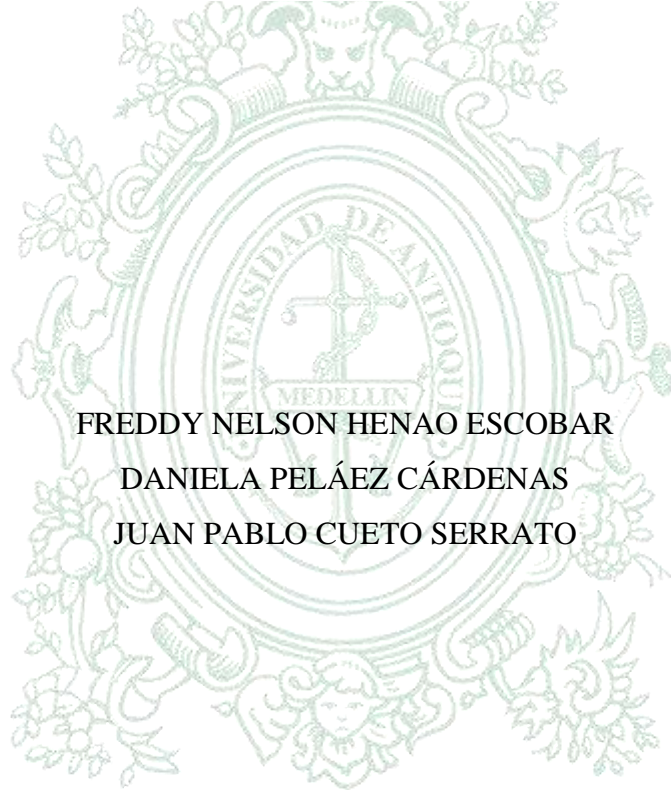




UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

EL APORTE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ESCUELA RURAL A LA
FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE CIENCIAS NATURALES



FREDDY NELSON HENAO ESCOBAR

DANIELA PELÁEZ CÁRDENAS

JUAN PABLO CUETO SERRATO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL
SECCIONAL MAGDALENA MEDIO

PUERTO BERRÍO, 2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**EL APOORTE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ESCUELA RURAL A LA
FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE CIENCIAS NATURALES**

FREDDY NELSON HENAO ESCOBAR

DANIELA PELÁEZ CÁRDENAS

JUAN PABLO CUETO SERRATO

Trabajo realizado como requisito para optar por el título de Licenciados en Educación
Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Asesora

ADRIANA MARCELA TORRES DURÁN

Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL**

SECCIONAL MAGDALENA MEDIO

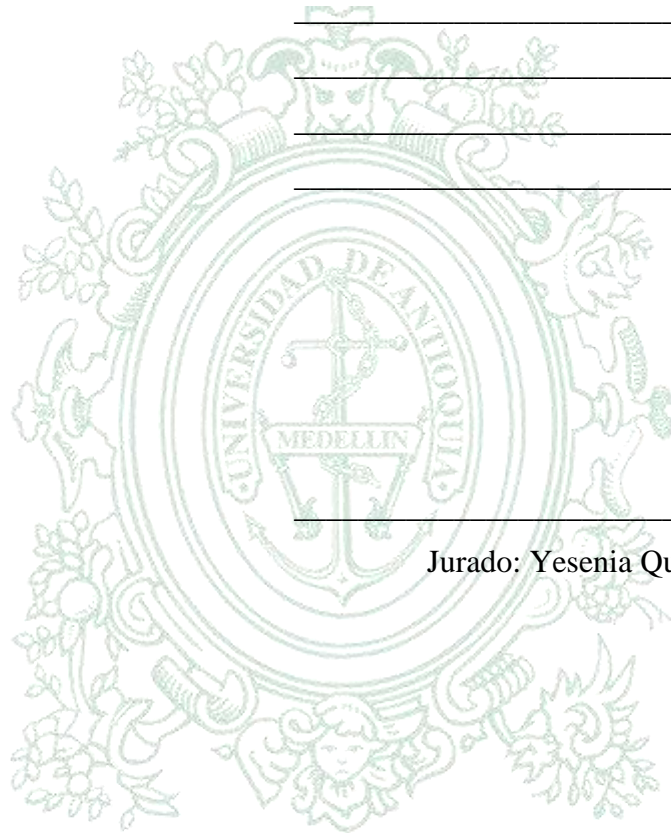
PUERTO BERRÍO, 2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Notas de aceptación



Jurado: Yesenia Quiceno Serna

Jurado: Adriana Marcela Torres Durán

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Medellín, noviembre de 2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Agradecimientos

A la Universidad de Antioquia, en especial a la Seccional Magdalena Medio, y a la Facultad de Educación nuestros más sinceros agradecimientos por brindarnos este espacio de formación como maestros de Ciencias Naturales.

