1 <u>Si busco mejorar mi práctica docente a través del estudio, a partir del cual me da las herramientas y competencias para dinamizar mi práctica tanto educativa como directiva. Además un mayor nivel de estudio mejora mi salario</u> y por ende mi calidad de vida.</p>
--	--	---	---

Superación personal y profesional	Salario digno.		Investigador: ¿Tiene una actitud positiva hacia su trabajo como docente de zona rural?
		122	Sujeto 1: Más que una <u>actitud positiva</u> tengo mucha <u>esperanza</u> de que un buen trabajo en el campo, <u>garantiza mayor progreso, desarrollo y la paz en Colombia.</u> el proceso, ausencia o malos servicios públicos.
Actitud positiva	Esperanza Progreso personal y profesional	123 124 125 126	Investigador: ¿Tienes claros tus objetivos como docente rural.? Argumente.
		127	Sujeto 1: Muy claro los objetivos entre los cuales están: <u>formar un estudiante integral, respetuoso del medio ambiente y gestor de paz.</u>
Rol docente	Formar de modo integral Respetuoso del medio ambiente Gestor de Paz Líder comunitario Competente Desarrollo procesos de calidad	128 129 130 133 131 132 133 134 135	<u>Transforma las comunidades educativas mediante proyectos de intervención</u> con un claro enfoque de acción participación. Desarrollar acciones académicas que <u>fortalezcan mis competencias de tal forma que mejore mis prácticas educativas.</u>
		136	Investigador: ¿Qué concepto tienes acerca de la labor del docente rural?.
Labor rural docente	Desarrollo comunitario. Coformación de ciudadanos competentes Amigable medio ambiente Gestor de paz. Garante de contextos democráticos Propiciar la participación ciudadana.	137 138 139 140 141 142	Sujeto 1: La labor del docente rural tiene un alto significativo en el desarrollo rural de la comunidad; así, es responsable de generar un ciudadano competente, amigable con el medio ambiente y gestor de paz. De ahí su importancia para garantizar un entorno democrático y participativo

Fuente: Elaboración Propia (2018)

Memorando N° 1

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 1)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

La interrogante **¿Qué diferencias crees usted que existe entre ejercer la docencia en zona urbana y en la rural?**, desencadenó un conjunto de categorías con relación al perfil investigador del docente de zona rural, con base a la experiencia del sujeto entrevistado. En función de las categorías que fueron surgiendo durante el desarrollo y análisis de la entrevista, se dio relevancia a aquellas, de acuerdo al criterio del investigador, resaltan como indicadas para generar el logro del propósito principal de comprender la percepción acerca del perfil del docente que labora en zona rural.

De acuerdo a la opinión aportada por el informante 1 a partir de las preguntas emitidas en la entrevista se destacan una serie de categorías comenzando con **Docencia e Investigación** mostrado en las líneas [001-021] y **Enseñanza Situada** [022-034] donde se manifiestan las falencias que se vivencian en la docencia impartida en contextos rurales, caracterizada por falta de acompañamiento desde el hogar, débil afianzamiento de conceptos, carencia de recursos didácticos y para investigar marcado por el nulo acceso a la internet; Además, de determinantes sociales como el desplazamiento de la familia que redundan en el ausentismo en las aulas de clase.

Ante esta realidad evidenciada, el docente debe reinventarse apoyándose en huertos escolares, laboratorios vivenciales; fortaleciendo las competencias investigativas e interpersonales basadas en la investigación colaborativa, trabajo en equipo y la convivencia escolar; se requiere la búsqueda de una armonía entre varios factores, así como una conexión directa entre las competencias cognitivas – investigativas y las competencias interpersonales, por tanto es importante una interiorización y aprendizaje de conceptos. Es pertinente una convivencia adecuada que

apunte a una favorable relación entre individuos y una búsqueda de tolerancia y respeto entre estos.

Otra categoría que emerge es la **Identidad Profesional Docente** [079-081], dando respuesta a la incógnita ¿Considera que el medio rural es condicionante de la identidad profesional docente?. El informante 1 señala, niega esta posibilidad, señalando que al contrario se constituye en factor relator que conlleva al desarrollo del contexto rural. Dando lugar desde la formación permanente al rigor de la práctica pedagógica y el rol influyente en el desarrollo de dicho contexto.

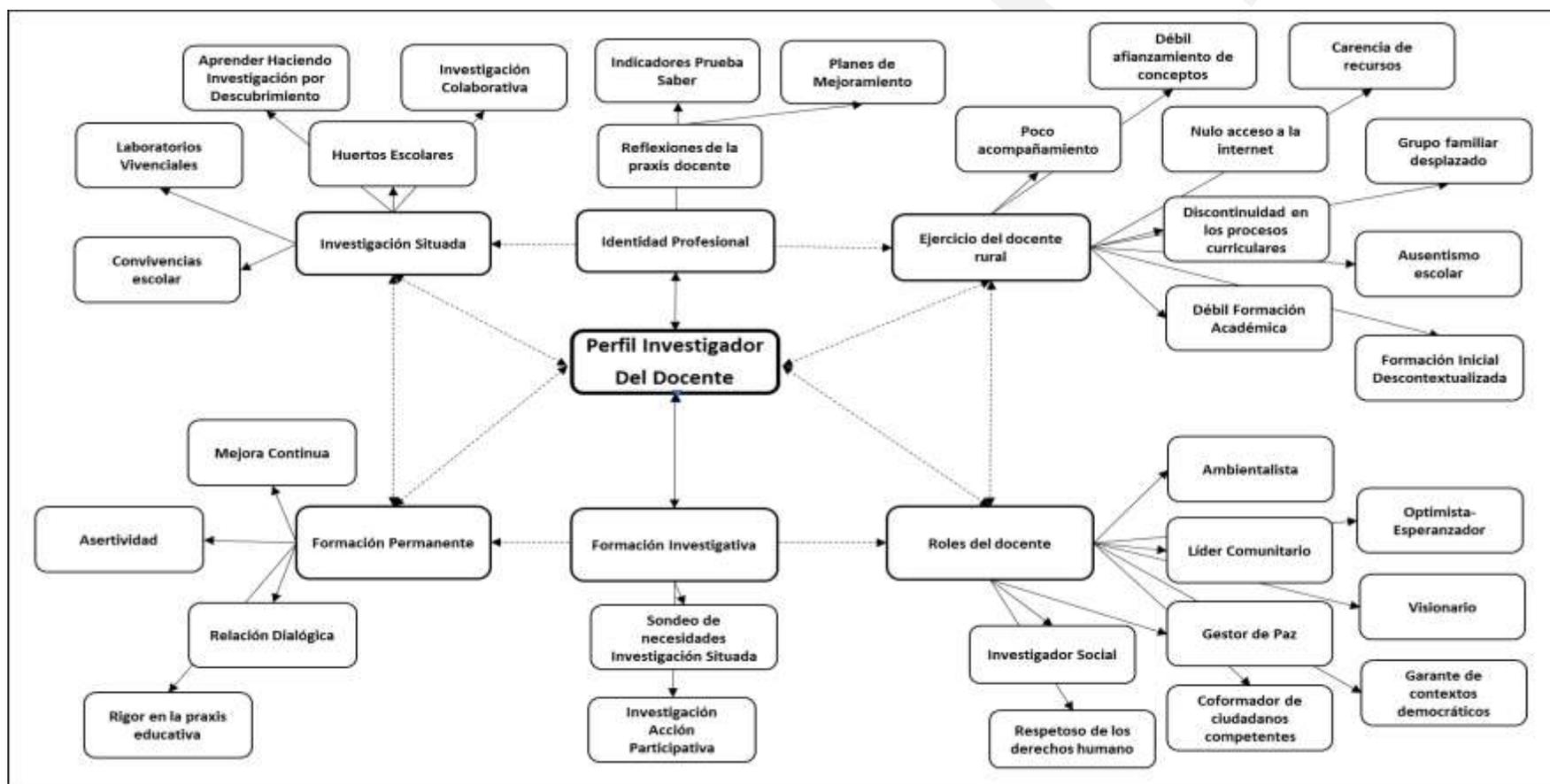
Al indagar sobre el apoyo del **Estado que posibilite una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad** [094-099] se develaron **Falta de políticas educativas orientadas a la formación por competencias**, aunado al **pocos incentivos y exceso de trámites administrativos para el aporte de crédito**.

Un factor resaltante que tiene que ver con las **necesidades de formación** [118-121] es la **Superación personal y profesional** manifiesta en subcategorías como: **Profesionalización, Formación, Dinamización de la praxis docente y Salario dignos** criterios académicos y laborales vinculados a la **Actitud positiva** [124-128], enlazando los saberes institucionales con la realidad social.

Por ello que se plantean como **roles del docente** que laboran en contextos rurales como: Formar de modo integral, Respetar el medio ambiente, Gestor de paz, Competente, líder comunitario, Coformador de ciudadanos competentes, Democrático y participativo, que conlleve al desarrollo de procesos psicosociales y educativos de calidad.

.

Figura N.º 2: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 1



Fuente: Elaboración propia (2018)

Tabla N.º 3 Microanálisis Categorical 2

CONCEPCIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE RURAL DE CORDOBA, DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS				
DIA:21	MES:06	AÑO:2018	HORA: 8:00 am	ENTREVISTA EN GRABADOR DURACIÓN: 30:00
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre la percepción del perfil investigador del docente rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio				
Sujeto 2				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Docente Investigador	Ambiente escolar desfavorecido Falta de tecnología Infraestructura física deteriorada Falta de mobiliario	1	Desde su experiencia:	
		2	Investigador: ¿Qué diferencias crees que hay entre ejercer la docencia en zona urbana y rural?	
		3	Sujeto 2: Con relación a esta pregunta hay que mirarla desde dos aspectos.	
		4	Primer aspecto: <u>ambiente escolar, indudablemente los ambientes escolares en las zonas urbanas se ven favorecidos por las inversiones que se hacen en cuanto a tecnología, infraestructura física y también en cuanto a textos y mobiliarios escolares,</u> en zona rural quienes hemos ejercido la docencia en ese tipo de contextos notamos que hay mayores carencias en cuanto a la infraestructura y ambientes escolares, la conectividad es muy poca o casi nula y cuando la hay es de baja calidad, igualmente el deterioro progresivo de las instalaciones no permite tener condiciones propicias para el ambiente de trabajo	
		5		
		6		
		7		
		8		
		9		
		10		
		11		
		12		
		13		
		14		
		15		
Docencia	Ausentismo en el aula	16	Otra de las diferencias entre zona urbana y rural pasa por los estudiantes. Los estudiantes de la zona rural tiene muchas más posibilidades de acceder a las informaciones y contenidos de los programas que se van impartiendo en el aula de clase, en contraste con los niños de la zona rural, que prácticamente hay que entregarles todo en el aula; así mismo los tiempo de permanencia en la institución muchas veces <u>los estudiantes de zona rural no asisten con regularidad a la escuela debido a dificultades con el transporte,</u> en contraste con la zona urbana donde hay más acceso al transporte por parte de los estudiantes	
		17		
		18		
		19		
		20		
		21		
		22		
		23		
		24		
		25		
		26		
		27		
Enseñanza situada	Carencia de transporte público	28	El segundo aspecto que marca una diferencia muy importante entre la zona urbana y rural son los medio de aprendizaje, por más que un docente lleve medios de aprendizaje, citemos un ejemplo video beam, laboratorios y otro tipo de <u>herramientas pedagógicas muchas veces no se encuentran disponibles en zonas rurales más rebeldes.</u>	
		29		
		30		
		31		
		32		
		33		
		34		
		35		
		36		
	Carencia de recursos pedagógicos	37		
		38		
		39		

Formación permanente	Formación inicial descontextualizada De la realidad áulica. Formación integral	37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51	<p>Investigador: De qué manera valoras usted su formación académica con relación a su propia práctica educativa?</p> <p>Sujeto 2: Indudablemente quienes hemos hecho el recorrido por la pedagogía sabemos que estamos ante unas de las profesiones más importantes de la sociedad, de ahí que tener unas buenas bases pedagógicas desde <u>la formación inicial, hasta las más altas formaciones de postgrado, es importante para que esas prácticas a su vez sean totalmente innovadoras, contextualizadas y tiendan a lo humano, no solamente a formar a los estudiantes en lo académico sino también en valores, actitud para el trabajo y convivencia</u>, de ahí que es importante el <u>maestro este en permanente formación</u>, que cada día se aprenda más como educadores para que así llevemos mejores de procesos de enseñanza en el aula.</p>
Compromiso	Respuesta al contexto Condiciones pedagógicas Ambiente escolar	52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62	<p>Investigador: ¿Consideras que la formación inicial recibida te preparo bien para responder a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales?</p> <p>Sujeto 2: En mi caso que he sido formado como normalista, considero que recibí <u>adecuada preparación para responder a estos contextos rurales</u>, inclusive en esa época en las normales nos enseñaban hasta elaborar las tizas para el tablero, igualmente y a pesar que ya en las universidades no se hace énfasis en el contexto rural o urbano, los normalistas tenemos la ventaja de <u>tener la formación necesaria para ejercer en zona rural en condiciones pedagógicas y de ambiente escolar diferente a las zonas urbanas.</u></p>
Respuestas a las demandas del ejercicio docente	Cualificar la praxis pedagógica Formación integral	63 64 65 66 67 68 69 70 71 72	<p>Investigador: ¿Te sientes comprometido con una formación permanente que te permita respondes a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales?</p> <p>Sujeto 2: Si, importante que nosotros siempre <u>mantengamos una actitud de formación permanente con el fin de cualificar nuestras prácticas pedagógica</u>, si tenemos bien claro que nuestra función es formar íntegramente a las nuevas <u>generaciones</u>, sabremos que es importante que mantengamos una formación permanente y especialmente en los contextos rurales donde los estudiante no van a encontrar las mismas condiciones que sus pares de la zona urbana</p>
Reflexión acerca de la práctica docente Investigación Acción Participativa	Evaluación como mecanismo de reflexión	73 74 75 76 77	<p>Investigador: ¿Reflexionas acerca de tu práctica? ¿Cómo lo haces?</p> <p>Sujeto 2: Un buen pedagogo siempre reflexiona sobre su práctica, la primera parte es a través de la <u>evaluación, que puede ser coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación</u>, lo importante es que entre nosotros los docentes nos estemos</p>

Comunidades de aprendizaje	Relación dialógica	78 79 80 81 82 83 84 85	evaluando permanentemente a través de la comunicación en comunidades de aprendizaje que nos permita ir dando cuenta de las practicas exitosas que pueden ser propensas de ser replicadas. También es importante <u>escuchar la voz de los estudiantes porque son ellos que de primera mano nos pueden decir cómo nos ven en nuestro ejercicio pedagógico</u>
Motivos ingreso a la docencia	Vocación contrapuesta a la profesionalidad	86 87 88 89 90 91	Investigador :¿Qué te motivó para ingresar a la docencia?. Sujeto 2: <u>La vocación, a pesar que actualmente este cuestionada la vocación que la contraponen con la profesionalidad, sigo considerando que la vocación es fundamental. Unas de esas motivaciones para ser docentes fue porque tuvimos docentes que daban mucho de si para enseñar</u>
Motivos ingreso a la docencia	Modelaje. Copiar las mejores prácticas	86 87 88 89 90 91	Investigador: ¿Cuáles son las motivaciones para permanecer como docente en zona rural?
Motivos ingreso a la docencia	Transformar vidas	92 93 94 95 96 97	Sujeto 2: <u>La primera motivación es indudablemente el deseo de transformar vidas en la zona rural, quienes tenemos arraigos campesinos sabemos que es necesario brindar una formación más compacta, más integra de tal forma que tenga las mismas oportunidades que los alumnos de zona urbana, pero si podemos ayudarlos a que mejoren sus competencias y que se abran espacios hacia la educación superior.</u>
Motivos ingreso a la docencia	Equidad e igualdad de oportunidades	92 93 94 95 96 97	Investigador: ¿Qué características particulares crees que debería tener un docente que labora en zona rural?.
Motivos ingreso a la docencia	Formación investigativa por competencias	98 99 100	Sujeto 2: <u>Motivación y convencido de su papel en este contexto, el docente que va obligado por que le toca no va a ser diferencia, pero el docente que va convencido que va a cambiar vidas es un docente que siempre tendrá <u>motivación para seguirse formando y entregar todo de si en pro de la formación integral de los estudiantes.</u></u> Otra característica que debe tener es la <u>flexibilidad para entender el contexto</u> y las características de los estudiantes. Otra característica es que se debe ser muy ingenioso e innovador para hacer frente a las condiciones adversas
Características particulares docente rural	Motivación	101 102 103 104 105 106 107	Investigador: ¿Consideras que el medio rural es un condicionante de la identidad profesional docente?. Argumente.
Características particulares docente rural	Compromiso	101 102 103 104 105 106 107	Sujeto 2: <u>Motivación y convencido de su papel en este contexto, el docente que va obligado por que le toca no va a ser diferencia, pero el docente que va convencido que va a cambiar vidas es un docente que siempre tendrá <u>motivación para seguirse formando y entregar todo de si en pro de la formación integral de los estudiantes.</u></u> Otra característica que debe tener es la <u>flexibilidad para entender el contexto</u> y las características de los estudiantes. Otra característica es que se debe ser muy ingenioso e innovador para hacer frente a las condiciones adversas
Características particulares docente rural	Capacidad de entrega	101 102 103 104 105 106 107	Investigador: ¿Consideras que el medio rural es un condicionante de la identidad profesional docente?. Argumente.
Características particulares docente rural	Investigador Social	101 102 103 104 105 106 107	Sujeto 2: <u>Motivación y convencido de su papel en este contexto, el docente que va obligado por que le toca no va a ser diferencia, pero el docente que va convencido que va a cambiar vidas es un docente que siempre tendrá <u>motivación para seguirse formando y entregar todo de si en pro de la formación integral de los estudiantes.</u></u> Otra característica que debe tener es la <u>flexibilidad para entender el contexto</u> y las características de los estudiantes. Otra característica es que se debe ser muy ingenioso e innovador para hacer frente a las condiciones adversas
Características particulares docente rural	Empatía Flexibilidad para entender el contexto	101 102 103 104 105 106 107	Investigador: ¿Consideras que el medio rural es un condicionante de la identidad profesional docente?. Argumente.
Características particulares docente rural	Ingenioso e innovador Resiliente	101 102 103 104 105 106 107	Sujeto 2: <u>Motivación y convencido de su papel en este contexto, el docente que va obligado por que le toca no va a ser diferencia, pero el docente que va convencido que va a cambiar vidas es un docente que siempre tendrá <u>motivación para seguirse formando y entregar todo de si en pro de la formación integral de los estudiantes.</u></u> Otra característica que debe tener es la <u>flexibilidad para entender el contexto</u> y las características de los estudiantes. Otra característica es que se debe ser muy ingenioso e innovador para hacer frente a las condiciones adversas
Identidad profesional	Apasionamiento por su labor	114 115 116 117 118 119 120 121	Sujeto 2: <u>Considero que sí, indudablemente el contexto donde uno desempeña condiciona su identidad docente, muchos docentes permanecen por decisión propia en zonas rurales <u>porque entienden esa labor, se apasionan por la misma y están totalmente convencidos que lo que hacen es fundamental para que estos estudiantes tengan las</u></u>
Identidad profesional	Visionarios	114 115 116 117 118 119 120 121	Sujeto 2: <u>Considero que sí, indudablemente el contexto donde uno desempeña condiciona su identidad docente, muchos docentes permanecen por decisión propia en zonas rurales <u>porque entienden esa labor, se apasionan por la misma y están totalmente convencidos que lo que hacen es fundamental para que estos estudiantes tengan las</u></u>

Rol investigador		122	<u>oportunidades</u> que quizás en otro contexto no la
		123	tengan como es seguir avanzando en la educación superior
			Investigador: ¿Cómo relacionas el proceso de construcción de identidad profesional con la formación permanente?
	Reingeniería de procesos	124	
	Responder a nuevas expectativas	125	Sujeto 2: La sociedad actual está experimentando un proceso de profundas <u>transformaciones sociales, económicas y culturales, cuyos efectos se</u>
		126	<u>manifiestan de manera evidente en el quehacer docente de tal forma que estos deben resignificar</u>
	Enfrentar retos	127	<u>sus procesos</u> y así <u>satisfacer las nuevas</u>
		128	<u>expectativas</u> de la sociedad respecto de sus
		129	funciones, dado que deben <u>enfrentar y asumir estas</u>
		130	<u>demandas</u> . Para responder a estos cambios, demandas y desafíos es necesario que el docente siempre este en proceso de formación permanente.
	131		
	132		
	133		
	134		
			Investigador: ¿De qué manera crees que se ve afectado tu desempeño como docente con el hecho del laborar en zona rural?.
		135	
		136	Sujeto 2: No me afectado porque he podido seguir capacitándome permanentemente y <u>llevar a la</u>
	Trasferencia de conocimiento	137	<u>comunidad educativa del sector rural todos esas</u>
		138	<u>competencias que he adquirido</u> durante estos años.
			Investigador: A su juicio, ¿Crees que las funciones del docente de escuelas rurales, permiten desarrollar verdaderos procesos activos de aprendizaje?
		139	
	Replantear la profesión docente	140	Sujeto 2: Estamos actualmente asistiendo a un <u>replanteamiento de la profesión docente</u> , debido a
		141	las nuevas tareas de la enseñanza y las
		142	implicaciones que tienen en el campo de la
		143	formación docente. Este hecho se vincula a los
		144	cambios profundos que se están produciendo en
		145	diversos terrenos, que ponen en cuestión las propias
		146	bases de la escuela y de la formación y práctica de
		147	maestros y profesores. En este contexto y a pesar
		148	que en las escuelas rurales los docentes deben
		149	cumplir con una serie de funciones que sus pares de
		150	la zona urbana no cumplen, pienso que si el docente
		151	es <u>plenamente comprometido con su labor</u> , su
	Comprometidos con su labor	152	formación y sobre todo con desempeñar un <u>papel de</u>
		153	<u>guía orientador para sus alumnos</u> para que puedan
	Guía y orientador	154	alcanzar sus objetivos.
			Investigador: ¿Crees que la escuela rural funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia?. Argumente
		155	
		156	Sujeto 2: La escuela rural en cierto grado está
		157	abandonada a su suerte por el estado, como se ha
		158	dicho anteriormente tiene rezagos en cuanto a
		159	<u>infraestructura, accesibilidad y conectividad con</u>

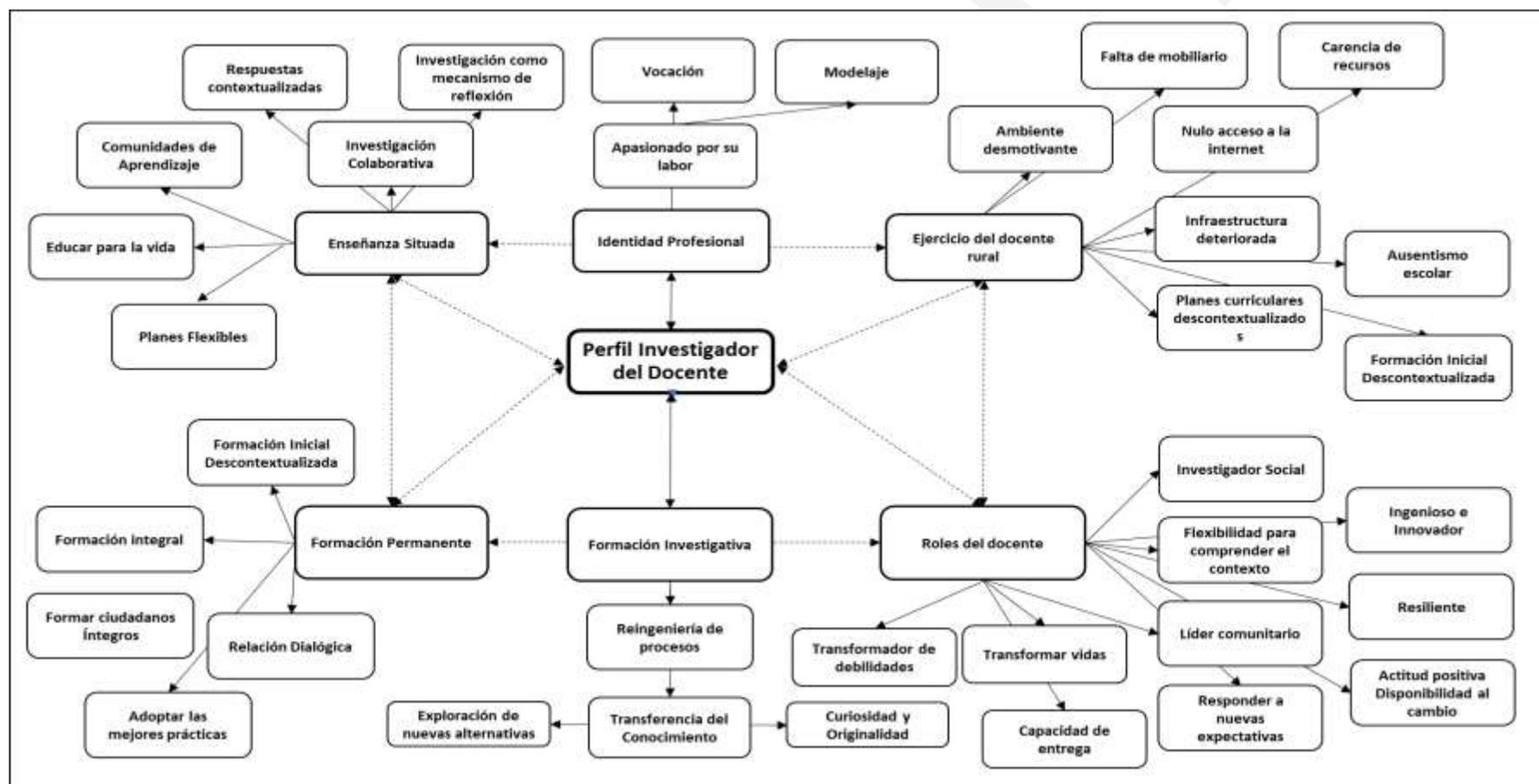
Equidad eficiencia	y	Infraestructura	160	<p><u>respecto a las escuelas urbanas y eso le plantea a la escuela rural un enorme reto para brindar educación con calidad y cerrar la brecha con sus pares urbanas. Así que podría decir que no hay equidad en las escuelas urbanas y rurales. En cuanto a eficiencia y a pesar de las carencias muchas escuelas rurales han logrado mejorar sus índices en las externas gracias al compromiso de sus directivos y docentes más que al poyo estatal.</u></p> <p>Investigador: ¿El Estado posibilita una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad? Argumente.</p>
		Accesibilidad	161	
		Conectividad	162	
		Calidad de los procesos	163	
			164	
			165	
			166	
			167	
			168	
			169	
	170	<p>Sujeto 2: A mi modo de ver, <u>el Estado colombiano no tiene una política clara en cuanto al docente rural, empezando por el hecho que los currículos de las universidades son genéricos y ofrecen al estudiante ningún tipo de preparación en los contextos rurales, una vez en el servicio el docente se encuentra casi que solo en su labor, con poco apoyo y en condiciones adversas, muchas veces e zonas de difícil acceso sin ningún tipo de conectividad que le dificulta su formación.</u></p> <p>Investigador: ¿El docente rural se siente apoyado en su labor por el MEN y demás entidades educativas. Diga por qué</p>		
Carencia de políticas de Estado	171			
Planes curriculares descontextualizados	172			
Ausencia de enseñar para la vida	173			
Condiciones adversas	174			
	175			
	176			
	177			
	178			
	179			
	180	<p>Sujeto 2: Además de unas <u>pocas capacitaciones en el año</u> a las que muchas veces el docente no puede ir por laborar en zonas dispersas y de difícil acceso no vemos un verdadero apoyo a nuestra labor.</p> <p>Investigador: ¿Cuáles cree usted que son las ventajas y desventajas de ser maestro de una Institución Educativa rural?</p>		
Carencia de un plan de formación docente	181			
	182			
	183			
	184			
	185			
	186			
	187			
	188			
	189			
	190	<p>Sujeto 2: Desventajas: condiciones de infraestructura, conectividad, mobiliario que en su mayoría se encuentran en condiciones lamentables, además de eso la dificultad del transporte, la falta de acompañamiento por parte de los padres de familia a la labor docente, servicios públicos deficientes o inexistentes, grupos armados al margen de la ley. Ventajas. Grupos más pequeños, alumnos más <u>respetuosos de la autoridad del docente, menos problemas de pandillas o consumo de sustancias alcohólicas y alucinógenas, el agradecimiento de la comunidad por la labor docente.</u></p> <p>Investigador: ¿ Busca superarse a sí mismo y adquirir nuevas herramientas para fortalecer su perfil como docente rural? Exponga sus razones</p>		
Condiciones laborables desfavorables	191			
Grupos pequeños	193			
Respeto hacia la autoridad	194			
Control de vicios Comprometidos				

Superación personal y profesional	Exploración de nuevas alternativas Ambiente de Cooperación	195 196 197 198 199 200 201 202 203	<p>Sujeto 2 Si, indudablemente me esfuerzo por ser un docente que explora nuevos caminos pedagógicos que se <u>potencian en la curiosidad, la originalidad y en un ambiente de cooperación con mis colegas</u>. En este sentido, <u>la labor pedagógica debe adaptarse a los cambios</u> que las zonas rurales enfrentan, por lo que la <u>planificación de sus actividades requiere de docentes rurales con una <u>posición flexible, proactiva,</u></u> real y útil para, para la comunidad misma</p>
Labor pedagógica contextualizada Enseñanza Situada	Potenciar la curiosidad y la originalidad Planes flexibles Educar para la vida Proactividad	204 205 206 207 208 209 210 211	<p>Investigador: ¿Tiene una actitud positiva hacia su trabajo como docente de zona rural?</p> <p>Sujeto 2: Aún más que actitud positiva, es la <u>convicción</u> que es posible con esfuerzo y trabajo duro <u>cerrar la brecha existente entre la zona urbana y rural</u>, que se necesitan que los nuevos docentes que ingresen en la carrera permanezcan en la zona rural por <u>vocación y convicción para impulsar desde la zona rural la formación de colombianos íntegros que aporten al desarrollo del país.</u></p>
Investigador Social	Formar ciudadanos íntegros	212 213 214 215 216 217	<p>Investigador: ¿Tienes claros tus objetivos como docente rural.? Argumente.</p>
Rol investigador	Reflexivo Actuar con intencionalidad Innovador Desarrollar tareas de perfeccionamiento Orientador Respeto por los demás	218 219 220 221 222 223 224	<p>Sujeto 2: Tengo claridad que como docente debo lograr objetivos tales como: <u>Reflexionar</u> sobre el quehacer docente hace acerca de la <u>intencionalidad de sus acciones</u> y la comprensión de los fines de la enseñanza, como una <u>tarea de perfeccionamiento e innovación.</u> <u>Orientar la formación íntegra y el respeto por el otro en los estudiantes</u> Adelantar procesos de formación que me aporten al conocimiento de la problemática rural, de las necesidades educativas que plantea, capacidad de comprender contextos rurales, actitud de adaptabilidad y conocimiento conceptual y práctico</p> <p>Investigador: ¿Qué concepto tienes acerca de la labor del docente rural?.</p>
	Abordar los problemas sociales Actitud de adaptabilidad Conocimiento conceptual Conocimiento práctico Líder comunitario Disponibilidad al cambio Cooperación Trabajo en equipo	225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242	<p>Sujeto 2: En mi concepto el perfil del docente rural debe cumplir con la <u>tarea de ser un líder comunitario, una persona dispuesta al cambio y a la transformación a través de la cooperación y el trabajo en equipo</u> siempre y cuando exista o pueda crearse alguna actividad económica que caracterice el espacio. En cuanto a la preparación académica que debe ofrecer el profesor rural, en ocasiones donde se presente la necesidad, debe planificar para estudiantes de diferentes niveles educativos entendiéndose estos como aulas multigrados, a causa de las condiciones de espacio y ausencia de profesores e infraestructura que sufren las escuelas rurales. La esencia de la función del docente rural debe caracterizarse <u>por el empeño en la evolución de cada uno de sus estudiantes, demostrando siempre que a través del conocimiento y la</u></p>

Labor docente rural	Comprometido con el aprendizaje de sus alumnos.	243	<u>preparación se logrará transformar todas las debilidades de su entorno en grandes oportunidades que le propiciarán un mejor desenvolvimiento y desarrollo en sus vidas.</u>
	Transformar las debilidades evidenciadas	244	
	Conocedor	245	

Fuente: Elaboración propia (2018)

Figura N.º 3: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 2



Fuente: Elaboración propia (2018)

Memorando N° 2

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 2)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

Las incógnitas **¿Cuál es el perfil investigador del docente que labora en zona rural de Córdoba?** y **¿Qué diferencias crees usted que existe entre ejercer la docencia en zona urbana y en la rural?**, generó un conjunto de categorías con relación al perfil docente de zona rural, con base a la experiencia del sujeto entrevistado. En función de las categorías que fueron surgiendo durante el desarrollo y análisis de la entrevista, se dio relevancia a aquellas, de acuerdo al criterio del investigador, resaltan las esenciales para generar el logro del propósito principal de comprender la percepción acerca del perfil del docente que labora en zona rural.

De acuerdo a la opinión aportada por el informante 2 a partir de las preguntas emitidas en la entrevista se destacan una serie de categorías comenzando con **Docencia e Investigación** mostrado en las líneas [001-036] donde se manifiestan las falencias que se vivencian en la docencia impartida en contextos rurales, caracterizada ambientes escolares desfavorables para el desarrollo de las actividades académicas planificadas, carencia de recursos didácticos; aunada, a la falta de tecnología, infraestructura física de los planteles deteriorada, falta de mobiliario, carencia de transporte pública, vía de acceso en pésimas condiciones, lo que trae como consecuencia el ausentismo en la aulas de clase “los estudiantes de zona rural no asisten con regularidad a la escuela debido a dificultades con el transporte, en contraste con la zona urbana donde hay más acceso al transporte por parte de los estudiantes” [24-26].

Otra categoría que emerge de la opinión del informante 2 es **Enseñanza situada** manifiesta en la necesidad de llevar al alumno a adquirir un aprendizaje significativo donde encuentre sentido y utilidad a lo que aprende en el aula. De esta manera el conocimiento se basa en lo que el estudiante realmente va a saber, podrá hacer y desea saber; en suma es

una enseñanza para la vida, desde donde el docente de las escuelas rurales deben dar respuestas contextualizadas, apoyándose en planes flexibles con contenidos contextualizados, la evaluación como mecanismo de reflexión y forman de modo activo, parte de comunidades de aprendizaje,

En el mismo orden emerge la categoría **Identidad Profesional Docente** [114-138], dando respuesta a la incógnita ¿Considera que el medio rural es condicionante de la identidad profesional docente?. El informante 2 afirma esta posibilidad, reforzando que se constituye en factor relator que conlleva al desarrollo de su vocación. Se caracteriza por ser un profesional apasionado por lo que hace, cualidad que se traduce buenas prácticas dentro y fuera del aula; por ende representa un modelo a seguir por sus alumno, dando lugar al aprendizaje social..

Al indagar sobre el apoyo del **Estado que posibilite una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad** [169-185] se develaron **Falta de políticas educativas orientadas a la formación por competencias**, aunado al **pocos incentivos**.

Entre los factores resaltantes vinculados a las **necesidades de formación permanente e investigativa** [139-155], emergen: la demanda social de replantear la labor docente, comprometiéndose con su labor y constituyéndose en guía orientador para transforma la vida de los estudiantes.

Por ello que se plantean como roles del docente que laboran en contextos rurales como: Reflexivo, Actuar con intencionalidad, Innovador, Desarrollar tareas de perfeccionamiento, Orientador, Respeto por los demás, Abordar los problemas sociales, asumir Actitud de adaptabilidad, poseer Conocimiento conceptual y práctico, ser Líder comunitario, Tener Disponibilidad al cambio, Cooperativo y Trabajar en equipo, Comprometido

con el aprendizaje de sus alumnos, Transformar las debilidades evidenciadas.

Aunado a estos roles inherentes al perfil docente, surgen dos categorías **Formación Permanente y Formación Investigativa**, las cuales se conciben por el informante 2 como toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades de los docentes. Se trata de una posibilidad de implementar y hacer funcionar métodos activos y propuestas participativas, como garantía del éxito académico

Tabla N.º 4 Microanálisis Categorical 3

CONCEPCIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE RURAL DE CORDOBA, DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS				
DIA:22	MES:06	AÑO:2018	HORA: 08:00 am	ENTREVISTA EN GRABADOR DURACIÓN: 30:00
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre la percepción del perfil investigador del docente rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio				
Sujeto 3				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Docente Investigador	Ambiente escolar desfavorecido Condiciones adversas Material Didáctico escaso. Falta de conectividad Servicios públicos escasos. Distanciamiento de centros escolares. Escasez recursos didácticos. Docentes recursivos	1	Desde su experiencia:	
		2	Investigador: ¿Qué diferencias crees que hay entre ejercer la docencia en zona urbana y rural?	
		3	Sujeto 3: Entre los muchos desafíos de la educación en Córdoba, para lograr una mayor calidad, está cerrar la <u>enorme brecha que existe entre las escuelas urbanas y rurales</u> . La mayor parte de las diferencias pasan por <u>la infraestructura en mal estado</u> , las distancias a las que se encuentran las escuelas, <u>malos servicios públicos o inexistente y la mala conectividad a la internet</u> , por ejemplo es muy común que algunos docentes que trabajan en zonas rurales, deben permanecer en las escuelas día y noche, porque las distancias, el estado de las vías y la falta de transporte les impide regresar diariamente a sus hogares, como sería lo normal. En las zonas rurales las condiciones de trabajo muchas veces son adversas y el material de apoyo escaso así que nos toca volvernos recursivos, que nos toca situar los saberes y nos toca compartir lo poco que tenemos con nuestros alumnos.	
		4		
		5		
		6		
		7		
		8		
		9		
		10		
		11		
		12		
		13		
		14		
		15		
		16		
		17		
		18		
		19		
Docencia e Investigación Colaborativa	Saberes situados Actividad dinámica y reflexiva Relación dialógica Docente – Alumnos Docente Mediador y Formador. Reflexión sobre su praxis Generar conocimientos Construcción de saberes	20	Investigador: De qué manera valoras usted su formación académica con relación a su propia práctica educativa?	
		21	Sujeto 3: Lo primero que hay que tener en cuenta es que la práctica educativa de los docentes es una <u>actividad dinámica, reflexiva</u> , que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre <u>maestro y alumnos</u> . En este sentido el docente desde el deber ser de <u>su ejercicio profesional, como mediador y formador</u> , debe <u>reflexionar sobre su práctica educativa para mejorarla y fortalecerla</u> y así elaborar nuevos conocimientos, pues, en su ejercicio profesional continuará <u>enseñando y construyendo saberes el contexto donde se desarrolla su práctica</u> .	
		22		
		23		
		24		
		25		
		26		
		27		
		28		
		29		
		30		
		31		
Investigación situada			Investigador: ¿Consideras que la formación inicial recibida te preparo bien para responder a	

Investigación Formantiva	<p>Currículo descontextualizado</p> <p>Formación inicial descontextualizada De la realidad áulica.</p> <p>Conocimiento adquiridos en el ejercicio</p>	<p>32 las demandas del ejercicio de la docencia en</p> <p>33 zonas rurales?.</p> <p>34 Sujeto 3: En Colombia y Córdoba no es la</p> <p>35 excepción los programas de formación docente que</p> <p>36 ofrecen las facultades de educación no contemplan</p> <p>37 la especificidad de educación rural o urbana, más</p> <p>38 bien brindan unos conceptos generales de la</p> <p>39 docencia <u>sin adentrarse en la particularidad de un</u></p> <p>40 <u>contexto rural</u>. Por tanto considero que la educación</p> <p>41 <u>inicial me brindó una serie de herramientas para</u></p> <p>42 <u>ejercer la docencia pero no en zona rural en la que</u></p> <p>43 <u>he aprendido a través de la práctica.</u></p> <p>Investigador: ¿Te sientes comprometido con una</p> <p>formación permanente que te permita respondes</p> <p>a las demandas del ejercicio de la docencia en</p> <p>zonas rurales?.</p>
Reflexión profunda acerca de la práctica docente Investigación acción	<p>Necesidad de formación y actualización</p> <p>Adaptación al cambio</p> <p>Participación en acciones individuales y colectivas.</p> <p>Búsqueda de soluciones</p> <p>Satisfacción laboral</p> <p>Compartir nuevas experiencias</p>	<p>43 Sujeto 3: <u>La formación permanente del docente,</u></p> <p>44 <u>surge de la necesidad de estar al tanto del día a día</u></p> <p>45 <u>del quehacer educativo, de la importancia de no</u></p> <p>46 <u>quedarse aturcido con el trabajo cotidiano y ver</u></p> <p>47 <u>desde lejos la forma en que la educación cambia;</u></p> <p>48 <u>cómo el conocimiento se genera en diversos</u></p> <p>49 <u>ámbitos y cómo el docente enfrenta el riesgo de</u></p> <p>50 <u>sentirse imposibilitado, y en determinado momento</u></p> <p>51 <u>hasta frustrado, por no comprenderlo ni utilizarlo.</u></p> <p>52 Por tanto la formación permanente en mi concepto</p> <p>53 implica <u>participar en acciones individuales o</u></p> <p>54 <u>colectivas</u>, con el objetivo de <u>buscar de soluciones a</u></p> <p>55 <u>las problemáticas diversas que se presentan, tanto</u></p> <p>56 <u>en el aula como en la institución y que tienen que ver</u></p> <p>57 <u>con la misión institucional. En la que se asume que</u></p> <p>58 <u>el docente actual enfrenta nuevos y complejos retos</u></p> <p>59 <u>en relación a la satisfacción que permita la formación</u></p> <p>60 <u>permanente.</u></p> <p>Investigador: ¿Reflexionas acerca de tu</p> <p>práctica? ¿Cómo lo haces?</p>
Reflexión desde la praxis	Pensamiento crítico y reflexivo	61
Dimensión humanística Axiológica	Agentes de cambio social.	62
	Dimensión Axiológica: Sentido de Pertenencia y	63
		64
		65
		66
		67
		68
		69
		70
		71
		72
		73
		74
		75
		76
		77
		78
		79
		80
		81

<p>Características particulares docente investigador rural</p>	<p>Grado de Compromiso Moral y Ético. Visionario hacia una praxis eficiente.</p> <p>Contextualizar los conocimientos.</p> <p>Innovar en el uso de estrategias</p> <p>Docente por convicción</p> <p>Aporte al desarrollo de la Nación.</p> <p>Formación de ciudadanos</p> <p>Docente como actor social</p> <p>Generador de soluciones</p> <p>Fomento de la Felicidad</p> <p>Responsable Comprometido Desprendido de lo personal Deseo de superación Fervor y entrega a la comunidad</p> <p>Con inteligencia emocional</p> <p>Aprender conviviendo</p>	<p>82</p> <p>83</p> <p>84</p> <p>85</p> <p>86</p> <p>87</p> <p>88</p> <p>89</p> <p>90</p> <p>91</p> <p>92</p> <p>93</p> <p>94</p> <p>95</p> <p>96</p> <p>97</p> <p>98</p> <p>99</p> <p>100</p> <p>101</p> <p>102</p> <p>103</p> <p>104</p> <p>105</p> <p>106</p> <p>107</p> <p>108</p> <p>109</p> <p>110</p> <p>111</p> <p>112</p> <p>113</p> <p>114</p> <p>115</p> <p>116</p> <p>117</p> <p>118</p> <p>119</p> <p>120</p> <p>121</p> <p>122</p> <p>123</p> <p>124</p> <p>125</p>	<p>maximizar los recursos, <u>combinados con las estrategias para el aprendizaje</u> que utiliza durante la práctica educativa.</p> <p>Investigador :¿Qué te motivó para ingresar a la docencia?.</p> <p>Sujeto 3: <u>Tengo la firme convicción que el mejor camino hacia el desarrollo de la nación es a través de la educación,</u> ingrese a la carrera docente para aportar mi granito de arena en la formación de los futuros ciudadanos, <u>como personas integras que aporten al desarrollo nacional.</u></p> <p>Investigador: ¿Cuáles son las motivaciones para permanecer como docente en zona rural?</p> <p>Sujeto 3: Lo que me aferra a quedarme ejerciendo la docencia en la zona rural a pesar de las adversidades es que pude entender que mi rol como docente no era solamente el dar los temas escolares, sino que <u>me había transformado un actor social.</u> Que la escuela, además, podía servir de puente, <u>de generador, para mejorar algunas de las problemáticas sociales de las familias y así contribuir a la mayor felicidad de mis alumnos.</u></p> <p>Investigador: ¿Qué características particulares crees que debería tener un docente que labora en zona rural?.</p> <p>Sujeto 3: <u>Ser maestro rural significa una enorme responsabilidad, un serio compromiso, desprendimiento personal y deseos de superarse más allá de las condiciones adversas. Significa fervor y entrega a la comunidad que agradecida reconoce nuestra ardua labor. Es estar preparado emocionalmente para desenvolverse sin angustias y con solvencia en medio de la soledad muchas veces, es estar dispuesto a aprender del medio y a enriquecerse con él, como docente y como persona</u></p> <p>Investigador: ¿Consideras que el medio rural es un condicionante de la identidad profesional docente?. Argumente.</p> <p>Sujeto 3: Ejercer como docente en una escuela rural puede resultar un poco más complicado que en una urbana, pues <u>el entorno rural es distinto al urbano en algunos aspectos tales como las relaciones familia-escuela</u> suelen ser más personales, ya que es más pequeño el ambiente donde se desarrollan; su objetivo principal es la ciudad y además, no están integrados en la comunidad. Estos y otra series de obstáculos pueden en un principio limitar al docente que llega a este contexto sin mucha o ninguna formación en contextos rurales, y mucho menos en su cultura, pero esta situación aparentemente adversa brinda al docente <u>la oportunidad de integrarse a la comunidad, aprender el contexto</u> y de esa forma desarrollar un enfoque pedagógico más</p>
<p>Identidad profesional</p>	<p>Relaciones Familia Escuela</p>		