A nuestra asesora Adriana Marcela Torres Durán quien con su entrega, paciencia y compromiso durante la práctica y el proceso de investigación, se convirtió en fuente de inspiración y motivación en la búsqueda constante de la excelencia como maestros y como personas.

A nuestros estudiantes, maestros cooperadores y en formación que participaron de la investigación.

A nuestro centro de práctica y a la comunidad educativa por brindarnos la oportunidad de desarrollar la práctica pedagógica y la investigación.

A Dios, a nuestras familias por su apoyo y por ser la motivación para hacer este sueño realidad.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



RESUMEN

La práctica pedagógica es uno de los pilares fundamentales en la formación inicial de maestros, puesto que permite realizar los primeros acercamientos a la construcción de la identidad profesional docente y reconocer las dinámicas institucionales a las que se enfrenta el maestro en su quehacer. En este caso, la presente investigación centró su interés en identificar las particularidades del contexto rural, por esta razón, se desarrolló en una institución rural ubicada en el corregimiento La Floresta de Maceo (Antioquia). Se tuvo como propósito principal analizar la experiencia de práctica pedagógica en la Institución Educativa Rural La Floresta y su influencia en la formación de tres maestros de Ciencias Naturales.

La metodología desarrollada en la presente investigación está enmarcada en el enfoque cualitativo interpretativo y el método empleado fue la Investigación Acción Pedagógica (Elliott, 2003; Restrepo, 2002). Así mismo, se utilizaron como instrumentos para recolectar la información, entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase, los diarios pedagógicos de los maestros en formación y un grupo de discusión. Los participantes de la investigación a los que se les aplicaron los instrumentos fueron dos maestros cooperadores y cuatro maestros en formación, de los cuales tres son, a su vez, investigadores de su propia práctica pedagógica. Por último, la información recolectada fue analizada mediante la estrategia de categorización y triangulación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

De acuerdo con los resultados obtenidos y el análisis realizado, se puede concluir, de manera general, que la práctica pedagógica en escuela rural contribuyó significativamente a la formación inicial de los maestros de ciencias naturales, porque se logró hacer los primeros acercamientos a la construcción de la identidad profesional docente, conocer las dinámicas institucionales que se desarrollan en la escuela rural, reflexionar sobre los métodos de enseñanza, de evaluación y su relación con el contexto; los cuales contribuyeron a la formación inicial de los tres maestros en formación y al desarrollo profesional de los maestros en ejercicio.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. ACERCÁNDONOS AL CONTEXTO RURAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	11
1. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1. Planteamiento del problema.....	13
1.2. Justificación.....	18
1.3. Objetivos.....	21
CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS SOBRE ESCUELA RURAL Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE CIENCIAS NATURALES	22
2. MARCO TEÓRICO.....	22
2.1. Antecedentes.....	22
2.2. Marco conceptual.....	31
CAPÍTULO 3. TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA.....	59
3. METODOLOGÍA.....	59
3.1. Enfoque y tipo de estudio	59
3.2. Participantes y criterios de selección.....	62
3.3. Estrategias para recoger la información y participantes	63
3.4. Procedimiento de análisis	66
3.5. Consideraciones éticas.....	70
3.6. Descripción del contexto	72
CAPÍTULO 4. HALLAZGOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ESCUELA RURAL Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS	76
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	76
4.1. Características y dinámicas de la Institución Educativa Rural La Floresta y su influencia en la formación de maestros de Ciencias Naturales	77
4.2. Concepciones de los maestros en formación sobre la práctica pedagógica en escuela rural.	100