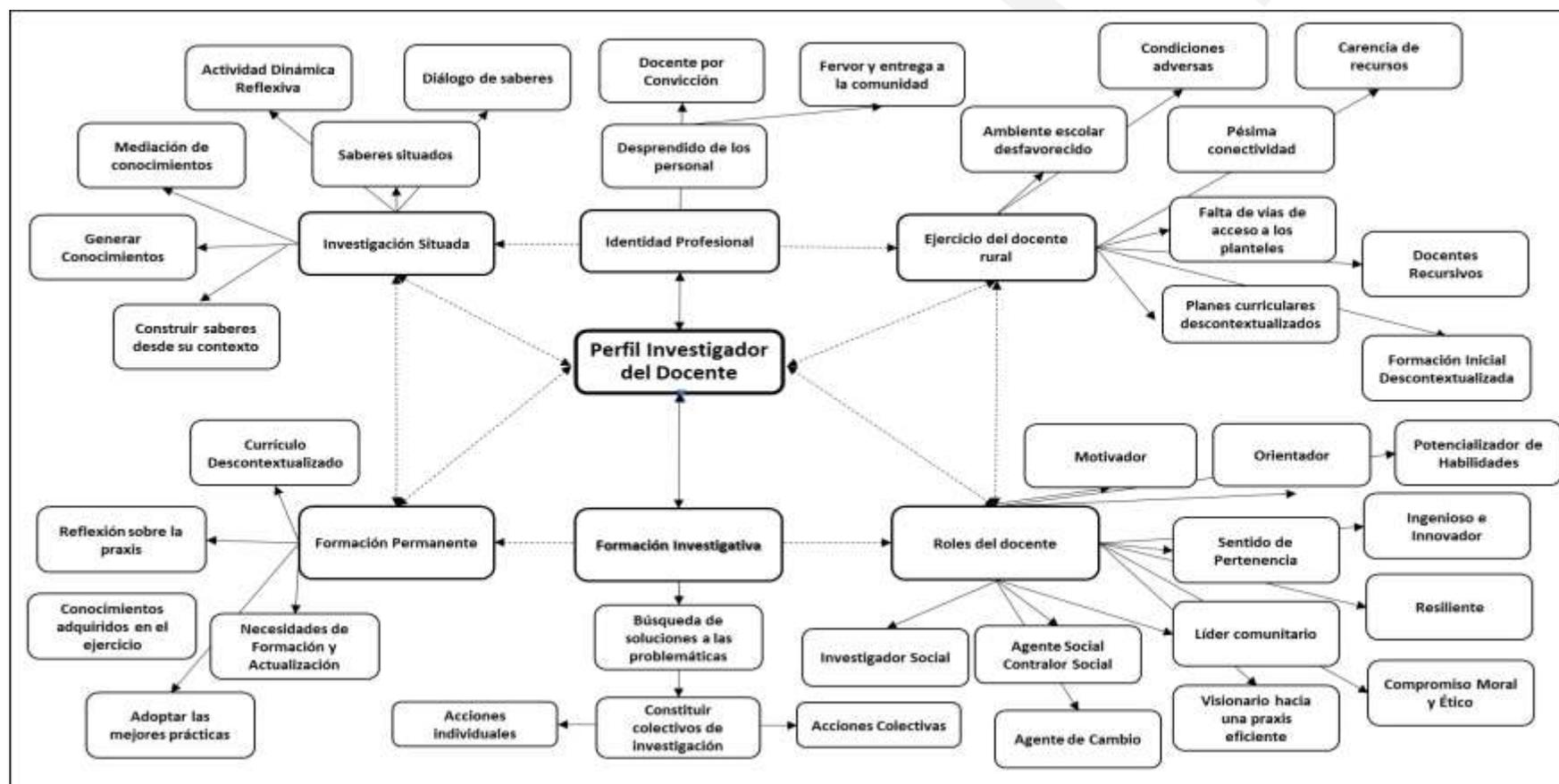
Roles del docente	Aprender el contexto	126 127 128 129 130	coherente y significativo, creando relaciones interpersonales de mayor calidad. Por tanto consideramos que el contexto rural condiciona al docente en su identidad siempre y cuando el docente esté dispuesto a tomar un rol protagónico.
	Enfoque de enseñanza situada		
	Relaciones interpersonales de calidad		Investigador: ¿Cómo relacionas el proceso de construcción de identidad profesional con la formación permanente?
	Asumir Rol protagónico		Sujeto 3: Para mí, la formación permanente entendida como un proceso de actualización que posibilita al docente realizar su <u>práctica educativa de una manera significativa y adecuada en el contexto donde ejerce su práctica, por lo tanto esa formación está ligada al ejercicio de la labor docente en determinada zona</u> , por lo tanto cada docente de acuerdo a su contexto y experiencia desarrollara su propia identidad que reforzara a través de la formación permanente que le brindara las herramientas necesarias para afrontar los cambios.
	Práctica educativa significativa y contextualizada		Investigador: ¿De qué manera crees que se ve afectado tu desempeño como docente con el hecho del laborar en zona rural?.
	Motivación		Sujeto 3: Considero que siempre y cuando el docente <u>permanezca motivado y seguro de su rol en la comunidad de ninguna manera su desempeño laboral debe verse afectado aun cuando las condiciones de las zonas rurales pueden tornarse adversas de muchas formas</u> , quienes hemos elegido seguir laborando en estas zonas lo hacemos con la firme convicción que la comunidad nos necesita y que la escuela en muchas ocasiones se <u>convierte en la única presencia del estado en estas comunidades.</u>
	seguridad		Investigador: A su juicio, ¿Crees que las funciones del docente de escuelas rurales, permiten desarrollar verdaderos procesos activos de aprendizaje?
	Contralor social		Sujeto 3: Pienso que una vez el docente se conecta con su entorno, acepta las posibilidades que ofrece el contexto para ejercer su labor, se involucra como un miembro más de la comunidad, se preocupa en conocer las condiciones de vida de sus estudiantes y sus familias y logra entablar un vínculo con ellos es <u>capaz de liderar procesos de aprendizaje activo como motivador, orientador y potencializador de las habilidades</u> de sus alumnos quienes se convierten en partícipes de su formación.
	Liderar procesos		Investigador: ¿Crees que la escuela rural funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia?. Argumente
	Motivador		Sujeto 3: Pienso que en términos de equidad la escuela rural tiene una gran brecha con la urbana en
Orientador		165	
Potencializador de habilidades		166	

Equidad y eficiencia	Investigador Social	167	cuanto a <u>infraestructura, dotación, mobiliario e incluso talento humano, considero que no se ha dado a la escuela rural la importancia que merece como fuente de desarrollo para el país al formar los jóvenes del campo colombiano evitando que migren sin necesidad a las ciudades o ingresen en la ilegalidad.</u> En cuanto la eficiencia muchas escuelas
	Infraestructura Accesibilidad Conectividad	168 169 170 171 172 173 174	están mejorando sus resultados sobre la base del trabajo duro y al sacrificio de sus docentes cada vez más comprometidos con su labor.
	Éxodo del campo a la ciudad	175 176	Investigador: ¿El Estado posibilita una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad? Argumente.
	Carencia de políticas de formación	177 178 179 180 181 182 183 184 185	Sujeto 3: Hasta el momento en mi experiencia el estado <u>no ha posibilitado ningún tipo de formación específica para mí, como docente rural.</u> He hecho grandes esfuerzos económicos, familiares y demás <u>por mi cuenta para potenciar mis competencias y a través del proceso de formación permanente estar en constante actualización de mi saber y mi práctica.</u>
	Autocrecimiento como profesional	186 187 188 189 190	Investigador: ¿El docente rural se siente apoyado en su labor por el MEN y demás entidades educativas. Diga por qué Sujeto 3: La verdad muy poco, salvo una que otra jornada de capacitación que se dan en el año lectivo y muchas ni siquiera dirigidas a la zona rural, <u>más bien capacitaciones genéricas sobre cualquier tema o situación.</u>
	Capacitaciones genéricas	191 192 193 194 195 196 197 198 199 200	Investigador: ¿Cuáles cree usted que son las ventajas y desventajas de ser maestro de una Institución Educativa rural? Sujeto 3: Ventajas: cursos más pequeños, por tanto manejables y con posibilidad de brindar una educación personalizada, mejor comunicación con los alumnos sus padres que muestran respeto hacia la figura del docente Desventajas: pésimos servicios públicos, falta de conectividad, dificultad para el transporte, falta de acompañamiento de los padres al proceso pedagógico (muchos son analfabetas), grupos al margen de la ley
	Condiciones laborables desfavorables	201 202 203 204 205	Investigador: ¿ Busca superarse a sí mismo y adquirir nuevas herramientas para fortalecer su perfil como docente rural? Exponga sus razones Sujeto 3: Por su puesto, en ese sentido es muy importante el proceso de formación permanente y si no es ofrecido por el estado lo asumo por mi cuenta porque de la adquisición de esas nuevas herramientas es que mi práctica se irá desarrollando
	Grupos pequeños		
	Respeto hacia la autoridad		
	Control de vicios Comprometidos		

Superación personal y profesional	Adquisición de nuevas herramientas Adaptación a las exigencias de la sociedad	206 207	cada día más y adaptando a las exigencias del contexto
Actitud investigativa		208 209 210 211 212 213	<p>Investigador: ¿Tiene una actitud positiva hacia su trabajo como docente de zona rural?</p> <p>Sujeto 3: Claro que sí, ya que he escogido permanecer como docente rural convencido que puedo hacer la diferencia en este contexto lleno de carencias y dificultades, ayudando a mis estudiantes a lograr sus objetivos de llegar a la educación superior.</p> <p>Investigador: ¿Tienes claros tus objetivos como docente rural.? Argumente.</p>
Rol docente	Luchar ante la adversidad Resiliente Comprometido con el progreso de los estudiantes Investigador Social Comprometido con el aprendizaje de sus alumnos.	214 215 216 217 218 219 220	<p>Sujeto 3: Por su puesto dar el máximo de mi día a día, sobreponerme a las adversidades, luchar al lado de mis compañeros y estudiantes por sacar adelante nuestra institución</p> <p>Investigador: ¿Qué concepto tienes acerca de la labor del docente rural?.</p> <p>Sujeto 3: Es una labor marcada por el sacrificio, la entrega total y la motivación de hacer un trabajo bien hecho y que la comunidad estará agradecida.</p>
Labor docente rural	Líder comunitario		

Fuente: Elaboración propia (2018)

Figura N.º 4: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 3



Fuente: Elaboración propia (2018).

Memorando N° 3

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 2)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

Las incógnitas **¿Cuál es el perfil investigador del docente que labora en zona rural de Córdoba?** y **¿Qué diferencias crees usted que existe entre ejercer la docencia en zona urbana y en la rural?**, generó un conjunto de categorías con relación al perfil docente de zona rural, con base a la experiencia del sujeto entrevistado. En función de las categorías que fueron surgiendo durante el desarrollo y análisis de la entrevista, se dio relevancia a aquellas, de acuerdo al criterio del investigador, resaltan las esenciales para generar el logro del propósito principal de comprender la percepción acerca del perfil del docente que labora en zona rural.

De acuerdo a la opinión aportada por el informante 3 a partir de las preguntas emitidas en la entrevista en profundidad, se destacan una serie de unidades de significados comenzando con **Docencia e Investigación** mostrado en las líneas [001-019] donde se manifiestan las falencias que se vivencian en la docencia impartida en contextos rurales, caracterizada ambientes escolares desfavorables para el desarrollo de las actividades académicas planificadas, que se traducen en condiciones adversas requiriendo del docente convertirse en una persona recursiva.

Aunado a estas falencias se evidencia la carencia de recursos didácticos; la falta de conectividad, carencia de transporte pública y vía de acceso en pésimas condiciones, como lo manifiesta el informante 3 “En las zonas rurales las condiciones de trabajo muchas veces son adversas y el material de apoyo escaso así que nos toca volvernos recursivos, que nos toca situar los saberes y nos toca compartir lo poco que tenemos con nuestros alumnos” [14-19].

Otra unidad de significado que emerge de la opinión del informante 3 es **Investigación situada** manifiesta en la construcción de saberes situados,

que emerjan de la relación dialógica entre el docente y el alumno quien desde sus imaginarios sociales se forma para la vida. Esto implica la construcción de saberes desde el contexto que se traduce en una educación para la vida. Esta labor, requiere del estudiante el desarrollo de su pensamiento crítico donde el profesor se convierte en mediador de conocimiento.

En palabras del informante: “práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. En este sentido el docente desde el deber ser de su ejercicio profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica educativa para mejorarla y fortalecerla y así elaborar nuevos conocimientos, pues, en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes el contexto donde se desarrolla su práctica” [21-31]

En el mismo orden emerge la categoría **Identidad Profesional Docente** [110-130], de la respuesta emitida a la incógnita ¿Considera que el medio rural es condicionante de la identidad profesional docente?. afirmando que: esto es posible siempre y cuando el docente esté dispuesto a tomar un rol protagónico. De esta manera surge, de acuerdo con la opinión del informante 3 la oportunidad de integrarse a la comunidad, aprender el contexto y de esa forma desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo, creando relaciones interpersonales de mayor calidad.

Al indagar sobre el apoyo del Estado que posibilite una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad [177-190] se develó la **Carencia de políticas de formación investigativa** requiriendo del Autocrecimiento como profesional al tener que hacer sacrificios económicos y familiares para llegar a la profesionalización y por ende a la superación personal y profesional.

Otro factor resaltante vinculado a las **necesidades de formación** permanente e investigativa [139-155], es la adopción de mejores prácticas, direccionadas a la búsqueda de soluciones a los problemas institucionales y por ende de la comunidad, demandando la necesidad de crear colectivos de formación e investigación.

Partiendo de dichos requerimientos, se develan como **Roles del docente** que laboran en contextos rurales como: Motivador, orientador, potenciador de habilidades, ingenioso e innovador, resiliente, líder comunitario, agente social, contralor social, visionario hacia una praxis educativa eficiente y comprometido moral y éticamente.

Aunado a estos roles inherentes al perfil docente, surgen dos categoría **Formación Permanente y Formación Investigativa**, las cuales se conciben por el informante 3 como toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades de los docentes. Se trata de una posibilidad de implementar y hacer funcionar métodos activos y propuestas participativas, como garantía del éxito académico.

Tabla N.º 5 Microanálisis Categorical 4

CONCEPCIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE RURAL DE CORDOBA, DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS				
DIA:22	MES:06	AÑO:2018	HORA: 11:00 am	ENTREVISTA EN GRABADOR DURACIÓN: 30:00
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre la percepción del perfil investigador del docente rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio				
Sujeto 4				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Perfil docente			Desde su experiencia:	
Docencia e Investigación	Accesibilidad a la internet limitada	1	Investigador: ¿Qué diferencias crees que hay entre ejercer la docencia en zona urbana y rural?	
	Poco manejo de fuentes de información	2	Sujeto 4: Existen muchas diferencias, pero las más acentuadas son: mayor conocimiento del mundo por parte de los estudiantes de las zonas urbanas, lo cual los lleva a tener una visión diferente del mundo a la que tienen los estudiantes en la zona rural.	
	Pocas posibilidades de proseguir estudios universitarios	3	Los estudiantes de la zona urbana ven más cerca el acceso a la universidad por lo cual tienen metas diferentes a los de la zona urbana.	
Investigación situada	Estrategias metodológicas y de evaluación	4	Investigador: De qué manera valoras usted su formación académica con relación a su propia práctica educativa?	
	Mejora del quehacer pedagógico.	5	Sujeto 4: El conocimiento con relación a estrategias metodológicas y de evaluación que he adquirido en los diferentes estudios que he cursado, me han ayudado a mejorar mi quehacer pedagógico. Luego de haber cursado una especialización, he tenido más en cuenta algunos aspectos que anteriormente ignoraba: como los tipos de aprendizaje e inteligencias múltiples.	
	Inteligencias múltiples	6	Investigador: ¿Consideras que la formación inicial recibida te preparo bien para responder a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales?.	
		7	Sujeto 4: La formación inicial recibida durante la licenciatura con respecto a los conocimientos en mi área de desempeño fue muy completa, pero los retos que hay en lo que respecta a las necesidades reales de mis estudiantes en la zona rural demandan	

Formación investigativa	<p>Necesidades reales de los estudiantes</p> <p>Énfasis en aspectos Socioafectivos y motivacionales</p> <p>Compromiso Impacto positivo Persuasión</p> <p>Facilitar herramientas Facilitar conocimientos</p>	27 28 29 30 31 32 33 34 35	<p>un mayor <u>énfasis en el aspecto socioafectivo y motivacional, lo cual no fue parte de mi formación inicial.</u></p> <p>Investigador: ¿Te sientes comprometido con una formación permanente que te permita responder a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales?.</p> <p>Sujeto 4: Estoy totalmente <u>comprometido a impactar positivamente la vida de mis estudiantes, uno de mis principales objetivos es <u>contribuir en la formación</u> de mis estudiantes para que tengan mayores <u>herramientas de acceso a la educación superior.</u></u></p>
Reflexión profunda acerca de la práctica docente	Reflexión sobre la praxis	36 37 38 39 40 41	<p>Sujeto 4: Siempre <u>reflexiono sobre lo que hice durante la semana en el aula con los diferentes cursos que tengo a cargo y al finalizar una unidad <u>hago una pequeña encuesta a mis estudiantes sobre lo que les gustó y lo que no, y que les gustaría cambiar de las actividades y tareas realizadas</u></u></p>
Investigar desde la acción	Inquietudes de los estudiantes		<p>Investigador :¿Qué te motivó para ingresar a la docencia?.</p>
Motivos	<p>Deseo de enseñar al prójimo</p> <p>Práctica social comunitaria</p> <p>Acogida de los estudiantes</p> <p>Sentido de pertenencia con el trabajo en equipo</p> <p>Identificación contextual</p> <p>Comprensión Capacidad Transformadora Sentido de pertenencia</p>	42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59	<p>Sujeto 4: Lo que más me motivó a ser docente fue la formación que recibí en la educación secundaria y media. Estudié en una Normal Superior, allí me <u>tocó realizar una práctica social comunitaria enfocada en la enseñanza y me gustó el tratar de enseñarle a los demás.</u></p> <p>Investigador: ¿Cuáles son las motivaciones para permanecer como docente en zona rural?</p> <p>Sujeto 4: La mayor motivación que tengo para seguir en la zona rural <u>es la acogida que tiene mi quehacer pedagógico entre mis estudiantes y su sentido de pertenencia con relación al trabajo que realizamos en la institución, esto último es muy escaso en la zona urbana.</u></p> <p>Investigador: ¿Qué características particulares crees que debería tener un docente que labora en zona rural?.</p> <p>Sujeto 4: Las principales características que deben tener son: <u>comprensión, capacidad transformadora, y sentido de pertenencia con su labor.</u></p> <p>Investigador: ¿Consideras que el medio rural es un condicionante de la identidad profesional docente?. Argumente.</p> <p>Sujeto 4: No, considero que un docente debe ser <u>un factor de cambio para su entorno y no al contrario. El docente rural debe buscar llevar a sus estudiantes</u></p>

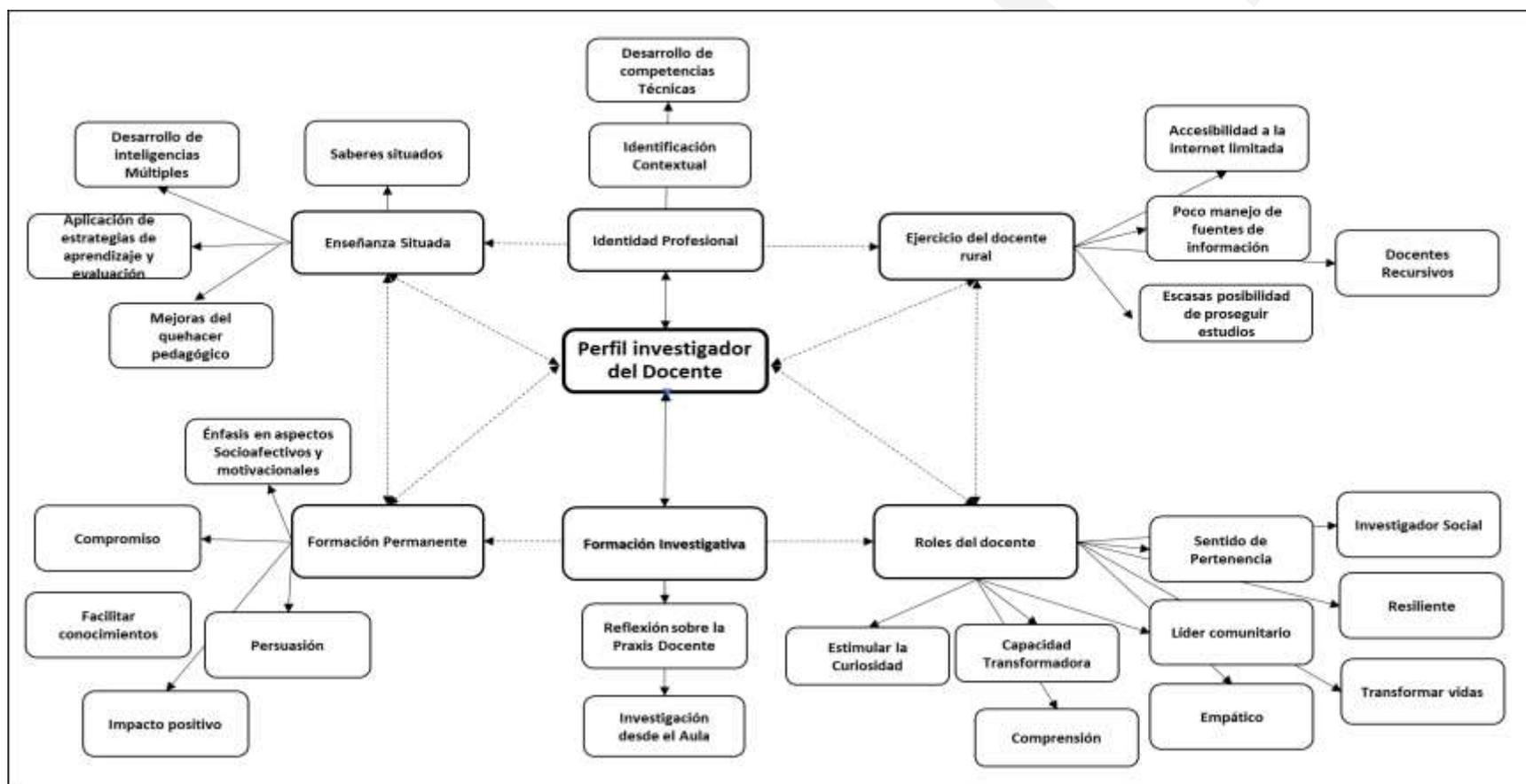
<p>Identidad profesional</p>	<p>Agente de cambio</p>	<p>60 61 62</p>	<p>al mismo nivel que los que están en las demás zonas y no simplemente seguir percibiéndolos como de menores capacidades.</p> <p>Investigador: ¿Cómo relacionas el proceso de construcción de identidad profesional con la formación permanente?</p>
	<p>Competencias técnicas: Planificación y Ejecución Diseño de estrategias Idear recursos</p>	<p>63 64 65 66 67 68</p>	<p>Sujeto 4: A medida que vas estudiando, vas adquiriendo mayor <u>capacidad de planeación y ejecución. Adquieres nuevas estrategias, conoces nuevos recursos que te ayudan a estrechar la brecha de oportunidades que hay entre los estudiantes del sector urbano con el rural.</u></p> <p>Investigador: ¿De qué manera crees que se ve afectado tu desempeño como docente con el hecho del laborar en zona rural?.</p>
<p>Funciones docentes</p>	<p>Veredas dispersas Falta de recursos Nulo acceso a la internet Falta de materiales pedagógicos Ausencia de actividades investigativas fuera del aula</p>	<p>69 70 71 72 73 74 75</p>	<p>Sujeto 4: Lo que más afecta mi desempeño como docente es la <u>falta de recursos, el nulo acceso a internet y la falta de materiales pedagógicos a color teniendo en cuenta que mis estudiantes viven en veredas dispersas no se les puede pedir que investiguen por fuera del aula, pues en sus localidades no tendrán acceso a la información</u></p> <p>Investigador: A su juicio, ¿Crees que las funciones del docente de escuelas rurales, permiten desarrollar verdaderos procesos activos de aprendizaje?</p>
<p>Procesos activos de investigación</p>	<p>Estimular la curiosidad</p>	<p>76 77 78 79 80 81</p>	<p>Sujeto 3: Yo creo que sí permiten el desarrollo de procesos activos de aprendizajes, ya que el docente en el aula, a pesar del poco tiempo y materiales que posee para desarrollar su labor, es <u>capaz de estimular la curiosidad de los estudiantes</u> lo cual facilita el proceso de aprendizaje.</p> <p>Investigador: ¿Crees que la escuela rural funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia?. Argumente</p>
<p>Equidad y eficiencia</p>	<p>Desigualdad de oportunidades</p>	<p>82 83 84 85 86 87 88 89</p>	<p>Sujeto 3: La escuela rural en términos de eficiencia puede que si funcione correctamente, pero cuando hablamos de equidad se puede evidenciar que <u>las oportunidades no son iguales</u> para los estudiantes y docentes rurales que las que tienen los de la zona urbana. Un ejemplo claro es el equipamiento recibido en términos de laboratorios y bibliotecas en las escuelas urbanas que es casi nulo en la rural</p> <p>Investigador: ¿El Estado posibilita una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad? Argumente.</p>

Espíritu de superación profesional	Compromiso con actualización docente Autofinanciamiento	90 91 92 93 94 95 96	<p>Sujeto 4: A mi modo de ver, en los últimos años el, estado se ha <u>comprometido a actualizar docentes</u>, pero esos esfuerzos son minúsculos ya que la mayoría de los docentes son excluidos de esas oportunidades. <u>El docente que quiere estar actualizado debe pagar sus estudios los cuales en Colombia son muy costosos</u></p> <p>Investigador: ¿El docente rural se siente apoyado en su labor por el MEN y demás entidades educativas. Diga por qué</p>
	Currículo y directrices	97 98 99 100 101 102 103 104 105 106	<p>Sujeto 4: Considero que ambos docentes, el de la zona urbana y rural tienen el mismo apoyo por parte del MEN, en los últimos años el MEN se ha encargado de <u>proponer currículos y directrices para unificar el quehacer pedagógico del docente en las diferentes zonas</u>. La única diferencia son la disparidad de recursos con los que cuentan las escuelas rurales con relación a las urbanas por lo tanto el esfuerzo de un docente rural debe ser mayor.</p> <p>Investigador: ¿Cuáles cree usted que son las ventajas y desventajas de ser maestro de una Institución Educativa rural?</p>
Actitud Positiva	Estudiantes disciplinados	107 108 109	<p>Sujeto 4: Ventajas: Mayor disciplina por parte de los estudiantes, mayor disposición y unión del cuerpo docente.</p>
	Falta de docente de orientación Escasez de docentes	110 111 112 113 114	<p>Desventajas: escasez de recursos, poco conocimiento del mundo por parte de los estudiantes, dificultad para el desplazamiento a la institución, <u>falta de personal calificado en términos de orientación escolar y escasez de docentes</u>.</p> <p>Investigador: ¿ Busca superarse a sí mismo y adquirir nuevas herramientas para fortalecer su perfil como docente rural? Exponga sus razones</p> <p>Sujeto 4: Por su puesto, en ese sentido es muy importante el proceso de formación permanente y si no es ofrecido por el estado lo asumo por mi cuenta porque <u>de la adquisición de esas nuevas herramientas es que mi práctica se irá desarrollando cada día más y adaptando a las exigencias del contexto</u></p> <p>Investigador: ¿Tiene una actitud positiva hacia su trabajo como docente de zona rural?</p> <p>Sujeto 4: Si, mi actitud es muy positiva con respecto a mi trabajo puesto que <u>he visto el fruto de mi esfuerzo y el de mis estudiantes y estoy motivado a continuar</u>.</p> <p>Investigador: ¿Tienes claros tus objetivos como docente rural.? Argumente.</p> <p>Sujeto 4: Si, mis objetivos han sido claro desde mi llegada a la institución, he trabajado para que mis</p>

Roles del docente	<p>Transformar la vida</p> <p>Investigador Social</p> <p>Bienestar estudiantil</p>	<p>127</p> <p>128</p> <p>129</p> <p>130</p> <p>131</p> <p>132</p> <p>133</p>	<p>estudiantes tengan las herramientas necesarias para acceder a la educación superior y cambiar su percepción del mundo</p> <p>Investigador: ¿Qué concepto tienes acerca de la labor del docente rural?.</p> <p>Sujeto 4: Para mi concepto la labor del docente rural es un reto que debe ser tomado y enfrentado de la mejor manera <u>buscando el bienestar de los estudiantes.</u></p>
-------------------	--	---	--

Fuente: Elaboración propia (2018)

Figura N.º 5: Diagrama de las unidades de significado develadas por el informante 4



FUENTE: Elaboración propia (2018)

Memorando N° 4

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 4)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

Las incógnitas **¿Cuál es el perfil investigador del docente que labora en zona rural de Córdoba?** y **¿Qué diferencias crees usted que existe entre ejercer la docencia en zona urbana y en la rural?**, generó un conjunto de categorías con relación al perfil docente de zona rural, con base a la experiencia del sujeto entrevistado. En función de las categorías que fueron surgiendo durante el desarrollo y análisis de la entrevista, se dio relevancia a aquellas, de acuerdo al criterio del investigador, resaltan las esenciales para generar el logro del propósito principal de comprender la percepción acerca del perfil del docente que labora en zona rural.

De acuerdo a la opinión aportada por el informante 4 a partir de las preguntas emitidas en la entrevista en profundidad, se destacan una serie de unidades de significados comenzando con **Docencia e Investigación** mostrado en las líneas [001-014] donde se manifiestan las falencias que se vivencian en la docencia impartida en contextos rurales, caracterizada ambientes escolares desfavorables para el desarrollo de las actividades académicas planificadas, limitada accesibilidad a la internet, escasas posibilidades de proseguir estudios de educación superior, que se traducen en condiciones adversas requiriendo del docente convertirse en una persona recursiva.

Otra unidad de significado que emerge de la opinión del informante 4 es **Investigación situada colaborativa** llevada a cabo con el manejo de inteligencias múltiples, orientadas a la mejora del quehacer pedagógico. Desde esa concepción situada, se requiere la selección y diseño de estrategias y de evaluación acordes a los procesos didácticos desarrollados dentro y fuera del aula de clases. Este accionar, permitirá al docente rural situarse en las necesidades reales de los alumnos, con énfasis en las dimensiones socioafectivas y motivacionales

En palabras del informante: “he tenido más en cuenta algunos aspectos que anteriormente ignoraba; como los tipos de aprendizaje e inteligencias múltiples”. [20-22]

En el mismo orden emerge la categoría **Identidad Profesional Docente** [065-070], de la respuesta emitida a la incógnita ¿Considera que el medio rural es condicionante de la identidad profesional docente?. afirmando que: “A medida que vas estudiando, vas adquiriendo mayor capacidad de planeación y ejecución. Adquieres nuevas estrategias, conoces nuevos recursos que te ayudan a estrechar la brecha de oportunidades que hay entre los estudiantes del sector urbano con el rural”. Desde esta opinión emitida por el informante 4, se develaron subcategoría como: Competencias técnicas, Diseño de estrategias e Idear recursos didácticos. Lo principal de acuerdo con este informante es la Identificación contextual.

Al indagar sobre el apoyo del Estado que posibilite una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad [092-098] se develó la “en los últimos años el, Estado se ha comprometido a actualizar docentes, pero esos esfuerzos son minúsculos ya que la mayoría de los docentes son excluidos de esas oportunidades. El docente que quiere estar actualizado debe pagar sus estudios los cuales en Colombia son muy costosos”

Otro factor resaltante vinculado a las **necesidades de formación investigativa** [139-155], Sentido de pertenecía con el trabajo en equipo, la Identificación contextual, Comprensión, Capacidad Transformadora. Partiendo de dichos requerimientos, se develan como **Roles del docente** que laboran en contextos rurales como: Motivador, Estimular la curiosidad, Empático, Líder comunitarios, Transformador de vidas

Aunado a estos roles inherentes al perfil docente, surgen dos categoría **Formación Permanente y Formación Investigativa**, las cuales se

conciben por el informante 4 como toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades de los docentes. Se centra en la reflexión acción sobre la realidad inter áulica, buscando el bienestar institucional y particularmente el de los estudiantes.

Tabla N.º 6 Microanálisis Categorical 5

CONCEPCIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE RURAL DE CORDOBA, DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS				
DIA:23	MES:06	AÑO:2018	HORA: 10:00 am	ENTREVISTA EN GRABADOR DURACIÓN: 30:00
DESCRIPCIONES				
Propósito: Indagar sobre la percepción del perfil investigador del docente rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados, a fin de nutrir la descripción del escenario en el presente estudio				
Sujeto 5				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	LINEA	TEXTO DE LA ENTREVISTA	
Docente investigador	Accesibilidad a la internet limitada	1	Desde su experiencia:	
		2	Investigador: ¿Qué diferencias crees que hay entre ejercer la docencia en zona urbana y rural?	
Docencia e Investigación desde el aula	Mobiliario deficiente	3	Sujeto 5: Actualmente en Córdoba la diferencias son enormes y son enormes porque digamos en la zona urbana hay al menos algunas condiciones mínimas Como tener los docentes por Áreas contar al menos con mínimo algunas cosas básicas en <u>internet sillitería, video beam computadores televisores que permiten digamos el apoyo para el desarrollo de la práctica del proceso de enseñanza-</u>	
		4	<u>aprendizaje que digamos que en ese aspecto digamos La diferencia son notorias porque el docente de zona rural tiene que trabajar muchas veces con él con lo mínimo incluso por debajo de lo mínimo es teniendo también la diferencia que la distancia es el hocico para llegar ahí digamos que son condiciones en la zona rural son bastante escasa bastante paupérrimas</u>	
		5		
		6		
		7		
		8		
		9		
		10		
		11		
		12		
Investigar desde y para el aula	Falta de material de apoyo para desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje Condiciones paupérrimas	13	Investigador: De qué manera valoras usted su formación académica con relación a su propia práctica educativa?	
		14		
		15		
		16		
		17	Sujeto 5: siempre va a ser importante para nosotros <u>somos profesionales qué día a día tenemos que estar formándonos porque día a día se van descubriendo cosas digamos la globalización va abarcando y la educación tiene que ir a la par de los avances que tiene la sociedad los avances que tienen la economía en esa medida nosotros tenemos que estar constantemente formando</u>	
		18	<u>nódulos no podemos pretender educar a los niños como a nosotros nos educaron hay muchas cosas que han cambiado inicialmente el docente era el que todos los había hoy en día no es tan importante el conocimiento sino Cómo se enseña y para qué se enseña Porque si vamos a buscar contenido eso los encontramos digamos en las diferentes plataformas en internet en todo eso es la formación académica es fundamental es vital para el desarrollo de las prácticas</u>	
		19		
		20		
		21		
		22		
		23		
		24		
Actualización constante	Adaptarse a los avances	25		
		26		
		27		
		28		
Erradicar métodos tradicionales	Saberes situados	29		
		30		
		31		
		32		
		33		
		34		

<p>Formación investigativa</p> <p>Reflexión profunda acerca de la práctica docente</p> <p>Investigación Acción</p>	<p>Herramientas básicas para el ejercicio</p> <p>Concepciones pedagógicas y Metodológicas</p> <p>Compromiso</p> <p>Praxis condicionada a las ambientes desfavorables</p> <p>Docentes poco preparados</p> <p>Cambiar de status socioeconómico</p>	<p>35 Investigador: ¿Consideras que la formación inicial recibida te preparo bien para responder a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales?.</p> <p>36</p> <p>37</p> <p>38 Sujeto 5: Puedo decir que uno de los privilegios que he tenido es haber sido antes de licenciado normalista porque en las normales digamos enseña más pedagogía que es que incluso en la licenciatura pero independientemente que en las normales se enseñe diferente pedagogía metodología es diferente estrategia que son fundamentales para el desarrollo de la práctica educativa cuando nosotros llegamos a zona Rurales nos encontramos de pronto con otra realidad diferente a la que nosotros conocíamos Yo tuve la experiencia de trabajar en zona rural donde era profesor unitario yo tenía que desarrollar estudiantes que tenía el grado transición primero segundo tercero y cuarto en total tenía alrededor de 30 estudiantes Y entonces le toca a uno en la marcha ir aprendiendo cosas pero lo cierto Es que la normal por encima le decía licenciatura me dio unas <u>herramientas básica que fueron fundamentales para esa preparación por eso es que digamos nuestra profesión debería llegar a digamos a ese plano de preparación.</u></p> <p>50</p> <p>51</p> <p>52</p> <p>53</p> <p>54</p> <p>55</p> <p>56 Investigador: ¿Te sientes comprometido con una formación permanente que te permita respondes a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales?.</p> <p>57</p> <p>58</p> <p>59 Sujeto 5: <u>el compromiso como tal existe.</u> El problema es que uno no entiende cómo estando en pleno Siglo 21 las escuelas Rurales digamos estén todavía del siglo 19 hay demasiada carencia y <u>Entonces digamos nos toca trabajar digamos con el medio toca trabajar con esto pienso que la formación permanente está ligada a mi quehacer a mi profesión</u> ya Que responda a los al ejercicio de la docencia en zona rural es ella Esa es una respuesta más compleja y diría que de pronto <u>no se está preparado porque digamos las instituciones no están preparadas Entonces siempre va a ver un choque entre lo que uno aprende y la realidad de digamos a esa zonas</u></p> <p>64</p> <p>65</p> <p>66</p> <p>67</p> <p>68</p> <p>69</p> <p>70 Investigador: ¿Reflexionas acerca de tu práctica? ¿Cómo lo haces?</p> <p>71</p> <p>72 Sujeto 5: Bueno podríamos decir que inicialmente uno llegue a la docencia como una manera de pronto <u>de ir mejorando su estatus económico</u> inicialmente en la medida que uno se mete que se comienza a trabajar digamos ese contacto con los estudiantes con esos chicos que necesita no sólo digamos conocimiento No sólo digamos teoría sino que también afectó lo lleva uno a compenetrarse con ello y con el entorno lo había dicho antes mi primer acercamiento fue en una institución rural donde era</p> <p>75</p> <p>76</p> <p>77</p> <p>78</p> <p>79</p>
--	--	--

Motivos	Empatía	80 profesor unitario donde <u>se sentía el valor de uno</u> 81 <u>como como docente uno lo veía reflejado en la</u> 82 <u>manera cómo le hablaba en las cosas que llevaban</u> 83 <u>los pendientes que estaban de un digamos es muy</u> 84 <u>linda la profesión</u> pero sí le toca 12 constantemente 85 estar buscando diferentes elementos tratar de que 86 en las comunidades haya Progreso Entonces 87 digamos que en esa parte la práctica docente no 88 tiene nada es fácil y no tiene nada de fácil porque 89 digamos <u>la falta de compromiso</u> que existe hoy en 90 día con la otra parte los Paredón y ya no es sólo 91 producto de que ellos quieran o no quieran responde 92 a este país desigual donde cada una de las familias 93 tienen que de una u otra manera buscan su sustento 94 y muchas veces pasan por fuera de la calle por fuera 95 de las casas entre los ellos andan solo y Por ende 96 no pueden tener todo el acompañamiento que uno como docente desearía
	Estimular la curiosidad	
	Compromiso	
	Falta de acompañamiento	Investigador :¿Qué te motivó para ingresar a la docencia?.
	Superación personal	97 Sujeto 5: Bueno, ingresar a la docencia inicialmente 98 se convierte en una manera de ascenso Pero 99 además digamos era una manera más corta para 100 comenzar a recibir ingresos porque antes no 101 existían normalista superior tú terminabas en una 102 normal terminaba hasta grado 11 y azarías con el 103 título de maestro ayer Así que tenías una ventana 104 por encima de eso adicionalmente a eso digamos 105 que parte del entorno familiar habían varios que 106 estaban ya ejerciendo la docencia digamos que eso 107 inicialmente fue lo que motivó el hecho de <u>ingresar</u> 108 <u>a la docencia ya después uno se fue enamorando le</u> 109 <u>fue gustando y bueno Seguimos aquí en la docencia</u>
	Gusto por la docencia	Investigador: ¿Cuáles son las motivaciones para permanecer como docente en zona rural?
	Respeto	110 Sujeto 5: Una de las Motivaciones serían Y qué 111 todavía es hora y se <u>siente cierto grado de valor de</u> 112 <u>respeto en zona rural por parte de los estudiantes en</u> 113 <u>contrate con la zona urbana si bien hay carencias</u> 114 <u>también podemos Resaltar un algún aspecto</u> 115 <u>positivo que es que uno puede desarrollar la práctica</u> 116 <u>docente el proceso de enseñanza-aprendizaje</u> 117 <u>digamos en directo contacto con la naturaleza no</u> 118 <u>tienen necesidad de llevar las cosas porque muchas</u> 119 <u>cosas por ejemplo en ciencias naturales en ciencias</u> 120 <u>naturales sociales las tienes allí Entonces digamos</u> 121 <u>puede sacar a los niños a trabajar con en el entorno</u> 122 <u>a que se integren</u> a Qué valor en el entorno porque 123 lo tienen ahí mismo además digamos todavía en la 124 zona rural y el estudiante guarda cierto grado de 125 respeto guarda ciertos valores que son 126 fundamentales preservar
	Aprovechas el contexto	Investigador: ¿Qué características particulares crees que debería tener un docente que labora en zona rural?.

<p>Identidad profesional</p>	<p>Compenetrado con el entorno</p> <p>Identificado con la comunidad</p>	<p>127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140</p>	<p>Sujeto 5: Bueno las características deberían ser una persona que digamos <u>se sienta compenetrado con el entorno lo ideal incluso es que viva dentro de la comunidad es complejo un docente que tenga que estar desplazándose de su sitio origen al sitio de trabajo si llueve entonces muchas veces no podrá llegar que sucede cualquier calamidad ya no va a poder llegar en cambio que sí está en el entorno si está en la comunidad puede desarrollar mejor su trabajo y fuera eso va a conocer mejor a los estudiantes yo creo que digamos son las principales características es esa que viva en el sitio que conozca que <u>se integré con el entorno para que así permita el mejor desarrollo.</u></u></p>
<p>Características del docente investigador</p>	<p>Transformador social</p> <p>Docente creativo</p> <p>Explorador del entorno</p> <p>Centrado en las necesidades de los estudiantes</p>	<p>141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159</p>	<p>Investigador: ¿Consideras que el medio rural es un condicionante de la identidad profesional docente?. Argumente.</p> <p>Sujeto 5: No podemos desconocer que cuando le digamos tenemos los dos docente un docente que trabaja en zona rural y otro en zona urbana digamos <u>Existen algunas diferencias primero tiene que ver mucho hacia la parte de los métodos que se utilizan porque como digo la escasez que se esté en la zona rural hace que el maestro tenga que convertirse en una persona muy creativa</u> que busque de pronto <u>explotar el entorno</u> que le saqué saque lo mejor a cada una de lo que tiene el estudiante y digamos en lo que hay en digamos en la zona uno comienza a notar eso por un lado por lo segundo es el mismo el mismo proceso de compenetración digamos el estudiante de zona rural es muy gente de la zona urbana por muchos aspectos Entonces digamos si existe una diferencia que pronto no es súper bien marcada Pero en cuanto a la identidad docente existe una diferencia en ambos docente rural y urbano</p>
<p>Identidad profesional</p>	<p>Exigencia en la producción de conocimiento</p>	<p>160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176</p>	<p>Investigador: ¿Cómo relacionas el proceso de construcción de identidad profesional con la formación permanente?</p> <p>Sujeto 4: Bueno tenemos que entender que los procesos de formación permanente con la identidad digamos guardan relación en el <u>nivel de exigencia no podemos desconocer que en la zona urbana existe un mayor nivel de exigencia en cuanto a producir algunos resultados esto que nos lleva nos lleva a que haya un mayor nivel de formación</u> eso a veces va muy ligado pero claro que tenemos que Resaltar la importancia que también depende del sitio de la ruralidad en que se encuentra pero digamos que la formación permanente Yo podría recetar un poco el sentido del nivel de exigencia precisamente el hecho de que en la zona rural la vez esté tan alejada incluso no sea muy visitada y que dependa dejamos de lo que quiera hacer del sentido de pertenencia del docente hace que ese nivel de formación sea menos se siente y en muchas</p>

Funciones docentes	Sentido de pertenencia	177 178	ocasiones el maestro se descuide un poco por eso es espacio de formación
			Investigador: ¿De qué manera crees que se ve afectado tu desempeño como docente con el hecho del laborar en zona rural?
			179 Sujeto 5: Yo pienso que el desempeño por ser
			180 docente de zona rural no se ve afectado puede
			181 darse y si y uno lo siente que algunas zonas se dan
			182 pero se afecten la medida en que el docente no vive
			183 en la comunidad y tenga que viajar todos los días allí
			184 si se siente digamos esa gran diferencia porque él
			185 digamos es otro lado de una dos horas para del sitio
			186 original sitio de llegada digamos pueden ocurrir o
		187 recurrir muchas cosas la lluvia etcétera; entonces no	
		188 permiten que pronto en el docente llegué y pierda	
		189 con mucha regularidad tiempo pero en términos	
		190 generales <u>si el docente permanece en la comunidad</u>	
		191 <u>sólo sale los viernes regresa los domingos yo no</u>	
		192 <u>creo que encontraríamos una afectación como tal.</u>	
	Permanencia en el contexto		Investigador: A su juicio, ¿Crees que las funciones del docente de escuelas rurales, permiten desarrollar verdaderos procesos activos de aprendizaje?
		193	Sujeto 5: Bueno ya lo decía que el hecho de tener
		194 muchas limitaciones hace que el docente <u>busque</u>	
		195 <u>enseñar desde la interacción con él con el medio al</u>	
		196 <u>Buscar método que interaccionen con el medio va a</u>	
		197 <u>permitir que sea un proceso más activo más</u>	
		198 <u>Dinámico</u> digamos más concreto y que por obvias	
		199 razones puede llegar con mejores resultados que de	
		200 pronto tu trabajar de manera abstracta trabajar con	
		201 láminas trabajar con el video beam. Yo pienso que	
		202 <u>el hecho de tener algunos elementos directos del</u>	
		203 <u>medio de la naturaleza si pueden crear unos</u>	
		204 <u>métodos muy activos que permitan un mejor</u>	
		205 <u>proceso de enseñanza aprendizaje.</u>	
	Interacción con el medio ambiente		Investigador: ¿Crees que la escuela rural funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia?. Argumente
	Aplicar métodos dinámicos y activos		206 Sujeto 5 : <u>La escuela rural nunca funciona entre los</u>
		207 <u>proceso de equidad y eficiencia porque</u> digamos los	
		208 gobiernos de turno tiene nada digamos a hacer	
		209 cosas que se puedan ver las zonas Rurales como	
		210 están apartadas como no son muy visitadas	
		211 digamos la inversiones lleguen allá pero allá llega	
		212 muy lentamente inicialmente su tendencia es a	
		213 invertir en zona urbana que puede ver	
		214 adicionalmente a eso dentro del proceso de	
		215 politiquería que lastimosamente la educación Está	
		216 inmersa también nosotros observamos que existen	
		217 grandes concentraciones de docente donde en zona	
		218 urbana y en zona rural existe escasez Entonces	
		219 digamos por ningún lado vemos es esa parte de	
		220 equidad eficiencia en la zona rural.	
	Centrar la enseñanza en la equidad y la justicia		