Facultad de Educación

4.3.	Reflexiones pedagógicas de los maestros cooperadores y en formación	117
4.4.	Reflexiones pedagógicas sobre el aporte de la práctica pedagógica en escuela rural a la formación inicial de maestros de ciencias naturales.....	150
CAPÍTULO 5. DECÁLOGO DE REFLEXIONES DE NUESTRO PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA.....		156
CAPÍTULO 6. LOGROS EN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA		160
6.	CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	160
6.1.	Conclusiones.....	160
6.2.	Recomendaciones	163
6.3.	Dificultades de la investigación.....	165
6.4.	Referencias bibliográficas	169
CAPÍTULO 7. EVIDENCIAS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN		184
7.	ANEXOS.....	184
7.1.	Anexo A. Consentimiento informado.....	184
7.2.	Anexo B. Entrevista inicial semiestructurada.....	187
7.3.	Anexo C. Preguntas para la segunda entrevista semiestructurada.....	188
7.4.	Anexo D. Formato de observación de clase	189
7.5.	Anexo E. Entrevista No.1 – Maestro en formación Sergio	190
7.6.	Anexo F. Entrevista No.2 – Maestro en formación Sergio.....	202
7.7.	Anexo G. Entrevista No.1 – Maestro en ejercicio Daniel	217
7.8.	Anexo H. Entrevista No.2 – Maestro en ejercicio Daniel	223
7.9.	Anexo I. Entrevista No.1 – Maestra en ejercicio Nora.....	243
7.10.	Anexo J. Entrevista No.2 – Maestra en ejercicio Nora.....	247
7.11.	Anexo K. Grupo de discusión.....	261
7.12.	Anexo L. Ejemplo de la categoría Concepciones de práctica pedagógica en escuela rural, de la matriz a través de la cual se llevó el proceso de análisis de resultados.	289



LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de La Floresta vía Barbosa-Puerto Berrío.

Figura 2. Institución Educación Rural La Floresta, ubicada en el municipio de Maceo (Antioquia).

Figura 3. Principales características de los actores de la comunidad educativa rural La Floresta.

Figura 4. Relaciones y colegaje encontradas en el centro de práctica.

Figura 5. Valores, responsabilidades, problemáticas y vínculos entre escuela-familia-alumno.

Figura 6. Concepciones sobre la práctica pedagógica en escuela rural de los participantes.

Figura 7. Componentes de la identidad profesional docente (Bolívar, 2006) encontrados en las voces de los maestros cooperadores y en los maestros en formación inicial.

Figura 8. Reflexiones pedagógicas de los maestros en formación y de los maestros cooperadores.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

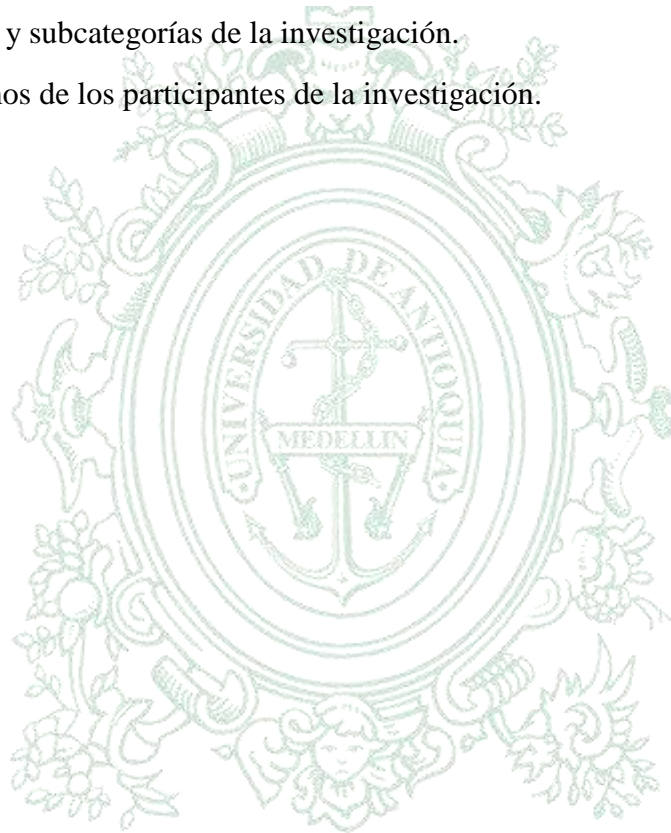
Facultad de Educación

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Antecedentes del presente trabajo de investigación.

Tabla 2 Categorías y subcategorías de la investigación.