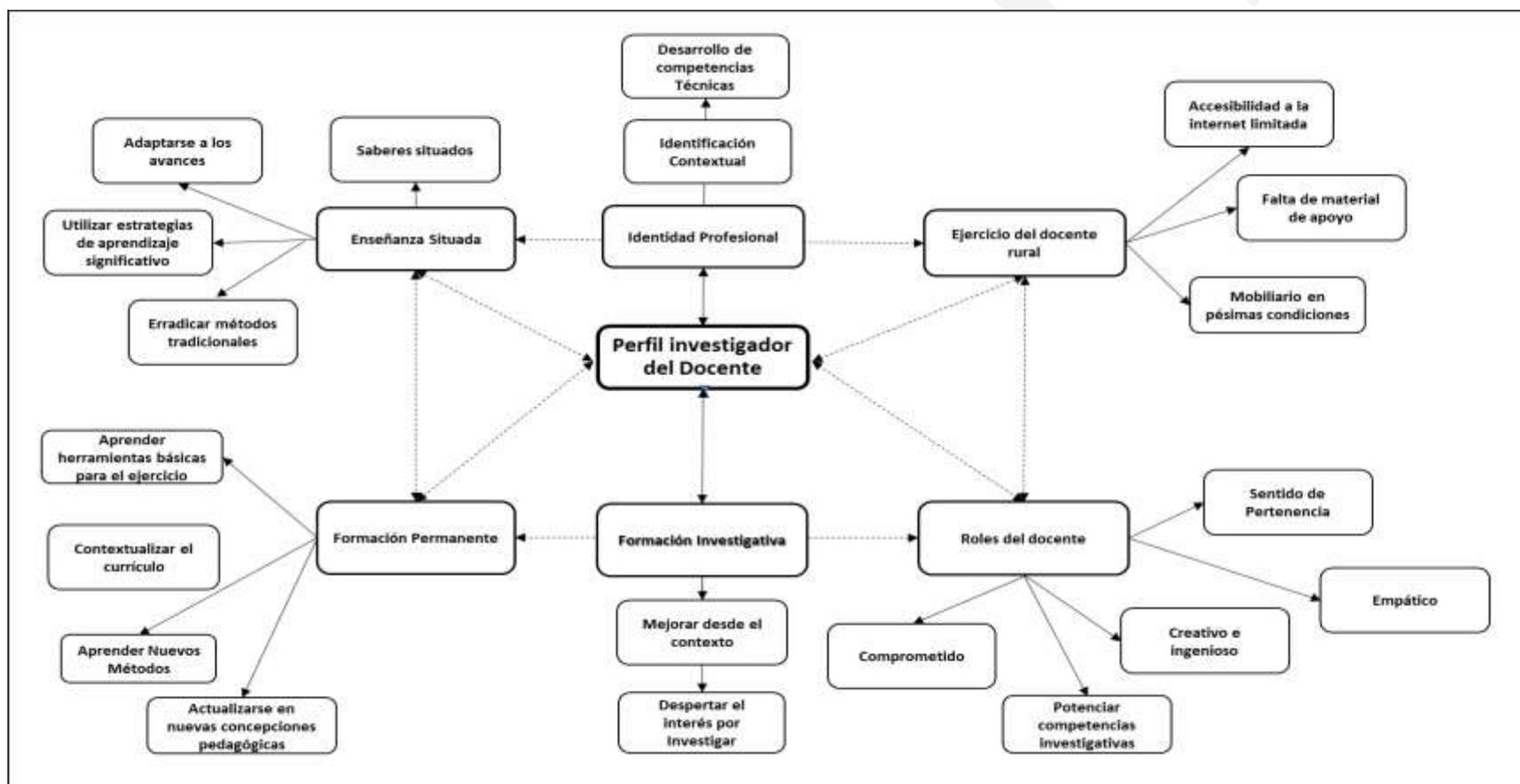
<p>Potenciar competencias investigativas</p>	<p>Procesos de formación genéricos, descontextualizados</p> <p>Ausencia de apoyo</p> <p>Respetuosos</p>	<p>Investigador: ¿El Estado posibilita una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad? Argumente.</p> <p>221 Sujeto 5: Si se especifica una formación específica 222 no digamos que las demás aumente los procesos de 223 formación del docente <u>son procesos generales</u> 224 <u>hasta los procesos de evaluación y los procesos e</u> 225 <u>incluso de Las evaluaciones externas también se</u> 226 <u>manejan de manera muy genérica</u> yo quedé 228 asombrado al mirar algunas cosas y por ejemplo 229 tuve la oportunidad de visitar a Mítú (capital del 230 departamento de Vaupes) nosotros no encontramos 231 buses apenas una ambulancia unos cuantos 232 que tiene la policía el ejército digamos una de las 233 preguntas que yo le decía un docente era Cómo se 234 trabajaba para poder contextualizar a los niños con 235 las preguntas de las pruebas saber si ellos no 236 conocían eso te decía que tocaba trabajar con me 237 tocaba Buscar otros elementos para explicarles a 238 ellos es entorno que ellos no conocen no tienen o 239 sea algunos no tienen ni la posibilidad de conocer y 240 por obvias razones entender Entonces no deja de 241 ser complicado que la educación y lo mismo proceso 242 de evaluación se han general independiente En qué 243 zona</p> <p>Investigador: ¿El docente rural se siente apoyado en su labor por el MEN y demás entidades educativas. Diga por qué</p> <p>244 Sujeto 5: <u>No creo; y no creo por lo que he venido</u> 245 <u>reafirmando en que digamos aquí se mira y se habla</u> 246 <u>del docente en términos generales independiente</u> 247 <u>que tú tengas que para llegar a la institución</u> 248 <u>educativa</u> y tengo un buzo de una determinada zona 249 oeste un carro de esos viejitos hasta una 250 determinada zona de ahí con el caballo de pronto 251 ahí coge chalupa caminar un largo trayecto no eso 252 no es totalmente reconocidos asignan un estímulo 253 pero es muy mínimo y no responde y digamos o no 254 es equitativo o no responde a la misma esencia de 255 todo el sacrificio que le toca hacer a los docentes.</p> <p>Investigador: ¿Cuáles cree usted que son las ventajas y desventajas de ser maestro de una Institución Educativa rural?</p> <p>256 Sujeto 5: Yo creo que la única ventaja que tiene el 257 docente de zona rural Es que además de contar con 258 niños que todavía se <u>guarda bastante respeto</u> tienen 259 el <u>entorno como ayuda educativa</u> las desventajas 260 son más grandes digamos las desventajas que no 261 se encuentran con recursos mínimos no hay 262 estímulos el gasto para llegar a ya es mayor y 263 digamos son le quedan muy poquitos espacio para 264 la formación.</p>
--	---	--

Roles del docente	Entorno como apoya pedagógico		Investigador: ¿ Busca superarse a sí mismo y adquirir nuevas herramientas para fortalecer su perfil como docente rural? Exponga sus razones
	Carencia de espacios para la formación	265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275	Sujeto 5: Los docente en Colombia siempre y ahora con el nuevo estatuto docente siempre tiene que estar en completa formación sólo que el docente es Zona rural en más difícil por todo el problema tecnológico por los problemas de tiempo buscar la manera de formarse pero digamos el docente por instinto el docente por naturaleza el <u>docente por convicción está constantemente formándose y adicionalmente a eso lo decía en la norma el problema radica en que el docente zona rural su proceso siempre está mucho más limitado</u>
	Formación continua	276 277 278 279 280	Investigador: ¿Tiene una actitud positiva hacia su trabajo como docente de zona rural? Sujeto 5: Totalmente, es una labor ardua, titánica en medio de las carencias pero en cierta forma gratificante en el sentido que la comunidad es altamente agradecida por la labor y el esfuerzo de los docentes
	Labor ardua en medio de carencias	281 282 283 284 285 286 287 288	Investigador: ¿Tienes claros tus objetivos como docente rural.? Argumente. Sujeto 5: Los objetivos del docente rural siempre va a ser <u>Buscar despertar en estos niños el interés por seguir se superan algunos</u> de pronto piensa en la educación como una manera de terminar la primaria de saber leer escribir o tener un título bachillerato pero seguir trabajando en la zona no la idea es que de pronto se sigan formando pero que esa formación le permita mejorar dentro de su contexto es complicado porque en el medio donde viven digamos no es que exista mucho interés por seguir avanzando entonces ahí el esfuerzo es bastante grande.
	Despertar en los estudiantes el interés por aprender Investigador Social	289 290 291 292	
	Mejorar dentro del contexto	293 294 295 296 297 298 299	Investigador: ¿Qué concepto tienes acerca de la labor del docente rural?. Sujeto 5 : <u>Labor docente rural es muy dura difícil por eso él por la misma falta de estímulo</u> es que todo docente inicialmente acepta que lo nombren para cualquier lado pero una vez esté en zona rural siempre está buscando la manera de llegar a la zona urbana por las condiciones en que se trabajan en la zona rural de ahí que se está planteando ahora unas convocatorias para digamos hacer concurso de docentes pero lo van a crear una circuncisión es especiales para que el docente de antemano sabes que sí está nombrado para esa zona no va a poder salir de esas horas Porque digamos inicialmente
	Talente: Ausencia de estímulos	300 301 302 303 304	

Concepción sobre perfil investigativo desde la docencia en zona Rural		305 306 307 308	para conseguir el trabajo se acepta pero por la falta de estímulo por las condiciones en que se trabaja el docente una vez está nombrado está buscando siempre coger hacia la zona urbana.
---	--	--------------------------	--

Fuente: Elaboración propia (2018)

Figura N.º 6: Dialograma de las unidades de significado develadas por el informante 5



Fuente: Elaboración propia (2018)

Memorando N° 5

(Elaborado a partir de la Entrevista realizada a informante 5)

Cuestionamiento Permanente

Nota de Codificación

Las incógnitas **¿Cuál es el perfil investigador del docente que labora en zona rural de Córdoba?** y **¿Qué diferencias crees usted que existe entre ejercer la docencia en zona urbana y en la rural?**, generó un conjunto de categorías con relación al perfil docente de zona rural, con base a la experiencia del sujeto entrevistado. En función de las categorías que fueron surgiendo durante el desarrollo y análisis de la entrevista, se dio relevancia a aquellas, de acuerdo al criterio del investigador, resaltan las esenciales para generar el logro del propósito principal de comprender la percepción acerca del perfil del docente que labora en zona rural.

De acuerdo a la opinión aportada por el informante 5 a partir de las preguntas emitidas en la entrevista en profundidad, se destacan una serie de unidades de significados comenzando con **Docencia e Investigación** mostrado en las líneas [001-016] donde se manifiestan las falencias que se vivencian en la docencia impartida en contextos rurales, caracterizada ambientes escolares desfavorables para el desarrollo de las actividades académicas, limitada accesibilidad a la internet, que se traducen en condiciones adversas que abren más la brecha de desigualdad entre la educación facilitada en zonas urbanas y rurales.

Otra unidad de significado que emerge de la opinión del informante 5 es **Investigación situada y colaborativa** dada por la valoración de la formación académica con relación a su propia práctica educativa. Esto conlleva al docente a participar en procesos de actualización constante; aun cuando no reciban apoyo monetario por parte del Estado ni el Ministerio de Educación

Nacional. Asimismo, sugiere en los docentes adaptarse a los cambios que la dinámica sociedad del conocimiento exige.

En la misma línea de pensamiento, se devela la categoría **Identidad Profesional Docente** [146-164], de la respuesta emitida a la incógnita ¿Considera que el medio rural es condicionante de la identidad profesional docente?. afirmando que a pesar de las condiciones desfavorable en las que los docentes rurales llevan a cabo sus funciones, se requiere utilizar el contexto como herramientas para construir saberes. Sugiere además, el informante 5 que los docentes permanezcan en la comunidad donde laboran; es decir, tener identidad contextual.

En palabras del informante: “una de las preguntas que yo le decía un docente era Cómo se trabajaba para poder contextualizar a los niños con las preguntas de las pruebas saber si ellos no conocían eso te decía que tocaba trabajar con me tocaba Buscar otros elementos para explicarles a ellos es entorno que ellos no conocen no tienen o sea algunos no tienen ni la posibilidad de conocer y por obvias razones entender”

Al indagar sobre el apoyo del Estado que posibilite una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad [240-248] refirió: “una de las preguntas que yo le decía un docente era Cómo se trabajaba para poder contextualizar a los niños con las preguntas de las pruebas saber si ellos no conocían eso te decía que tocaba trabajar con me tocaba Buscar otros elementos para explicarles a ellos es entorno que ellos no conocen no tienen o sea algunos no tienen ni la posibilidad de conocer y por obvias razones entender”.

Otro factor resaltante vinculado a las **necesidades de formación investigativa** [35-69], fue el compromiso de actualización; sin embargo, la

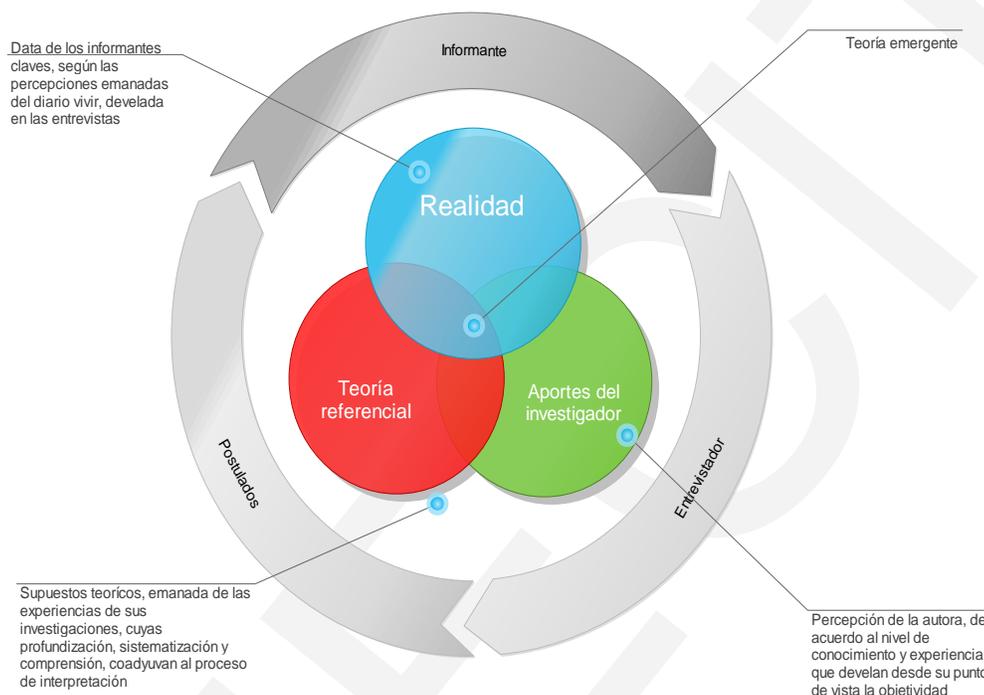
praxis docente en zonas rurales de montería se presenta condicionada por ambientes de trabajo desfavorable, trayendo como consecuencia que existan docentes poco preparados para el ejercicio de sus funciones. En contraposición se develan como **Roles del docente** que laboran en contextos rurales como: Sentido de pertenencia, Creativo e ingenioso, Empático, Potenciador de competencias y Comprometido

3. Memorando Integrador apoyado en el proceso de triangulación.

(Elaborado a partir de la fusión de las entrevistas realizadas a sujeto 1-2-3-4-5, teoría de entrada para la comprensión del fenómeno y postura gnoseológica del investigador)

Esta fase de la interpretación y explicación fenomenológica, de acuerdo con González y Hernández (2011) se desarrolló comparando la evidencia (recopilada mediante la observación participante y la entrevista, con los conceptos sensibilizadores que sirvieron como referencia de la teoría de entrada. Esta técnica se llevó a cabo estableciendo un contraste entre la praxis y la teoría sobre el perfil del docente desde sus dimensiones integradoras. Esto permitió generar un constructo teórico a partir de la triangulación (Información de los entrevistados, teoría de entrada, postura gnoseológica del investigador), de acuerdo a la dinámica de interpretación observada en la figura 7

Figura 7: Triangulación: Fusión de puntos de encuentro de la información



Fuente: Elaboración propia (2018)

En efecto, se asume a la Triangulación como requisito de fiabilidad, ya que permite depurar sesgo o deficiencias intrínsecas que pueden haberse adquirido de las etapas del proceso fenomenológico. Según Martínez (2010), esta técnica cualitativa facilita el proceso de corroboración estructural y conceptual durante la investigación cualitativa, con el objeto de contrastar datos de interés que provengan de diversas fuentes.

Por su parte la triangulación implica para Leal (2008), implementar múltiples métodos de obtención de información en el estudio sobre la misma situación, que permite captar y comprender el fenómeno a partir de diversas perspectivas

que convergen en el foco del estudio de modo que propicie la comparación y la contratación entre las informaciones y datos.

Complementariamente a esto, los estudios cualitativos también pueden fundamentar su factibilidad no solo por sus datos si no por otras vías que pueden ser complementarias al instrumento central utilizado. Al respecto Morse (2003,p.126), propone seis (6) criterios para apoyar, fundamentar y evaluar los estudios cualitativos:

1. La credibilidad, entendida esta como la verdad tal como es vivida por quienes la experimentan, o lo que puede llamarse, la verdad de la credibilidad.
2. La posibilidad de confirmación, a partir de los registros documentados de las experiencias, de modo que permita conocer de las fuentes primarias del fenómeno.
3. El significado del contexto, referidos a los datos comprensibles por significación y referentes comunes contextualizadas ideas y experiencias en la situación concreta estudiada.
4. Los patrones recurrentes como símbolos o situaciones que se repiten adquiriendo significados para los informantes.
5. La saturación, dada por la exploración exhaustiva del fenómeno, ya sea en profundidad y extensión, que coinciden con el no encontrar más explicación o interpretaciones nuevas en los informantes consultados.
6. La posibilidad de transferencias, que en la investigación cualitativa más que generalizaciones lo que busca encontrar es similitudes de los hallazgos en texto y circunstancias similares.

En la misma línea de pensamiento, Leal (2008), basado en Elliott (1997), considera que la triangulación permite organizar datos de diferentes tipos en una relación ordenada, como coherente, que facilite la comparación y

contratación de estos datos. En la presente investigación se escoge esta noción de triangulación, por cuanto la perspectiva metodológica fenomenológica manejada, favorece a la generación de significado basados en:

1. La percepción de diverso actores intervinientes en el estudio , quienes a su vez manejan perspectivas particulares del problema desde sus propias experiencias y vivencia de la situación abordada.

2. Los autores de la teoría de entrada, expuesta tanto en la revisión de antecedentes como en los referentes teóricos consultados.

3. La experiencia del investigador, como docente en ejercicio en zona rural, tomando adicionalmente como referente las experiencias vividas durante la visita y realización de las entrevistas, las diario de campo, videos; así como, otros elementos para la comparación de datos que dieron cuenta de la realidad analizada.

A partir de estas tres perspectiva señaladas queda complementado el triángulo, teniendo elementos esenciales de significado acerca de la concepción que tienen los informantes clave acerca del perfil del docente que labora en zona rural. (ver figura 7).

Asumiendo dicho entramado metodológico, se evidencia que los informantes clave 1-2-3-4-5, manifestaron dominio sobre el perfil docente requerido en el contexto educativo rural de Córdoba, manifestando las falencias que se vivencian en la docencia impartida en dichos contextos, caracterizada por falta de acompañamiento desde el hogar, débil afianzamiento de conceptos, carencia de recursos didácticos, nulo acceso a la internet; Además, de determinantes sociales como el desplazamiento de la familia que redundan en el ausentismo en las aulas de clase.

Ante esta realidad evidenciada, el docente debe reinventarse siendo recursivo, apoyándose en los insumos que estén a su alcance como huertos escolares, laboratorios vivenciales, apoyo incondicional de la comunidad; fortaleciendo así las competencias interpersonales basadas en el trabajo en colaborativo y la convivencia escolar; se requiere la búsqueda de una armonía entre varios factores; al igual que, una conexión directa entre las competencias cognitivas y las competencias interpersonales, por tanto es importante una interiorización y aprendizaje de conceptos. Para ello, es pertinente una convivencia adecuada que apunte hacia una favorable relación entre individuos y una búsqueda de tolerancia y respeto entre estos.

Concuerdan los informantes al señalar entre factores determinantes en el ejercicio de la docencia en ambientes educativos rurales (Ver Table 7)

Tabla 7 Contrastación de opiniones sobre subcategoría:

Factores determinantes en el ejercicio de la docencia e investigación en ambientes educativos Rurales.

Determinantes en el ejercicio de la docencia y la investigación				
Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5
Poco acompañamiento de la familia Debilidades en el afianzamiento de conceptos. Carencia de recursos. Nulo acceso a la internet Grupos familiares desplazados No continuidad en procesos curriculares. Ausentismo en el aula	Ambiente escolar desfavorecido. Falta de tecnología. Infraestructura física. deteriorada Falta de mobiliario. Ausentismo en el aula. Carencia de transporte público.	Ambiente escolar desfavorecido. Condiciones adversas. Material Didáctico escaso. Falta de conectividad. Servicios públicos escasos. Distanciamiento de centros escolares. Escasez recursos didácticos. Docentes recursivos.	Accesibilidad a la internet limitada. Poco manejo de fuentes de información. Escasas posibilidades de proseguir estudios universitarios.	Accesibilidad a la internet limitada. Mobiliario deficiente. Falta de material de apoyo para desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Condiciones paupérrimas.

Fuente: Elaboración propia (2018)

En la tabla 6 se evidencia desde el proceso de comparación constante entre la opinión de los informantes clave, puntos de vista concordantes en cuanto a las condiciones deplorables en las que se encuentran los recintos educativos ubicados en las zonas rurales del municipio de Córdoba, donde el docente desde su vocación y deseo de servicio se las ingenia para poder desarrollar sus funciones docentes. Esta realidad devela la brecha que separa a la formación rural de la urbana, exigiendo la intervención de un docente con características puntuales determinadas por las exigencias sociales, políticas, económicas y culturales.

Estas evidencias develadas desde la experiencia de los actores involucrados, apoyan los resultados obtenidos por Forero (2013) en su tesis doctoral titulada “El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado”, donde se analiza la gestión escolar rural, con base a los componentes de la realidad socioeducativa y cultural; así como, las relaciones que se establecen en lo que en el país se ha dado por llamar “la ruralidad”, en donde la labor de la escuela y del docente adquieren una dimensión y un significado especial que requieren ser revisados, para comprender la incidencia en la gestión de procesos educativos individuales y comunitarios propios de un medio en el que las prácticas y el mismo estilo de vida, le dan una connotación especial y diferente a la labor de quien como educador labora en áreas urbanas.

En el mismo orden, Imbernon (2002) (Citado por Díaz y Santamaría, 2009), explican la realidad evidenciada por los informantes clave, al plantear que en la actualidad se concibe al docente como un profesional práctico-reflexivo que se enfrenta día a día a situaciones de incertidumbre propias del ambiente escolar, donde es necesario tomar las decisiones pertinentes para responder a las exigencias de dicho contexto, para lo cual requiere de una sólida

formación disciplinar, pedagógica y personal, desde donde se prepare para enfrentar las problemáticas que se viven en la práctica, proponiendo alternativas innovadoras que perfilen a la educación como un agente determinante hacia el desarrollo social.

Con base los postulados teóricos confrontados y analizados, el investigador considera pertinente, ante la realidad vivenciada por los docentes de educación rural en Córdoba, establecer vínculos entre la formación que reciben los futuros docentes en las aulas, con los contextos que estos encontrarán para el desarrollo de su práctica, razón por la cual los planes de estudio de las facultades de educación no pueden estar desconectados de los contextos propios, lo cual causa al docente choques con la realidad cuando llega a la institución educativa y nota que existe una desarticulación entre lo aprendido en la universidad y el contexto real donde se desempeña, por esa razón el docente ha de ser considerado un profesional reflexivo de su propia labor, analizando y articulando su ejercicio teórico y práctico, siempre contextualizado por la realidad social. También ha de ser concebido un como agente activo integrado a la realidad sociocultural, transformador y formador de la misma.

Respecto a la Enseñanza situada, como subcategoría develada desde la valoración de la formación académica con relación a su propia práctica educativa, manifestaron los informantes 1-2-3-4-5 desde su experiencia, que el docente debe reinventarse fortaleciendo las competencias interpersonales basadas en el trabajo colaborativo y la convivencia escolar; se requiere la búsqueda de una armonía entre varios factores, así como una conexión directa entre las competencias cognitivas y las competencias interpersonales, por tanto es importante una interiorización y aprendizaje de conceptos. Es

pertinente, además la convivencia adecuada que apunte a una favorable relación entre individuos y la búsqueda de tolerancia y respeto entre estos.

Desde la postura gnoseológica del investigador, urge llevar al alumno a adquirir un aprendizaje significativo donde encuentre sentido y utilidad a lo que aprende en el aula. De esta manera, el conocimiento se basa en lo que realmente va a saber, podrá hacer y desea saber; en suma, es una enseñanza para la vida, desde donde el docente de las escuelas rurales deben dar respuestas contextualizadas, apoyándose en planes flexibles con contenidos contextualizados, la evaluación como mecanismo de reflexión, participando de modo activo en comunidades de aprendizaje,

**Tabla 8 Contrastación de opiniones sobre subcategoría:
Investigación situada: Transformar la vida**

Investigación situada: Transformar la vida				
Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5
Huertos escolares. Laboratorios Vivenciales. Aprender haciendo Convivencia escolar Cooperativismo.	Aprendizaje colaborativo. Evaluar para la reflexión. Respuestas contextualizadas. Comunidades de aprendizaje. Educar para la vida. Planes Flexibles	Saberes situados Diálogo de saberes. Actividad dinámica reflexiva. Mediación de conocimiento. Generar Conocimiento. Construir saberes desde el propio contexto	Saberes situados. Desarrollo de inteligencias múltiples. Aplicación de estrategias de aprendizaje y evaluación. Mejora del quehacer pedagógico.	Saberes situados. Adaptación a los avances. Uso de estrategias de aprendizaje significativo. Erradicar métodos tradicionales.