Tabla 3 Pseudónimos de los participantes de la investigación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CAPÍTULO 1. ACERCÁNDONOS AL CONTEXTO RURAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1. INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica es una experiencia que vivencian los maestros en formación con el objetivo de reconocer las dinámicas de su futura vida profesional. Los conocimientos que se adquieren a través del ciclo de formación inicial de los profesores son reelaborados y modificados con la realización de la práctica e incluso aprenden otros completamente nuevos, que les ayudará a desempeñarse como maestros. La formación inicial es un proceso educativo que permite configurar un estilo de profesor, de escuela y sociedad (De La Blanca e Hidalgo, 2012); también permite construir posturas frente a la enseñanza, el aprendizaje y la educación (Del Pozo y De Juanas, 2009).

La presente investigación centró su interés en tres pilares fundamentales: la práctica pedagógica, la escuela rural y la formación de maestros; con el objetivo de analizar cómo contribuye la práctica pedagógica en escuela rural a la formación inicial de tres maestros en formación de ciencias naturales. De esta manera, se buscó hacer visible los conocimientos y saberes que se tejen en la ejecución de la práctica pedagógica realizada en escuela rural y su contribución a la formación inicial.

La metodología empleada para llevar a cabo la investigación se hizo bajo el enfoque cualitativo, con el método de investigación acción pedagógica propuesto por Bernardo Restrepo (2002). Los participantes de la investigación fueron dos maestros cooperadores y

Facultad de Educación

cuatro maestros en formación (tres de ellos somos investigadores y participantes, y el cuarto participante es normalista superior con experiencia en la escuela rural), quienes evaluaron su propia práctica pedagógica en la escuela rural). Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron: el diario pedagógico, la entrevista semiestructurada, la observación participante y el grupo de discusión. Esta ruta metodológica permitió reconocer las dinámicas institucionales y las concepciones de la práctica de los maestros en formación y en ejercicio de la educación rural. Finalmente, la reflexión pedagógica realizada por los profesores practicantes contribuyó a la generación de saber pedagógico, como producto de la relación entre la teoría y la práctica.

Se reconocieron las potencialidades de la escuela rural en la formación y en la configuración de la identidad de los maestros de ciencias naturales. El saber pedagógico que se generó a partir de las reflexiones de las prácticas en las que se evidencia la relación teoría-práctica, que se plantea como producto del proyecto, posibilitó el desarrollo de las habilidades profesionales de los futuros maestros (Vaello, 2008). Además, contribuyó, en la realización de la práctica pedagógica, con el mejoramiento de los procesos educativos que se llevaron a cabo en la escuela rural. Finalmente, se abrió la posibilidad de proponer un espacio de formación al interior de las licenciaturas donde se conceptualicen las realidades pedagógicas de la educación rural y así ayudar a la cualificación de los futuros maestros.

Facultad de Educación

1.1. Planteamiento del problema

Las realidades de las escuelas rurales en Colombia se configuran a partir de hechos históricos que han marcado las concepciones y el proceder de su acción educativa. Los centros educativos rurales se ubican geográficamente en territorios que están categorizados como zonas campesinas, lo que ha implicado el arribo de problemáticas a nivel social como el conflicto armado. Las zonas donde se sitúan las escuelas rurales han sufrido el flagelo y las adversidades de la ola de violencia por la que ha pasado Colombia. Existen casos en los cuales los maestros que trabajaron en el sector rural fueron víctimas del conflicto y el desplazamiento forzoso ejercido por grupos al margen de la ley. Adicionalmente, los centros educativos rurales tienen como característica principal estar compuestos por un aula multigrado y en algunos casos las condiciones topográficas del país dificultan el acceso hacia las escuelas (Triana, 2012; Suárez, Del Pilar y Parra, 2015).

A lo largo de su historia, el corregimiento La Floresta ha vivido épocas enmarcadas por olas de violencia, aún recordadas por algunos de sus habitantes. Existían grupos armados que hacían presencia en el lugar, lo que traía como consecuencia problemas sociales de orden público. Según relatos de algunos pobladores de La Floresta, la educación también se vio afectada puesto que se cometieron crímenes en contra de profesores y estudiantes. A principios del siglo XXI se empezó a consolidar un ambiente de tranquilidad y actualmente no se evidencian actos de violencia a causa de grupos al margen de ley. El ambiente social del corregimiento permite que los profesores y estudiantes no se encuentren en una educación permeada por los conflictos armados.