Fuente: Elaboración propia (2018)

Se observa, que emergen propiedades que se constituyen en unidades de significado que describen a la subcategoría investigación situada: Aprender haciendo, investigación colaborativa, respuestas contextualizadas, construir saberes desde el contexto y generar conocimiento. Estas manifestaciones conductuales, se centran en una experiencia de aprendizaje directo en

escenarios reales, en la que los docentes se desarrollan personal y profesionalmente, por medio de su participación en experiencias de servicios vinculadas a la comunidad educativa. (Díaz Barriga, 2006)

En el marco de las experiencias de los informantes 1-2-3-4-5 se evidencia en cuanto a las habilidades interpersonales las expuestas en la tabla 9, como se observa a continuación:

Tabla 9 Contrastación de opiniones sobre subcategoría:

Identidad profesional

Identidad Profesional				
Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5
Reflexiones desde la praxis. Indicadores Prueba Saber. Planes de mejoramiento.	Discernimiento Empatía Asertividad Resolución adaptativa de conflictos Cooperativismo.	Desprendido de lo personal. Docencia por Convicción. Fervor y entrega a la comunidad.	Identificación Contextual. Desarrollo de competencias técnicas	Identificación Contextual. Desarrollo de competencias técnicas

Fuente: Elaboración propia (2018)

Se observan códigos vinculados a la Identidad Profesional la cual se constituye en un factor relator que conlleva al desarrollo del contexto rural. Al asumir su identidad profesional el docente se apasiona por lo que hace, cualidad que se traduce en buenas prácticas dentro y fuera del aula; por ende representa un modelo a seguir por sus alumno, dando lugar al aprendizaje social signado por el rigor de la práctica pedagógica y su rol influyente en el desarrollo de dicho contexto.

Al respecto expresan Aristizabal y García (2012) que para los docentes, la identidad está marcada por su proyecto profesional, personal; así como, por las condiciones y necesidades del entorno donde se desempeñan, por sus

valores y por la evaluación que se hace de su trabajo. Desde esa perspectiva, la identidad profesional constituye el mecanismo mediante el cual los docentes se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social.

Sobre la base de lo expuesto, la identidad profesional se relaciona con el esfuerzo sostenido por los docentes para alcanzar una formación integral desde donde se reafirma la conformidad obtenida al lograr interrelacionarse armoniosamente consigo mismo y con los demás. En ese sentido, es importante tener en cuenta la identidad individual, ya que a través de las identidades de los individuos, se construye la identidad colectiva de un grupo determinado.

Por otra parte, en cuanto a la formación permanente opinaron los informantes clave 1-2-3-4-5, que esta se centra en promover no sólo el desarrollo intelectual, sino también social y emocional. En ese sentido, se debe promover la reflexión que genere autocrítica que permita el desarrollo constante de la labor docente. Las tendencias cambiantes de la educación exige de los docentes un compromiso con su formación y desarrollo profesional, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso formativo variarán según las circunstancias, personales, profesionales de los docentes.

En este caso la necesidad de una formación docente permanente, los informantes la justifican, en el hecho de que las propias características de la profesión docente le obligan a una renovación y actualización permanente de los conocimientos adquiridos para poder incorporar a la institución escolar y a sus alumnos los cambios y transformaciones que se producen en la sociedad. Desde esa perspectiva, emergen: la demanda social de replantear la praxis

docente, comprometiéndose con su labor y constituyéndose en guía orientador para transformarla la vida de los estudiantes. (Ver Tabla 10)

Tabla 10 Contratación de opiniones sobre subcategoría:

Formación investigativa

Formación investigativa				
Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5
Mejora Continua. Asertividad. Relación Dialógica. Rigor en la praxis docente.	Formación inicial descontextualizada. Formación integral. Adoptar las mejores prácticas. Relación Dialógica.	Currículo Descontextualizado. Reflexión sobre la praxis. Conocimiento adquirido en el ejercicio. Necesidades de formación y actualización.	Persuasión. Compromiso. Impacto positivo. Facilitar conocimientos. Énfasis en aspectos socio afectivos y motivacionales.	Aplicar herramientas básicas para el ejercicio. Contextualizar el currículo. Aprender nuevos métodos. Actualizarse en nuevas concepciones pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia (2018)

Para validar esas evidencias cualitativas, López (2011) afirma que la formación investigativa docente representa la posibilidad de estar en continua construcción de la identidad profesional del docente que puede desarrollar desde el aula. Para ello, plantea la necesidad de que la formación docente se integre a los procesos curriculares anclado en competencias investigativas. Desde esa perspectiva, la formación investigativa estará orientada a la mejora de los procesos educativos; y por ende a la calidad de los mismos

Desde ese marco de referencia, infiere el investigador que la formación docente bien entendida estará orientada al cambio, a promover la reflexión en su práctica, con el fin de convertirse en facilitador de procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Conviene decir, que esta formación aporta oportunidades de transformación en la escuela, en la medida que permite a

los docentes detectar problemas que puedan resultar fundamentales para el funcionamiento de la institución. En efecto, los centros educativos en sí mismos facilitan y promueven procesos de aprendizaje para los docentes. Además, la misma organización escolar deberá fomentar una determinada y rica cultura investigativa entre los docentes que la conforman.

En cuanto al talento del docente investigador rural opinaron los informantes 1-2-3-4-5, que se debe caracterizar por ser un investigador social, optimista, con vocación de servicio, entrega al trabajo, dispuesto al cambio y autor reflexivo; consciente además, que debe ser una persona emocionalmente capaz de capturar los sentimientos y las perspectivas de los demás e interesarse genuinamente por sus preocupaciones. (Ver Table 11)

Tabla 11 Contrastación de opiniones sobre subcategoría:

Talante del docente investigador de zona rural

Talante del docente investigador de zona rural				
Informante 1	Informante 2	Informante 3	Informante 4	Informante 5
Ambientalista. Líder comunitario. Gestor de paz. Optimista y Esperanzador. Visionario. Garante de contextos democráticos. Actitud positiva. Respetuoso de los derechos humanos. Actitud positiva. Coformador de ciudadanos competentes. Transformador social	Investigador del contexto y originalidad. Transformador de vidas. Capacidad de entrega. Empático. Resiliente. Disponibilidad al cambio Escucha activa. Líder comunitario. Flexibilidad para comprender el contexto	Investigador Social Motivador. Orientador. Potenciador de habilidades. Sentido de pertenencia. Líder comunitario. Agente de Cambio. Contralor Social. Comprometido Moral y Éticamente. Visionario. Ingenioso e Innovador.	Empático Curioso Líder comunitario Transformador del contexto ecolar Resiliente. Sacrificio. Buena escucha Perseverancia. Dispuesto a aprender, desaprender y enseñar. Solidario. Entregado al trabajo	Investigador Social Comprometido Sentido de pertenencia. Empático. Creativo e ingenioso. Potenciador de competencias. Carismático. Mejora continua Cariñoso Lealtad y prudencia

Fuente: Elaboración propia (2018)

Con base a estos planteamientos, se expone como perfil investigador de un docente de educación rural, los siguientes rasgos intra e inter personales: Amor por su profesión, prospectiva, coherente con su accionar, mantiene relaciones constructivas con los demás y ser en todo momento empático, responsable, calidad para entregar los trabajos, trabajo colaborativo, creatividad, compromiso, buena escucha y actitud positiva. Aunado a la perseverancia, reflexivo, mejora continua, lealtad, sacrificio, prudencia, carisma, cariño, dispuesto a aprender, desaprender y enseñar, ser apasionado, empático, solidario y por ende investigador sociocomunitario

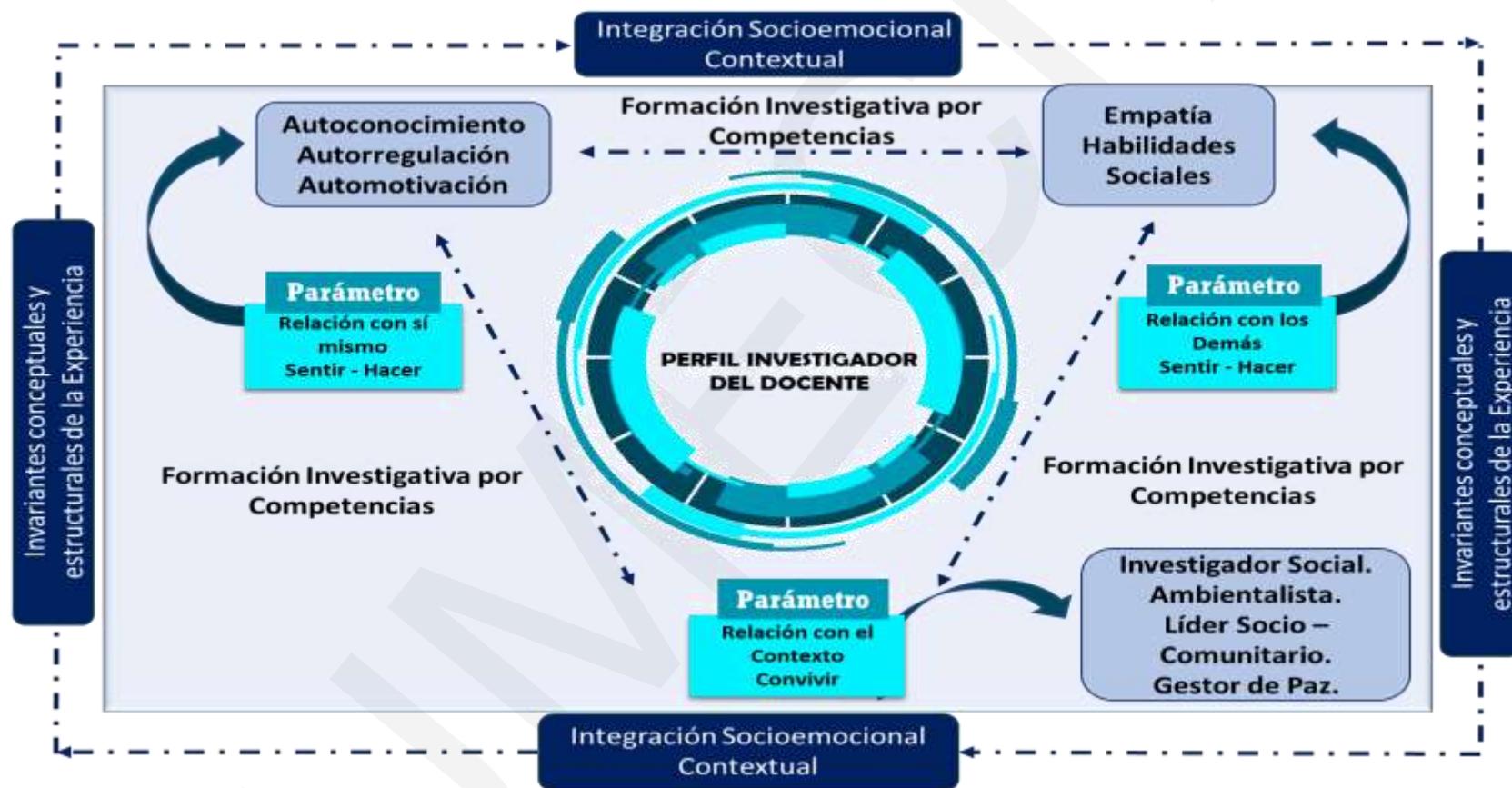
Ante los hallazgos evidenciados desde la experiencia de los informante clave, se devela la necesidad de que las Instituciones de Educación superior incluyan en su malla curricular asignaturas que tributen a fortalecer en los docentes competencias investigativas, técnicas, socioemocionales y axiológicas; aseverando acerca de su necesidad, ya que en el caso de las humanidades es el deber ser del profesional que no está interactuando con máquinas ni papeles, sino con seres humanos. Así como para la mayor comprensión y asimilación de contenidos, aunado además a la relaciones sociales e interpersonales dado que en la actualidad las zonas rurales aunque carezcan de acceso a la internet se requiere enseñar la condición humana, tan necesario en el fortalecimiento de los lazos de amor, amistad y humanismo.

En síntesis el análisis de las evidencias cualitativas fue orientado por el investigador hacia la generación de un constructo teórico que dé respuesta al propósito central del presente estudio: “Comprender la concepción del perfil investigador requerido por los docentes que laboran en la zona rural de Córdoba Colombia, desde la experiencia de los actores involucrados para la generación de un constructo teórico que tribute al perfil exigido”; procediendo

a la conceptualización y vinculación progresiva válida de los datos empíricos cualitativos.

En este apartado conviene, luego de la reducción fenomenológica de la data apoyada en la triangulación de los códigos obtenidos, construir un diagrama integrador que agrupe todas las unidades de significados que emergieron de las entrevistas con los informantes clave, e incluso que sirven de referencia para llegar a Teorizar en el presente estudio. Este proceso cualitativo, permite alcanzar un nivel cada vez mayor de abstracción significativa del objeto de investigación, en un proceso de categorización selectiva sobre los ejes temáticos (categoría esenciales fenomenológicas) que emergieron, finalizando con una estructura cognitiva cuyos hallazgos permitieron al investigador acercarse a una aproximación teórica, como se observa a continuación Diagrama N° 8: Estructura cognitiva integradora: Deposition de la data.

Dialograma N.º 8 Estructura Cognitiva Integradora: Deposición de la data



Fuente: Elaboración propia (2018).

MOMENTO V

CONSTRUCTO TEÓRICO EMERGENTE

Este último momento dedicado a la teorización, ofrece una estructura conceptual inteligente, sistemática y coherente para la comprensión del evento o fenómeno investigado, por tanto es un esfuerzo eminentemente del investigador para aumentar los niveles de validez y fiabilidad de los hallazgos de su investigación (Martínez, 2011).

Esta construcción se fundamenta en la esencia de la fenomenología como método o tradición cualitativa que pretende conocer las formas, cualitativamente diferentes con las que los sujetos experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden la realidad abordada como objeto de estudio. No se trata, como lo plantea Ortiz (2015) de una percepción o pensamiento abstracto, totalmente separado de la realidad, sino el nexo existente entre los actores involucrados y su contexto inmediato; dando cabida también a las concepciones erróneas de la realidad.

Con base a lo planteado, se logró la integración teórica mediante la triangulación, contratación y comparación de fuentes, datos cualitativos aportados por los informantes clave, técnicas y postura del investigador; metódica centrada en las categorías y subcategorías que fueron emergiendo de la exploración constante y la conceptualización, hasta llegar a comprenderlas e integrarlas en nuevos conocimientos representados en un constructo emergente fundamentado en las evidencias, postura del investigador y el aporte de expertos en el ejercicio profesión docente en zona rural.

1. Constructo teórico basado en un sistema de invariantes conceptuales, estructurales, actitudinales y axiológicas que tribute al establecimiento del perfil investigador docente requerido en la zona rural de Córdoba Colombia.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos en esta tesis doctoral asumida desde el paradigma fenomenológico interpretativo, se presenta la elaboración de un constructo teórico orientado a la definición y establecimiento del perfil del docente que labora en la zona rural de Córdoba, concebido desde las vivencias de los informantes clave, como el conjunto organizado y coherente de atributos o características invariantes en el docente, materializadas en los conocimientos que posee, destrezas, actitudes asumidas y valores que enriquecen su vida personal y profesional. La sinergia de este conjunto de atributos o propiedades le permitirán desempeñarse eficientemente, con sentido creador y crítico, en sus roles o funciones que corresponden a su condición académica, comunitaria, contralora y social.

Partiendo de las coincidentes percepciones de los informantes clave sobre **“Perfil investigador del Docente”**, quienes desde sus experiencias, materializadas al referir que la labor del docente de educación rural debe concebirse desde tres parámetros o dimensiones: Relación con sí mismo, Relación con los demás y Relación con el contexto.

En ese sentido, se develó desde sus opiniones que dichos parámetros permiten comprender el significado del fenómeno en cuestión; para lo cual se requiere poseer conocimientos suficientes y una actitud emocional positiva adecuada al rol importante que desempeñan; es decir, poseer competencias investigativas, emocionales, afectivas y sociales que incentiven a sus

estudiantes a sentirse a gusto con sus prácticas pedagógicas; así como, autoevaluarse para aprovechar las oportunidades de mejora, desde la concepción de la investigación acción colaborativa y participativa.

Es pertinente señalar, a pesar de que exista una documentación legal: “Manual de funciones, requisitos y competencias para directivos docentes y docentes”, emitida por el Ministerio de Educación Nacional MEN con Resolución N°09317 de fecha 06 de mayo de 2016; donde el tercer apartado denominado Identificación de Perfiles, señala los aspectos principales para identificar cada tipo de cargo, precisando las denominaciones de los diferentes tipos de cargos docentes o directivos docentes, sus funciones esenciales, saberes que debe poseer y comprender y las competencias comportamentales relacionadas con la naturaleza funcional de su profesión; no existe oficializado un perfil investigador del docente de educación rural basado en las competencias que este contexto demanda a quienes allí se desempeñen.

De acuerdo a los sujetos informantes del presente estudio, las características de las zonas rurales en cuanto a servicios básicos y de transporte son muy carentes y por consiguiente la situación de sus habitantes en cuanto a recursos económicos también es muy baja siempre y cuando la zona rural no esté desarrollada.

Por tanto, se habla de una necesidad de una integración socioemocional contextual, donde se exige la presencia de un profesional de la docencia que valore el contexto como condicionantes para lograr el desarrollo y sustentabilidad con los recursos naturales de las zonas rurales, esto a través de recalcar el valor de cada una de sus potencialidades geográficas, cognitivas y de trabajo colaborativo, ya que de esa manera se mejorará la calidad de vida no solo de los que asisten al espacio educativo, sino de todos sus habitantes.

Desde esa perspectiva situada, la esencia de la función investigativa del docente rural se caracteriza por el empeño en la evolución de cada uno de sus estudiantes, basados en el conocimiento y la formación permanente como vías seguras para transformar las debilidades de su entorno en oportunidades de mejora que le propicien trabajo digno y transformación de sus vidas.

Tomando como punto de partida la realidad evidenciada; así como la integración de teorías de entrada y experiencia del investigador en el contexto de educación rural; a continuación se explican los elementos constitutivos del constructo, el cual se aprecia en la estructura cognitiva integradora 7

1.1 Integración y refinación de la teoría

Es el momento de construcción de la teoría a partir de las evidencias comprendidas, presentadas como un conjunto de conceptos interrelacionados de afirmaciones para formar un todo explicativo. Se busca con este constructo interpretar los significados de las categorías emergentes selectivas develadas desde la opinión de los informantes clave.

Al respecto, Strauss y Corbin (2004) refieren, que la construcción de la anhelada teoría no resulta del todo sencilla, puesto que, amerita la aplicación y puesta en marcha de otros procesos verdaderamente complejos, abarcando periodos extensos de tiempo durante su implementación, ya que, la generación de la teoría no solo consiste en percibir e intuir algunas ideas y conceptos, sino también estructurarlas dentro de un plano lógico, exigiendo la exploración minuciosa de tales ideas en primer lugar, para lograr explicarlas desde múltiples enfoques.

En la misma línea de pensamiento, Teppa (2012) asevera que el trabajo teorizador radica en descubrir, manipular y construir categorías, para develar

sus relaciones, razón por la cual se constituye en un proceso complejo que requiere de imaginación creadora, donde se producen y comunican ideas insólitas, creativas, novedosas; pero funcionales, fundamentadas y justificadas científicamente en la información emergente.

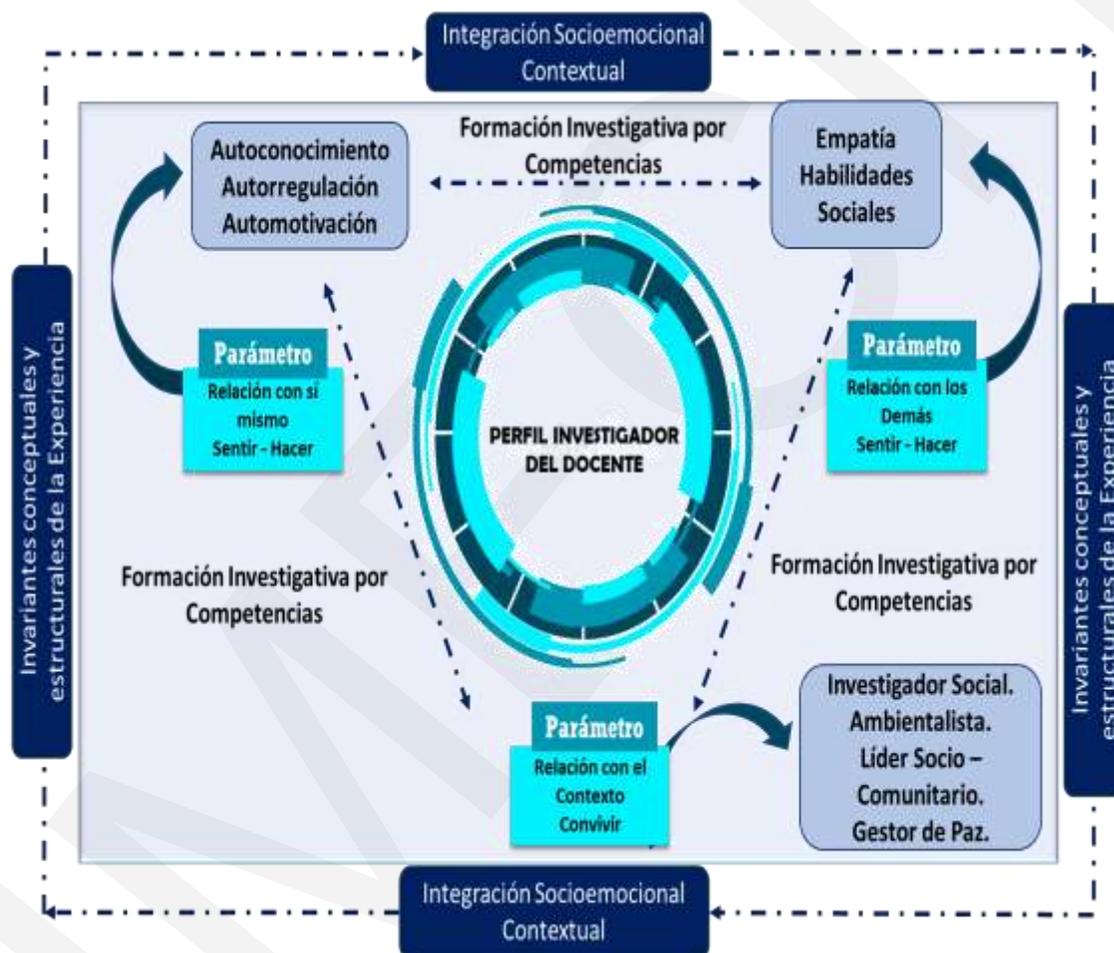
Asimismo, Strauss y Corbin (2004) refieren que las teorías simplemente no se descubren sino que se verifican, porque el carácter provisional de las uniones y las relaciones de las categorías acerca de ellas se contrasta durante la fase subsiguiente de comparaciones, con los nuevos datos y la nueva codificación. En este sentido, emergen las categorías como hallazgo, pero las teorías son construidas por el investigador para explicar, predecir e interpretar diferentes fenómenos. En el caso específico del presente estudio la teoría fue expresada como un modelo de la realidad, donde se proponen generalizaciones acerca de observaciones y consiste en un conjunto coherente e interrelacionado de ideas acerca del perfil docente.

De forma similar coinciden los autores antes citados al señalar, que se deben tomar en cuenta las implicaciones y supuestos teóricos, todo ello permitió que los conceptos fueran modificándose, ampliándose y eliminándose de acuerdo al fenómeno abordado. Con base a estos criterios, para finalizar este proceso de teorización se utilizó la triangulación: entre los aportes recabados de los entrevistados, conceptos definidores-sensibilizadores y la agudeza del investigador.

Desde esa episteme y secuencia operativa propuesta por los autores precitados, se generó este constructo con base a la información aportada por los cinco informantes clave; así como, la integración de conceptos sensibilizadores y la experiencia del investigador en el campo educativo rural comunitario. En el orden lógico y sistemático que caracteriza la investigación

cualitativa, se explicaron los elementos constitutivos del constructo teórico emergente apreciado en el Dialograma N° 8.

Dialograma N.º 8 Estructura Cognitiva Integradora: Deposición de la data



Fuente: Elaboración propia (2018)

Como se observa en el dialograma anterior, cada una de las unidades de significado permitieron ir construyendo los aspectos epistémicos develados en el constructo antes representado, con base a las revelaciones hechas por los sujetos encuestados desde sus vivencias y experiencias. Este aparte de la investigación fenomenológica, según criterios de González y Hernández

(2011:55) “es una actividad heurística creativa, que nos impulsa a construir y refinar ideas genéricas.” Estas emergen de la evidencia que se ha categorizado y contrastado con la teoría de entrada pertinente con el estudio que se está desarrollando.

Desde esa línea de pensamiento, se recontextualizó la evidencia categorizada para transformarla en ideas significativas, que engloban los significados de los actores sociales involucrados, con los del investigador. Significados que se compararon para construir la teoría sustantiva al momento de refinarla, dándole formalidad.

Partiendo de la categoría medular Perfil investigador del Docente, definida desde las opiniones de los informantes y postura del investigador, como el corpus de conocimientos, actitudes y destrezas que desarrollan los docentes de educación rural para conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones con los miembros de la comunidad, asumiendo su rol de docente investigador, líder socio comunitario, contralor social y transformador de la realidad.

Con base a ese razonamiento situado, se concibe como las competencias investigativas que le permite al colectivo docente que labora en zona rural, percibir adecuadamente las propias emociones y la de los demás, mostrar control sobre las propias emociones y conductas en la diversidad de la vida rural cotidiana , establecer relaciones y comunicación mediante una honesta expresión de la emoción, seleccionar trabajos gratificantes evitando dudas y bajo rendimiento; aunado al alcance de un equilibrio del mundo personal, laboral y de ocio.

Tras exponer una serie de percepciones sobre el significado del “**Perfil investigador docente**”, se puede comprender que éste condensa las formas

de relacionarse con los demás, partiendo del funcionamiento socio emocional, que le permitirá al docente rural conectarse consigo mismo desde el “Sentir”: Autoconciencia y el “Hacer”: Autocontrol. Así como, interrelacionarse con los demás desde el “Sentir”: Empatía y el “Hacer”: Habilidades Sociales, tomando como fundamento teórico lo propuesto por la UNESCO como pilares de la educación, centrados en el desarrollo de competencias investigativas para la vida personal y profesional: Habilidades Sociales e interculturales, Adaptabilidad y flexibilidad, Iniciativa y autonomía, Productividad y responsabilidad, Liderazgo socio comunitario.

Es pertinente aseverar, de acuerdo a las evidencias cualitativas obtenidas en este estudio, que el ejercicio de la profesión docente rural en sus componentes: laboral y académico tienden a cambiar asumiendo el enfoque antes descrito. Desde esa postura, se le cualifica a estos profesionales no sólo por la sagacidad, preparación y experiencia; sino por el modo cómo se manejan con relación a sí mismo y con los demás, con base a la investigación colaborativa. Esta debe constituirse en una nueva norma aplicable para la selección del personal en esos puestos de trabajo; así como, para aspirar a nuevos cargos y ascensos.

Desde esa perspectiva, el perfil investigador del docente en las comunidades rurales debe cumplir con la tarea orientadora de ser un líder comunitario, dispuesto al cambio y a la transformación social a través de la investigación colaborativa apoyada en el trabajo en equipo, siempre y cuando exista o pueda crearse alguna actividad inter y extra áulica que caracterice a dichos escenarios educativos. En cuanto a la preparación académica que debe ofrecer el profesor en educación rural, debe estar adaptada al contexto y por ende a sus necesidades (enseñar e investigar para la vida), aún cuando tengan que planificar para estudiantes de diferentes niveles educativos,

entiéndase estos como aulas multigrados, a causa de las condiciones de espacio y ausencia de profesores e infraestructura que presentan las escuelas rurales.

Por consiguiente, el perfil investigador del docente requerido para la transformación de vida que demandan las comunidades rurales, exige un alto compromiso hacia el colectivo docente y hacia la comunidad educativa en particular, demandando una opción de vida basada en una jerarquía de valores orientada a lo humano (Bioéticos) y a la construcción de una sociedad más justa, donde los principios: igualdad de oportunidades, justicia y equidad impregnan su accionar.

Visto así, el profesional de la docencia en zona rural debe ser un guía, modelo a seguir y facilitador de aprendizajes, dando libertad para que desde una enseñanza situada el estudiante construya sus saberes en libertad y manera colaborativa; mostrando además con y desde su praxis, su capacidad de entrega al ser colaborador y equitativo, con una opción por la paz, el respeto a la vida y a la diversidad; en suma, una opción por la formación investigativa. Esto implica, el compromiso hacia el perfeccionamiento continuo para contribuir significativamente a lo más trascendente en el desarrollo personal y social de las nuevas generaciones.

A partir de lo develado por los sujetos informantes, se deduce que el papel del docente que se desempeña en comunidades rurales es convertirse en un investigador social cuyo talante se manifieste en ser: agente de cambio que entiende, promueve, orienta y da sentido las transformaciones inevitables suscitadas en el ámbito educativo. Dado lo anterior, el docente rural manifiesta en su accionar: Amor por su profesión, es prospectivo, coherente con lo que plantea, mantiene relaciones constructivas con los demás y es en todo

momento empático, responsable, con calidad para entregar los trabajos, trabaja de modo colaborativo, creativo, comprometido, buena escucha y actitud positiva. Aunado a la perseverancia, reflexivo, mejora continua, lealtad, sacrificio, prudencia, carisma, cariño, dispuesto a aprender, desaprender y enseñar, ser apasionado, empático y solidario.

Se evidencia desde lo introspectivo vivencial, según McClelland (1987) citado por Alles (2012) que en la actualidad no se puede establecer un perfil profesional basado solo en patrones de preparación académica, dado que los enfoques por competencias direccionan su mirada más allá de lo puramente cognitivo; por consiguiente la nueva tendencia da por sentado que los docentes tienen suficiente capacidad intelectual y preparación técnica para desempeñarse en sus puestos de trabajo; por lo que debe enfatizarse en ciertas cualidades personales como la iniciativa y la empatía; la adaptabilidad, flexibilidad y persuasión; Habilidades Sociales e interculturales; Iniciativa y autonomía; Productividad y responsabilidad, Liderazgo comunitario, Estas capacidades, habilidades y destrezas le harán un excelente investigador social.

Al respecto asevera Marcelo (2002a, p.9) “Para enfrentarnos a los cambios y transformaciones y poder superar la expiración de los conocimientos, se necesitan docentes comprometidos con su formación investigativa y que contribuyan, junto a las familias y la sociedad, a promover buenos ciudadanos”. De igual modo, se requiere una innovación de la formación inicial, en tanto que como lo afirma el citado autor “La obsolescencia de los contenidos y métodos en estos tramos hace que debemos llamar la atención acerca de la necesidad de replantearnos qué profesores estamos formando y cuál debe ser su perfil”.

Atendiendo a esas consideraciones, la educación rural debe redefinirse para afrontar las necesidades apremiantes de este sector; mejorando el acceso a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de la educación al mejoramiento productivo y social.

Es así como, la escuela del siglo XXI debe asumir entonces, un nuevo objetivo en sus horizontes y fines educativos: educar para el contexto y las necesidades particulares de las poblaciones específicas, como lo es el contexto rural. Por lo tanto la educación en el marco de la pertinencia debe buscar fomentar la calidad y la asertividad del aprendizaje para el enriquecimiento no solo educativo si no cultural, social, político y comunitario de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad y las particularidades de cada quien.

De tal manera se convertirá en una educación transformadora, no sólo a nivel educativo, sino también con proyecciones a la sociedad que se plantea de forma interdisciplinaria y transversal, es decir, no se trata de una educación puntual, sino que es una educación que está siempre presente en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto implica para la pertinencia en el marco educativo, reformular contenidos curriculares, promover actitudes de apertura hacia el otro, afirmando como riqueza la diversidad de opiniones y visiones del mundo. Urge una educación rural, al alcance de todos, con capacidad para impulsar el conocimiento científico e intelectual, creador y difusor de nuevas formas de socialización, generadora de experiencias, y convivencia plural, crítica y transformadora de realidades cotidianas, que realmente acoja y sea menos discriminadora.

Para ello se requiere de un docente formado por competencias investigativas, que no sólo centre su praxis en facilitar contenidos programáticos descontextualizados, sino que se enfoque en un proceso de enseñanza situada emancipadora y transformadora de vidas. Esto es posible, si se asume un perfil docente fundamentado en los parámetros: Relación con sí mismo, Relación con los demás y Relación con el contexto, cuya conjugación se traduzca en una integración socioemocional contextual, orientada a la calidad de los procesos.

Hechas las consideraciones anteriores, se puede precisar lo importante de la participación del docente en los diferentes ámbitos de formación y desarrollo profesional, que le permite mejorar su acción profesional en donde tenga que desempeñarse. De ahí que sea necesario, mantener activo el desarrollo profesional a lo largo de su carrera como garantía de articulación con el resto de funciones que se le han asignado, ello será aval de una constante reflexión sobre la práctica docente y en consecuencia una consolidación de su profesión.

Es indispensable además señalar, que muchos docentes tienden a evadir el desarrollo personal por que le infunde cierto temor, así aparece una nueva manera de resistencia que consiste en la negociación de muestras mejores cualidades, talentos y mejores impulsos, altas potencialidades y creatividad. Por tanto, la mejor manera de ir más allá de tal resistencia es el desarrollo de la profundidad emocional, como un pilar determinante del perfil investigador docente. Esto es posible, valorando y aplicando nuestras capacidades y talentos; mejorando al mismo tiempo nuestra habilidad para superar nuestras falencias. Aquí se conjugan las competencias humanas: Compromiso, Responsabilidad y Autoconciencia, como manifestaciones actitudinales inherentes al perfil docente.

Cabe agregar, que las competencias intrapersonales: Percepción de sí mismo y Expresión de sí mismo, están vinculadas de acuerdo con la opinión de los informantes clave con: Percepción, valoración y expresión de la emoción. Esta manifestación actitudinal implica:

1. Identificación de las propias emociones en conductas, sentimientos y pensamientos.
2. Capacidad para identificar emociones en otros.
3. Capacidad para expresar emociones adecuadamente y comunicar las necesidades con relación a esos sentimientos.

Las evidencias reveladas llevan al investigador a inferir acerca de la necesidad de conocerse a uno mismo para poder comprender al mundo que le rodea, o mejor aún autoexplorarse para el logro de las metas personales. Desde esa perspectiva, se deduce que la claridad emocional permite manejar malos estados de ánimo. Por ello, el conocimiento de los aspectos internos de la persona, facilita el acceso a la propia vida emocional, su gama de sentimientos, la capacidad de desarrollar distinciones entre las emociones para finalmente acudir a ellas como un medio de interpretación y orientación de la propia conducta.

En consecuencia, el perfil investigador del docente de zona rural deberá estar orientado hacia la autocomprensión, al acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones de estas emociones y finalmente ponerles nombre; así como, recurrir a ellas como medio de interpretar, e incluso orientar la propia conducta, en correspondencia a lo planteado por Cooper y Sawat (2005). Para ello es necesario, desarrollar la autoconfianza y la automotivación que permite alcanzar control sobre sí mismo con relación a las emociones.

Por su parte, el investigador inmersa en el campo de la docencia rural considera que el nivel intrapersonal posee una real importancia al mostrar la necesidad de entenderse a uno mismo, pues al manejar esta competencia, las demás se desarrollan con más facilidad. Evitando en el ámbito laboral conflictos entre los miembros de la organización por carecer de un personal capacitado para conocerse a sí mismo.

De allí que los docentes de comunidades rurales, demandan la presencia de habilidades en cada aspecto de la vida, fundamentalmente en la capacidad para encontrar vínculos articuladores, en el cual se entremezclan múltiples factores, beneficiando la conexión entre el conocimiento y la práctica, entre los cuales destacan: optimismo, autoestima y responsabilidad.

Con referencia al parámetro Relación con los demás, basándome en la percepción de los informantes clave, el apoyo de los postulados teóricos de expertos y punto de vista del investigador se define como la competencia de entender a otros individuos; qué los motiva, cómo trabajan, cómo generan los consensos y la cooperación entre ellos. Además, se basa en la capacidad de darse cuenta y poder diferenciar entre los individuos y sus estados de ánimo, intenciones, motivaciones y temperamentos. Es decir, son las relaciones en plena armonía entre dos o varias personas que además interactúan respetando y sintonizando las emociones ajenas.

En efecto, se puede entender que el desarrollo de esta competencia inherente al perfil del docente investigador, está relacionada con la actuación y propia comprensión acerca de los demás, como por ejemplo notar las diferencias entre personas, entenderlas, además tener gran afinidad para desarrollar persecuciones que tenga que relacionarse con los miembros de la comunidad y entenderlos.

No obstante, carecer de este nivel interpersonal, puede ocasionar en estas personas que a pesar de poseer potencialidades académicas en ocasiones desperdicien sus capacidades por problemas a nivel emocional; lo cual pudiera conllevarlos a tomar decisiones erradas a nivel afectivo al involucrarse en relaciones dañinas, generando malas relaciones con sus compañeros, con su familia por tanto se aíslan y en algunos casos desarrollan patologías importantes a nivel mental.

En criterio del investigador, asumir este perfil basado en la integración socioemocional contextual, proporciona un nuevo marco en el logro de la adaptación social y emocional del docente rural, jugando un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento; así como en la calidad de las relaciones interpersonales, lo cual resultaría relevante desarrollar por parte del personal docente objeto de estudio, pues las Relaciones interpersonales se conciben desde ese escenario como un componente de la vida social y laboral, el cual contribuye a interactuar y obtener beneficios mutuos. Aunado, a la Relación con el contexto, que desde el convivir se posee su rol de investigador social fundamentado en su liderazgo socio comunitario, gestor de paz y contralor social.

2. Evaluación del proceso de investigación

2.1 Comportamiento del método

Se revisó el comportamiento del método desde dos perspectivas:

2.1.1. Desde el punto de vista investigativo

Se asumió desde los criterios de Sandín (2003) y Martínez (2012) el carácter holístico, sistémico e interpretativo del método fenomenológico, apoyado en un diseño circular y emergente que condujo al investigador a

establecer los fines de la presente investigación, aunado al papel que juega la teoría en dicho proceso.

En ese sentido, el proceso fenomenológico correspondió al trabajo de campo en escuela ubicadas en zonas rurales del departamento de Córdoba, mediante la observación participante para comprender el objeto tal cual se presenta. La puesta en escena de esta ruta metodológica permitió develar la realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes, dando origen a un constructo teórico con su función y significado. En ese sentido, el método fenomenológico como soporte de las bases epistemológicas permitió comprender la concepción del perfil profesional requerido por los docentes que laboran en la zona rural de Córdoba Colombia, desde la experiencia de los actores involucrados.

2.1.2 Sobre la base del razonamiento y contrastación teórica

Tuvo su génesis en el análisis e interpretación exhaustiva del fenómeno de estudio, estableciendo nuevos conocimientos que obligan a revisar las teorías de entrada referenciadas para ampliarlas, esclarecerlas y enriquecerlas, dándose así la refinación teórica que le imprime un carácter de formalidad.

En función de los hallazgos puede aseverarse que el método empleado satisfizo plenamente la experiencia de la investigación, dado que contribuyó a describir la complejidad que encierran los fenómenos ocurridos en el contexto rural educativo, posibilitando a quienes tienen la responsabilidad de desarrollarlos, obtener un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones.

2.2 Factores del contexto que facilitaron el desarrollo de la investigación

Entre los factores del contexto que facilitaron el desarrollo de la investigación, se encuentran:

1. Disposición y receptividad por parte de los informantes, demostrado a través de la apertura para ofrecer información vinculada con las categorías preestablecidas por el investigador.
2. Relación dialógica, expresiones y aportes que constituyeron el soporte gnoseológico interpretativo y teórico.
3. En el contexto rural educativo, se dispuso de espacios adecuados para la aplicación de los guiones de entrevistas.

Conclusiones

Antes de concluir es pertinente señalar, que la finalidad de un estudio cualitativo no se centra en generalizar resultados, puesto que estos son evidenciados de la información aportada por las unidades sociales o sujetos entrevistados: Directivos docentes que laboran en espacios educativos ubicados en comunidades rurales del Departamento de Córdoba, quienes poseen características personales, comportamentales y axiológicas vinculadas a sus creencias, costumbre y cultura en general que determinan su imaginario social. En este sentido, para seguir con la lógica de una investigación cualitativa con método o tradición fenomenológica se develan los logros de los propósitos alcanzados, como sigue a continuación:

Al comprender la concepción del perfil investigativo requerido por los docentes que laboran en la zona rural de Córdoba Colombia, desde la experiencia de los actores involucrados, se puede vislumbrar que éste condensa las formas de relacionarse con los demás, partiendo del funcionamiento socio emocional, que le permitirá al docente rural conectarse consigo mismo desde el “Sentir”: Autoconciencia y el “Hacer”: Autocontrol. Así como, interrelacionarse con los demás desde el “Sentir”: Empatía y el “Hacer”: Habilidades Sociales, tomando como fundamento teórico lo propuesto por la UNESCO como pilares de la educación, centrados en el desarrollo de competencias para la vida personal y profesional: Habilidades Sociales e interculturales, Adaptabilidad y flexibilidad, Iniciativa y autonomía, Productividad y responsabilidad, Liderazgo comunitario.

En el mismo orden de ideas se concibe al perfil investigador del docente, que labora en comunidades rurales, como el corpus de conocimientos, actitudes y destrezas que desarrollan los docentes de dicha localidad para conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a sí mismo, reconocer

las emociones de los demás y establecer relaciones con los miembros de la comunidad, asumiendo su rol de investigador social, líder comunitario y contralor social

Se puso de manifiesto además, que la labor del docente de educación rural debe estar equilibrada desde tres dimensiones o parámetros: la emocional, la social y la contextual, las cuales llevan implícito la simbiosis del sujeto consigo mismo, acompañado de la interrelación con el contexto y con sus pares. Desde esa postura, se le cualifica a estos profesionales no sólo por la sagacidad, preparación y experiencia; sino por el modo cómo se manejan con relación a sí mismo y con los demás. Esta debe constituirse en una nueva norma aplicable para la selección del personal en esos puestos de trabajo; así como, para aspirar a nuevos cargos y ascensos.

Al analizar los componentes de la formación investigativa del docente en la zona rural de Córdoba Colombia, se develó que estos se centran en la promoción, no sólo del desarrollo intelectual, sino también social y emocional. En ese sentido, se debe promover la reflexión que genere la autocrítica orientada al desarrollo constante de su labor, considerando que las tendencias cambiantes de la educación exigen de estos docentes un compromiso con su formación y desarrollo profesional; no obstante, las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso formativo variarán según las circunstancias, personales, profesionales de los docentes.

En este caso la necesidad de una formación investigativa y permanente, los informantes la justifican, en el hecho de que las propias características de la profesión docente le obligan a una renovación y actualización permanente de los conocimientos adquiridos para poder incorporar a la institución escolar y a sus estudiantes los cambios y transformaciones que se producen en la

sociedad. Desde esa perspectiva, emergen: la demanda social de replantear la praxis docente en las zonas rurales, comprometiéndose con su labor y constituyéndose en guía orientador para transformar la vida de los estudiantes. De allí el cumplimiento de su rol de líder comunitario, gestor de paz y contralor social.

Al describir el desarrollo del ejercicio profesión docente en la zona rural de Córdoba Colombia, se manifestaron falencias vivenciadas en la docencia impartida en dicho contexto, caracterizada por falta de acompañamiento desde el hogar, débil afianzamiento de conceptos, carencia de recursos didácticos, nulo acceso a la internet; Además, de determinantes sociales como el desplazamiento de la familia que redundan en el ausentismo en las aulas de clase.

Ante esta realidad evidenciada, el docente que labora en zona rural debe reinventarse siendo recursivo, apoyándose en los insumos que estén a su alcance como huertos escolares, laboratorios vivenciales, apoyo incondicional de la comunidad; fortaleciendo así las competencias interpersonales basadas en el trabajo en colaborativo y la convivencia escolar; se requiere la búsqueda de una armonía entre varios factores; al igual que, una conexión directa entre las competencias cognitivas y las competencias interpersonales, por tanto es importante una interiorización y aprendizaje de conceptos. Para ello, es pertinente una convivencia adecuada que apunte hacia una favorable relación entre individuos y una búsqueda de tolerancia y respeto entre estos.

Al interpretar la relación entre el perfil investigativo exigido a docentes rurales y la formación que recibe para responder a esta demanda en la zona rural de Córdoba Colombia, se evidenció que la formación docente bien entendida debe estar orientada hacia la investigación contextual, al cambio, a promover la reflexión en su práctica, con el fin de convertirse en facilitador de

procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Se corrobora, que esta formación aporta oportunidades de transformación en la escuela, en la medida que permite a los docentes detectar problemas que puedan resultar fundamentales para el funcionamiento de la institución. En efecto, los centros educativos en sí mismos facilitan y promueven procesos de aprendizaje para los docentes. Además, la misma organización escolar deberá fomentar una determinada y rica cultura entre los docentes que la conforman.

Se evidenció además la Falta de políticas educativas orientadas a la formación investigativa por competencias, aunado al pocos incentivos que desde el Gobierno y Ministerio de Educación Nacional están direccionados al perfeccionamiento docente. Entre otros factores resaltantes vinculados a las necesidades de formación permanente e investigativa, emergieron: la demanda social de replantear la labor docente, comprometiéndose con su labor y constituyéndose en guía orientador para transformar la vida de los estudiantes.

Al definir los parámetros del perfil del docente requerido en la zona rural de Córdoba, Colombia se develaron los siguientes rasgos intra e inter personales: Amor por su profesión, prospectiva, coherente con su accionar, mantiene relaciones constructivas con los demás y ser en todo momento empático, responsable, calidad para entregar los trabajos, trabajo en equipo, creatividad, compromiso, buena escucha y actitud positiva. Aunado a la perseverancia, reflexivo, mejora continua, lealtad, sacrificio, prudencia, carisma, cariño, dispuesto a aprender, desaprender y enseñar, ser apasionado, empático y solidario.

En el mismo orden, el talento del docente rural se caracteriza por ser optimista, con vocación de servicio, entrega al trabajo, dispuesto al cambio y autor reflexivo; consciente además, que debe ser una persona

emocionalmente capaz de capturar los sentimientos y las perspectivas de los demás e interesarse genuinamente por sus preocupaciones.

En el mismo orden de ideas, se puso de manifiesto que la primordial tarea de una educación basada en el desarrollo de competencias investigativas y socioafectiva se debe centrarse en la formación de individuos autónomos, independientes, responsables, seguros de sí mismos, autovalorados; así como, fomentar el respeto, la cooperación, la convivencia, el compañerismo. Esto es posible alcanzarlo a través de la intervención docente apoyado en su experiencia profesional, el diseño de actividades significativas, contextualización de los contenidos programáticos, aplicación del humor como terapia pedagógica, los espacios de interrelación (Círculos de acción docente), la lúdica, el diálogo constructivo y la reculturización de todos los que intervienen en el hecho educativo, entre otros.

Asimismo, expresaron que el parámetro emocional del perfil investigador docente se centra en el desarrollo de “competencias investigativas, afectivas y emocionales las cuales deben estar presentes en los educadores para enseñar cualquier disciplina”, porque éstos deben poseer conocimientos suficientes y una actitud emocional positiva adecuada al rol importante que desempeñan; es decir, poseer habilidades emocionales, afectivas y sociales que incentiven a sus estudiantes a sentirse a gusto en sus prácticas pedagógicas.