Facultad de Educación

La Institución Educativa del corregimiento La Floresta fue construida en el año 1959 en una choza sin puertas ni ventanas que funcionaba como aula multigrado, donde se impartía educación de los grados primero a quinto. Posteriormente, se realizaron adecuaciones a la infraestructura, construyéndose así un aula unitaria. Con el paso del tiempo fue cambiando la razón social a Escuela Anexa del Liceo Manuela Beltrán ubicado en la cabecera municipal de Maceo. Paralelamente, iba ampliando su cobertura para ofrecer educación hasta el grado noveno y para el año 2002 se empezó a contar con los ciclos de educación media académica. Actualmente, el centro educativo donde se desarrolló la investigación, cuenta con aproximadamente 520 estudiantes que se distribuyen en los niveles de educación preescolar, básica primaria y secundaria, así como la media académica, su planta física posee aulas para cada grado y todas las dependencias básicas para la educación de los niños, jóvenes y adultos (PEI-Institución Educativa Rural La Floresta, 2014).

La formación de los profesores de escuelas rurales ha variado en los últimos años. Los profesores formados en escuelas normales superiores fueron lo que más protagonismo tuvieron en los centros educativos rurales y quienes vivieron más de cerca los impases de la ruralidad. Acontecimientos históricos a nivel político marcaron el proceder de las escuelas rurales y la permanencia de sus profesores. Para la segunda mitad del siglo XX, una comisión de varias entidades formuló algunas recomendaciones sobre la elaboración de un Plan Integral de Desarrollo Educativo, lo que trajo como consecuencia pensar en formar un solo tipo de maestro, que estuviese en capacidad de desempeñarse tanto en un medio rural como en un medio urbano. Es probable que, este hecho haya contribuido para lograr que los

Facultad de Educación

licenciados hicieran parte de las escuelas rurales y se empezara a pensar en estos lugares como centros de prácticas (Triana, 2012).

Se logra percibir que algunos maestros en formación de licenciatura muestran poco interés por realizar su práctica pedagógica en escuelas rurales, prefiriendo hacerlas en escuelas urbanas. Además, en los currículos de algunos de los programas de formación docente no se hacen visibles cursos sobre educación en contextos rurales y se deja estas temáticas al libre albedrío de los docentes. En consecuencia, los futuros maestros pierden la posibilidad de adquirir experiencias de las dinámicas de las escuelas rurales y su contribución a la formación de maestros. A partir de estas situaciones surgió el interés de investigar sobre la práctica pedagógica en escuela rural y la formación inicial de maestros de ciencias naturales.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, este proyecto se centró en investigar cómo la práctica pedagógica en un contexto rural, contribuye a la formación inicial de tres maestros de Ciencias Naturales de la Universidad de Antioquia – Seccional Magdalena Medio de Puerto Berrío. Una de las motivaciones que nos llevó a realizar esta investigación es el reto de hacer frente a los estereotipos, miradas y creencias que tiene la sociedad sobre el aporte de la educación rural a la formación de maestros. A la hora de hablar de educación rural sobre aspectos como el estatus, la calidad de educación, la implicación que puede tener en la hoja de vida, el desarrollo de la práctica pedagógica en estos lugares, la distancia que hay que recorrer para llegar allí, entre otros, hacen parecer aterrador enseñar en escuela rural. Esto se debe también, a los casos en que maestros colombianos han

Facultad de Educación

abandonado las escuelas rurales, debido a las concepciones y hechos de violencia que se han dado en estas zonas.

Con esta investigación se pudo reconocer las particularidades del contexto de educación rural, para ello se vivió la experiencia de la dinámica educativa de la institución y se evidenciaron las motivaciones que presentaban los maestros en formación y en ejercicio, que les permitió superar la dificultad del desplazamiento para asistir a la institución educativa. Se conoció los aportes a la formación inicial de tres maestros de ciencias naturales, luego de la interacción con el maestro acompañante, los estudiantes, el personal administrativo y en general la comunidad académica. Además, se identificó qué tan significativo fue para los profesores en formación y la institución, plantear estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyeran al mejoramiento institucional.