Al generar un constructo teórico basado en un sistema de invariantes conceptuales, estructurales, actitudinales y axiológicas que tribute al establecimiento del perfil investigador docente requerido en la zona rural de Córdoba Colombia, se perfila este accionar actitudinal desde los parámetros: Emocional, Social y Contextual, los cuales llevan implícito la relación del

docente consigo mismo, acompañado de la interrelación con sus pares y su contexto.

Desde una perspectiva holística, se propone derrocar la reproducción cíclica de modelos educativos academicistas y tradicionales desde la formación inicial y permanente, donde se privilegia el desarrollo de las competencias cognitivas en detrimento del desarrollo socioemocional, olvidando como realidad que las personas que se han apropiado adecuadamente de las habilidades emocionales, suelen sentirse más satisfechas con sus realizaciones, resultando más eficaces y capaces de dominar los hábitos mentales que determinan su productividad

Enmarcado en esa concepción, la suma holística de todos los parámetros: Relación consigo mismo; Relación con los demás y Relación con el contexto con sus dimensiones, determinan el funcionamiento socioemocional contextual de los informantes clave, desde su sentir y hacer

Recomendaciones

Los hallazgos obtenidos en la investigación están inmersos en un nivel de reflexión continua, donde se vincularon las categorías o clases encontradas; así como sus atributos y propiedades, originando nexos y analogías, que fueron develando poco a poco las teorías implícitas, teniendo en cuenta que el proceso de categorización, análisis e interpretación fueron guiados fundamentalmente por conceptos e hipótesis que emergieron de la información aportada por los informantes clave. Con base a esas evidencias encontradas se recomienda:

Facilitar espacios de interacción dialógica, caracterizados por instaurar un clima de confianza, donde se conjuguen el humor, la autoestima, desarrollo de habilidades sociales, la lúdica, gestos, caricias. Esta actitud positiva les permitirá a los docentes que laboran en zonas rurales desarrollar competencias críticas, reflexivas y analíticas que tributen al establecimiento de su perfil investigativo.

Organizar de manera colectiva círculos de acción comunitaria, dando cabida a la puesta en común de las necesidades institucionales, de formación e investigación requeridas para enfrentar las condiciones deplorables en las que se encuentran las escuelas rurales. Desde esos espacios de construcción colectiva, podrá ejercer su liderazgo pedagógico y comunitario amparado en unas excelentes relaciones humanas, que finalizarán enriqueciendo la convivencia, fortaleciendo el prestigio y la buena imagen del docente.

Aperturar jornadas de formación investigativa en el plano conceptual, procedimental y actitudinal, tendente al empoderamiento de modelos socio-culturales que potencien el aprendizaje a partir del contexto, vivencias y relaciones interpersonales; es decir estrategias relacionadas con la afectividad; pues la capacidad para aprender está condicionada, más que

de los contenidos, por el bagaje emocional que éstos traen. En estos círculos de formación continua, el docente desarrollará el andamiaje que le permitirá desarrollar relaciones cálidas, afectuosas, más reflexivas que impulsivas y un mayor compromiso hacia su crecimiento tanto personal como profesional.

Desde esos espacios de formación continua, se debe definir en el perfil investigativo, si el docente de zona rural confronta al estudiante con su realidad palpable y lo estimula a analizar, a pensar, discernir, comprender, desglosar, para que sea cada vez más analítico y reflexivo, participe activo en la construcción de saberes. Para ello se requiere de un docente formado por competencias investigativas, que no sólo centre su praxis en facilitar contenidos programáticos descontextualizados, sino que se enfoque en un proceso de enseñanza situada emancipadora y transformadora de vidas. Esto es posible, si se asume un perfil docente fundamentado en los parámetros: Relación con sí mismo, Relación con los demás y Relación con el contexto, cuya conjugación se traduzca en una integración socioemocional contextual, orientada a la calidad de los procesos.

Aplicar la herramienta del coaching o entrenamiento personalizado a través de la cual se ayude al docente a descubrir sus pautas limitadoras de comportamiento; así como, acompañarlo, instruirlo y entrenarlo con el propósito de conseguir cumplir metas o desarrollar competencias de Relación con sí mismo, Relación con los demás y Relación con su contexto. Es necesario fortalecer competencias para que los educadores construyan en sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales.

Participar en encuentros de acercamiento a la otredad apoyados en investigaciones colaborativas, para afianzar la destreza que les permita comprender sus emociones, compartir sus preocupaciones o entender sus

comportamientos, cuyo fin sea el éxito de las relaciones interpersonales, entendiendo las emociones de quienes tenemos a nuestro alrededor. Se buscará en estos colectivos de trabajo socio emocional contextual, potenciar la inteligencia interpersonal apoyándose en la comprensión, aprender a escuchar, tomar perspectiva de sí mismo, aceptar las críticas con serenidad, identificar emociones y acercarse a otras culturas, leer sobre otras costumbres, creencias y valores. Esto les ayudará a comprender mejor a quienes no piensan como ellos.

Socializar en asamblea docente donde participen entes gubernamentales, representantes del MEN, representantes de los sindicatos y comunidad educativa en general; los resultados obtenidos en la investigación con el propósito de dar a conocer la realidad develada, como una oportunidad de mejora, enfatizando la necesidad adoptar un perfil docente acorde a las exigencias del entorno local, que tributen a fortalecer en los docentes competencias socioemocionales, como herramientas necesarias que les permitan facilitar una mejor labor educativa orientada a formar personas capaces de enfrentar y adaptarse a esta sociedad globalizada. Sin duda, la Universidad no cumple aún las exigencias para una educación socio-afectiva contextual, porque tradicionalmente ha primado el conocimiento por encima de las emociones, sin tener en cuenta que ambos aspectos no se pueden desvincular.

Referencias bibliográficas

AALTONEN, Eeva-Maija & UUSI-RAJASALO, Sanna, (2010). A WORK IN PROGRESS The development of teacher identity with English language student teachers. Master's Thesis in English. University of Jyväskylä. Jyväskylä-Finland.

AHERN, Evelyn J.G. 1947. El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850. Thesis Master of Arts. Universidad de California-Berkeley. Traducción de Guillermo AREVALO y Gonzalo CATAÑO. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_04arti.pdf.

ALONSO, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M Gutiérrez (Coord.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales (pp. 225-240). España: Editorial Síntesis.

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. (1996) ...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

ARISTIZÁBAL FUQUENE, Andrea & GARCIA MARTINEZ, Álvaro. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía?. Revista EDUCyT, 2012; Vol. Extraordinario.

ARVONE, Robert. 1978. Políticas Educativas durante El Frente Nacional 1958-1974. Revista Colombiana de Educación, UPN, Bogotá, Colombia, n. 1. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1_5ens.pdf.

- ÁVILA MUÑOZ, P. Y GARCÍA ACOSTA, G. (2004).** Modelos de formación docente basados en la convergencia de tecnologías. En Tecnología y Comunicación Educativas. No. 40. Julio 2004 – junio 2005. México: ILCE. p. 46
- AZCÁRATE, P., Y CUESTA, J. (2012).** Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de Secundaria. Revista de Educación, 357, 327-350.
- BALLEN ARIZA, Margarita. PULIDO RODRIGUEZ, Rodrigo. ZÚÑIGA LÓPEZ, Flor Estela. (2007).** Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas. Universidad Cooperativa de Colombia. Segunda edición. ISBN 958-8325-24-8. Bogotá D.C
- BAR, G. (1999).** Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. En I Seminario Taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación. Lima: OEI
- BAUTISTA MACIAS, Marcela. (2009).** La profesionalización docente en Colombia. Revista Colombiana de Sociología. Vol. 32. Universidad Nacional. Pp. 111-131
- BEJARANO CONFALONIERI, Claudia. (s/f).** Formación docente como eje fundamental en la educación superior universitaria nuevas tendencias. Universidad Católica de Santa Fe. Santa Fe-Argentina.
- BENEDITO, V. et al. (1991):** El professorat de primària i secundària a Catalunya. Necessitats i perspectives. Barcelona: ICE / Universitat de Barcelona.

BENEITONE. P, ESQUETINI. C, GONZALEZ. J, MARTY. M, SIUFI. G, WAGENAART. R. 2007. REFLEXIONES Y perspectivas de la educación superior en América latina. Informe final proyecto Tuning-América Latina.

BRICEÑO. Sagrario, et al. (2007) Percepciones sobre investigación y formación permanente del profesorado de la carrera educación, Academia VOL. VI. (12) 13 - 23 - Julio – Diciembre. Universidad de los Andes, Trujillo-Venezuela.

BUCHBERGER, F., CAMPOS, B. P., KALLOS, D., & STEPHENSON, J. (2000), Green Paper on Teacher Education in Europe, Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning

BUENDÍA EISMAN. Leonor, COLÁS BRAVO. María Pilar, HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (1997). Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw-Hill Interamericana de España. ISBN 84-481-1254-7.

CAMARGO ABELLO. Marina, et al (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Educación y educadores, ISSN-e 0123-1294, N°. 7, 2004, págs. 79-112

CARDONA, Jaime. (2010). Sistematización de la Experiencia de Eliminación de Barreras e Incremento de la Oferta Educativa. Sistematización, Ministerio de Educación –Banco Interamericano de Desarrollo.

CARIOLA, M. L. & QUIROZ, A. M., 1997. “Competencias generales, competencias laborales y currículo”. En: M. Novick, y M. Gallart, M. Competitividad, redes productivas y competencias laborales. Montevideo: OIT, Cinterfor. (Tomado el 20 de abril de 2016

:http://www.oitcinterfor.org/livedrupal/sites/default/files/file_publicacion/novick_0.pdf.

CARTAGENOVA, G.A. (2007). El Profesor Universitario: Una Persona. Cátedra: Revista Digital Universitaria. N°1, Año 1, Publicación Semestral. UTE, Ecuador. Disponible en: http://www.ute.edu.ec/noticias/catedra_old/articulos/articulo06.html.

CHAILE, Marta Ofelia. (2004) Configuración de la Formación docente de los niveles básico y medio, en la provincia de Salta, en relación con la función de estado (1950-1995). Tesis Doctoral En Universidad Rovira y Virgili. Tarragona, España.

COLBERT, Vicky.1999. Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, [online], n. 20, 1999. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie20a04.htm>. Acceso en: 08 marzo. 2016.

CURA, Rafael Omar (2010). La articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores. Tesis de Maestría. UNIVERSIDAD CAECE – FUNDEC. Buenos Aires.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones-UNESCO.

DENZIN, N. K., Y LINCOLN, Y. S. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. London, Inglaterra: Sage

DÍAZ ROJO. Gisou, SANTAMARÍA VARGAS. Juliana. (2009). Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de

los relatos de vida pedagógica. Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Magíster en Docencia. Universidad la Salle. Bogotá D.C.

DUARTE CRISTANCHO. Jemina. (2007). Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral. Tesis doctoral. Universitat Roviri I Virgili. Tarragona-España

DUITAMA. Daniel, LINARES. Angélica, ZUÑIGA. Olga (2010). La evaluación del desempeño docente y su contribución al desarrollo profesional de los maestros de educación básica y media. Maestría en docencia. Universidad La Salle. Bogotá D.C

ESTEVE, J. (2005). Identidad y desafíos de la condición docente. En El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

FABERA GARZON, Eduardo (2004). situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. Lima, Ministerio de Educación, Gtz, Unesco.

FAJARDO CASTAÑEDA, José Alberto. (2011). TEACHER IDENTITY CONSTRUCTION: exploring the nature of becoming a primary school language teacher. Ph.D. Thesis. University of Newcastle. Newcastle-U.K

FAO, IPE UNESCO, OREALC. 2004: Seminario de Educación para la Población Rural (EPR) en América Latina “Alimentación y Educación para Todos”. Chile, 3,4 y 5 de agosto de 2004.

FERRY, Gilles (1999). El trayecto de la formación. Barcelona. Paidós. Reimpr. (1998). Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Ed. Novedades Ed., UBA, F.F.L.

FIGUEREDO, Elizabeth & URREA, Sara. 2016. La marginalización de la ruralidad colombiana a partir del estudio histórico de la escuela en el campo durante el siglo XX. Revista de Educação Pública. v. 25 n. 58 p. 163-174 jan./abr. 2016. Cuibá-Brasil.

FONTANA, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). The Sage Handbook of Qualitative Research (695-727). London, UK: Sage.

FORERO QUIROGA, Irma Yaneth. (2013). El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.

GALLART, María Antonia Y JACINTO, Claudia. 1995. “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación -trabajo” Cuaderno de Trabajo Jo 2, OIT, (Tomado el 2 de abril de 2016 de: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad2a04.pdf>). Págs. 59-62

GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid: Morata

GOMEZ ACUÑA, María (2003). Variables De Éxito En La Formación Del Profesorado. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Badajoz-España.

GÓMEZ LUCAS, C. GRAU COMPANY, S. PERANDONES GONZÁLEZ, T. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. Universidad de Alicante.

GOMEZ. Carlos, RODRIGUEZ. Claudia, SALAZAR. Nancy (2011). La evaluación docente y su reglamentación: Contribuciones al desarrollo profesional del profesor, Maestría en Educación, Universidad la Salle, Bogotá D.C

GONZÁLEZ CALVO, Gustavo. (2013). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. [Universidad de Valladolid. Tesis Doctoral. Escuela Universitaria de Educación \(Palencia\).](#) Valladolid-España.

GONZÁLEZ CALVO. Gustavo (2013). La lucha de un docente novel de educación física por el reconocimiento de su profesión narrada desde una perspectiva autobiográfica. Universidad de Valladolid. Valladolid-España.

GONZÁLEZ NUÑEZ, Belkis (2010). Perfil profesional y necesidades de formación del docente especialista en dificultades de aprendizaje. Tesis Doctoral. Universitat Rovira I Virgili. Tarragona-España.

GRIFFITH, Anthony D.1995. Education and agricultural development in the Caribbean: The case of Barbado [en línea]. En International Journal of Educational Development, Volume 15, Issue 2.

HERRERA CORTES, Martha Cecilia. 2008. Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-

1946". Revista Colombiana De Educación ISSN: 0120-3916 Ed: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL v.26 fasc. p.97 – 124.

HERRERA JOSÉ DARÍO & RODRÍGUEZ ELSA (2012). Modulo: Grupos de discusión, análisis de discurso y métodos de análisis cualitativos. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE- UPN.

IBÁÑEZ, Jesús (1979): Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid. Siglo XXI.

INCIARTE, A. Y CANQUIZ, R. (2006). Desarrollo de perfiles académico-profesionales basados en competencias En: Diseño Instruccional y Currículo por Competencias Taller realizado en Maracaibo, Venezuela: LUZ.

LARRAÍN, Ana María y GONZÁLEZ, Luis Eduardo. 2007. Formación universitaria por competencias. Consultado 2 de abril de 2016 de: https://www.researchgate.net/profile/Luis_Gonzalez_Fiegehen/publication/275275474_Formacin_universitaria_por_competencias_2007_-_16/links/5536da4b0cf268fd0018773a.pdf.

LOPEZ CASTILLO. Dina (2011). Formación del profesor en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra. Pamplona-España.

MANCHA PARRAS. Juan Pedro (2012). Formación inicial y conocimiento didáctico del contenido en los profesores de educación física de secundaria de la ciudad de Badajoz. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

MANJARRÉS, MARÍA ELENA (2008). Discursos, reformas y políticas de la formación de docentes en la década de 1990 en Colombia. Tesis de

Doctorado en Estudios del Desarrollo- CENDES. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

MARCELO, Carlos (2002) (a). La formación inicial y permanente de los educadores. Extraído del libro: Consejo Escolar del Estado (2002). Los educadores en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.

MARCELO, Carlos (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Educar, (Universitat Autònoma de Barcelona) N° 30, 2002, págs. 27-56.

MARIN GALLEGO. José Duvan (2012). La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Departamento de publicaciones Universidad Santo Tomás. Bogotá D.C.

MÁRQUEZ ARAGONÉS. Ana Cristina (2009). La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Málaga-España.

MARRONE LIBERATORE. Elena (2008). Formación permanente en Matemática del docente de Primera y Segunda etapas del nivel de Educación Básica en el Municipio Trujillo. Un caso: Unidad Educativa "Monseñor Estanislao Carrillo". Tesis Doctoral. Universidad de los Andes, Trujillo, Venezuela

MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. 2006. Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma, vol.27, pp. 07-33 Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-

22512006000200002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1011-2251. accedido en 08 jun. 2015.

MARTÍNEZ MIGUELEZ, M. (2008) Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.

MARTINEZ OLIVÉ, Alba (1997). Construir el programa nacional para la actualización Permanente: Del Centro de Maestros a la escuela para mejorar el trabajo de los profesores. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica para una educación con calidad y equidad, organizado por la OEI y la SEP, noviembre de 1997.

MATUS RODRÍGUEZ, Linda Grace. (2012). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? IX SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

MCCLELLAND, David. 1973, "Testing for Competencies rather than intelligence." American Psychologist, Vol 28, págs. 1-14.

MEJÍA DÍEZ, H. (2004). Lo rural y lo campesino. Foro virtual sobre Educación y Desarrollo rural. Medellín: Corporación La Ceiba.

MESSINA, G. (1999). Investigación en investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de Educación 19. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.html>.

MILES, M. Y HUBERMAN, A.M. (1994). “Data management and analysis methods”, en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed.): Handbook of qualitative research. London: Sage Publication, 429-444.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2014). Documento guía evaluación de competencias docentes de ciencias naturales y educación ambiental. Bogotá D.C. disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-342767_recurso_16.pdf

MUSSET, P. (2010), “Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects”, OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>.

NAVARRO, R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. Consultado en www.redcientifica.com

LÓPEZ ESTRADA, Raúl Eduardo & DESLAURIERS, Jean-Pierre.2011. La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. Revista Margen N° 61 - junio de 2011. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

OYERVIDES ZAPATA.Georgina et al (2012). La formación de los docentes del nivel medio superior escuela pública. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Publicación # 09 Julio – Diciembre. ISSN 2007 – 2619.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I.** (1993), “La formación del docente como intelectual comprometido”, Signos. Teoría y práctica de la educación, nº 8/9, págs.42-53.
- PERRENOUD, Philippe.** (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó
- POSADA, Rodolfo.** (2008). Competencias, Currículo y aprendizaje en la formación superior. Gente Nueva. Barranquilla, Colombia.
- PROYECTO TUNNING** (2003). Tunning Educational Structure in Europe. Informefinal, Bilbao: Universidad de Deusto.
- RAMÍREZ CASTELLANOS, Ángel Ignacio.** (2009). La formación inicial de docentes para lo rural. Pamplona: Centro de Publicaciones y Medios de la Universidad de Pamplona.
- RESTREPO, B.** (2004). Maestro Investigador, Escuela Investigadora e Investigación de Aula. En Cuadernos Pedagógicos No. 14, Universidad de Antioquia: Medellín.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio.** (2003): Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SALAZAR, Rosa A.** (2010). La educación rural; un reto educativo. Disponible en:<http://www.docentes.unal.edu.co/lgonzalezg/docs/LaEducacionRuralunRetoEducativo.pdf>.
- SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A.** (1996). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. ISBN: 958-9329-18-7 Bogotá D.C

SARRAMONA, J., NOGUERA, J. & VERA, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 95-144.

SCHWARTZ, Howard Y HACOBS, Jerry 1984. *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*, Trillas, México.

SCHWILLE, J., & DEMBÉLÉ, M. (2007). *Global Perspective on teacher learning: improving policy and practice*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning

SERRANO RODRÍGUEZ. Rocío (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba-España.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park. Sage.

SUAU CASTRO. Jaime (2007). *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la formación permanente del profesorado no universitario*. Tesis Doctoral. Universitat de Lleida.

SUBALDO SUIZO. Lucia (2012). *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado*. Tesis de Doctorado. Universitat de Valencia. Valencia-España.

TAYLOR, Steven John y BOGDAN, Robert (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TORO, P; OCHOA, P; VILLEGAS, G & ZEA, C. (2004). Competencias deseables de un docente universitario en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Primer Congreso Internacional Mediada por el Uso con Tecnologías. Recuperado el 7 de mayo de 2014. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-74000_archivo.pdf

TORRES, Rosa María. 1996, Formación docente: clave de la reforma educativa. Publicado en Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO-OREALC, Santiago.

VARGAS JIMÉNEZ, Ileana. 2012. La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior. Volumen 3, Número 1 mayo 2012 pp. 119-139

VASILACHIS DE GIALDINO. Irene (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa. ISBN: 978-84-9784-173-3. Barcelona- España

VILLEGAS GUERRERO. María Luisa, (2006). El reto de la Formación Continua en Nayarit. Propuestas para su viabilidad. Tesina para optar al Diploma de Especialista en Gestión y asesoría para la formación continua. Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.

WAINER, H. (1992). Understanding graphs and tables. Educational Researcher, 21 (1),14-23.

ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

ZABALZA, M. (2000): “El papel de los Departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia”. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, pp. 47-66 [2000].

ZAMORA GUZMÁN, Luis Fernando. (2010). ¿Qué es lo rural de la educación rural? El sentido y alcance de la categoría educación rural. Medellín, Tercer Congreso Nacional de Educación Rural.

ZAMORA GUZMÁN, Luis Fernando; VARGAS HERNÁNDEZ, Marco Fidel y RINCÓN LÓPEZ, Alberto. (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. OEI- CINEP - CIUP. Bogotá.

ANEXO A

Guion de entrevista



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACION, CIENCIA Y
TECNOLOGIA UMECIT
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

Entrevista aplicada a los informantes

Tesis Doctoral: Concepción del perfil investigador del docente rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados

Doctorante: JOSE LEONARDO TOVIO FLOREZ

El presente cuestionario forma parte de uno de los instrumentos que se utilizarán en la recolección de información de la investigación: Los significados de la docencia en los profesores de las instituciones de básica y media. Este documento, tiene como propósito identificar algunas generalidades de los profesores de educación superior, con la finalidad de lograr un acercamiento con los sujetos de estudio y su posible colaboración en la presente investigación; por lo que las respuestas que emitas serán totalmente confidenciales. De antemano, agradezco tu colaboración.

1. Formación profesional (experiencia, conocimiento a mano) Licenciatura (anotar el nombre y la institución donde la cursó)
2. Estudios de postgrado (anotar el nombre y la institución donde la cursó)
3. Años que tienes en la docencia.
4. ¿Qué diferencias crees que hay entre ejercer la docencia en zona urbana y rural?
5. ¿Cómo valoras tu formación investigativa con relación a tu propia práctica educativa?
6. ¿Consideras que la formación inicial recibida te preparo bien para responder a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales?
7. ¿Te sientes comprometido con una formación investigativa que te permita responder a las demandas del ejercicio de la docencia en zonas rurales?
8. ¿Reflexionas acerca de tu práctica? ¿Cómo lo haces?
9. ¿Qué te motivó para ingresar a la docencia?
10. ¿Cuáles son las motivaciones para permanecer como docente en zona rural?

11. ¿Qué características particulares crees que debería tener un docente que labora en zona rural?
12. ¿Consideras que el medio rural es un condicionante de la identidad profesional docente?
13. ¿Cómo relacionas el proceso de construcción de identidad profesional con la formación permanente?
14. ¿De qué manera crees que se ve afectado tu desempeño como docente con el hecho del laborar en zona rural?
15. ¿Crees que las funciones del docente de escuelas rurales, permiten desarrollar verdaderos procesos investigativos de aprendizaje?
16. ¿Crees que la escuela rural funciona dentro de los términos de equidad y eficiencia?
17. ¿El Estado posibilita una formación específica del docente rural, de tal forma que le permite potenciar sus competencias para ejercer enseñanza con calidad?
18. ¿El docente rural se siente apoyado en su labor por el MEN y demás entidades educativas?
19. Indica las ventajas y desventajas de ser maestro de una Institución Educativa rural.
20. Busca superarse a sí mismo y adquirir nuevas herramientas para fortalecer su perfil como docente rural
21. Tiene una actitud positiva hacia su trabajo como docente de zona rural.
22. Tienes claros tus objetivos como docente rural.
23. ¿Qué concepto tienes acerca de la labor del docente rural?