Otro punto de interés de la presente investigación es el reconocimiento del saber pedagógico que se pudo generar a partir de la experiencia docente. Como lo afirma Hoyle (citado por Martínez, 2009), “los profesores son ateóricos” (p. 66), pues es frecuente escuchar algunos maestros en ejercicio que manifiestan que la pedagogía es una carreta que no tiene ninguna utilidad, lo que evidencia un abandono del conocimiento pedagógico proveniente de la formación inicial que tuvieron y le dan mayor valor al conocimiento del área específica. Al centrar la atención en los conocimientos específicos del área, se invisibilizan otras formas de conocimientos que circulan en la escuela, que le puede ayudar al maestro a desempeñar su labor de enseñar de manera coherente, razonable y eficaz. Por ende, pensamos que el saber pedagógico le brinda las herramientas necesarias al profesor para que piense la educación y reflexione sobre su práctica pedagógica.

Facultad de Educación

La reflexión pedagógica se entiende como una herramienta o estrategia utilizada por los maestros en formación para comprender el desarrollo de las actividades durante las prácticas pedagógicas con el fin de aprender a tomar decisiones. Por tanto, es importante resaltar la utilidad de la reflexión pedagógica, la cual se centra principalmente en aquellos aspectos metodológicos, didácticos y conceptuales que planea el maestro para su clase y evaluar la pertinencia de estas acciones. Para ello, el maestro en formación debe incursionar en un proceso de análisis y reflexión sobre las debilidades y fortalezas que presenta en la ejecución de su clase, para replantear aspectos que considere necesario desde una autocrítica de carácter pedagógico. De esta manera, la reflexión pedagógica se convierte en una herramienta importante para que el maestro en formación se conozca y observe cómo está realizando su práctica pedagógica y mejore o afiance las habilidades docentes.

Luego de obtener información preliminar, durante la experiencia de la práctica pedagógica en escuela rural, consideramos necesario preguntarnos:

¿Cómo contribuye la práctica pedagógica en escuela rural a la formación inicial de maestros de ciencias naturales?

Facultad de Educación

1.2. Justificación

La práctica pedagógica es una experiencia de la formación inicial de maestros, que permite desarrollar y potenciar las capacidades profesionales de los futuros profesores. Las vivencias y particularidades a las que se enfrenta el maestro en formación, a través del ejercicio de enseñanza, configura su ser y quehacer como docente. Además, las prácticas pedagógicas contribuyen en la configuración de la identidad profesional docente de los maestros en formación (Villegas, Londoño, Cárdenas y Mosquera, 2015). Es por esta razón que se realizó la presente investigación, con el fin de reconocer esa contribución que hizo la práctica en escuela rural a tres estudiantes de la licenciatura en ciencias naturales.

Esta investigación posibilita analizar cómo el contexto de educación rural y la reflexión pedagógica aportaron conocimientos y aprendizajes complementarios a la formación inicial de los maestros de Ciencias Naturales. A través de la reflexión de la práctica pedagógica los maestros en formación evaluaron su quehacer docente en escuela rural con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto ayudó a configurar un conocimiento pedagógico que le permitió al profesor adquirir herramientas metodológicas y conceptuales para su futuro ejercicio docente.

Consideramos, a partir de nuestro proceso formativo, que el saber y las experiencias pedagógicas permitieron configurar la identidad del maestro. Lo que llevó a considerarlo como elemento fundamental en la acción investigativa, puesto que éste contribuyó a pensar la educación desde diferentes posturas teóricas que permitieron la integración de múltiples disciplinas y por ende una mayor comprensión del acto educativo. En consecuencia, nuestra investigación permitió crear espacios en los cuales los maestros generaron conocimiento

Facultad de Educación

profesional, a partir de la teoría pedagógica y la experiencia de aula, con el objetivo de mejorar su quehacer educativo.

Igualmente, este proyecto permitió reconocer las potencialidades de la escuela rural frente a la formación de maestros. Las particularidades de la educación rural, como por ejemplo, las relaciones de la comunidad educativa, los horarios de trabajo y las condiciones geográficas, exigió a los maestros comportamientos, actitudes y valores que posibilitaron su crecimiento profesional y su eficacia en la labor docente en este contexto específico. Logrando así, por medio de esta investigación, conceptualizar las dinámicas institucionales de la educación rural que contribuyeron a configurar la identidad del maestro.

La propuesta de investigación posibilitó replantear las concepciones sobre las escuelas rurales y aportó bases teóricas para comprender la práctica pedagógica como componente fundamental en la formación inicial de maestros, puesto que se contrastaron las miradas y supuestos sobre la educación rural con las vivencias de la práctica de los maestros en formación y los maestros en ejercicio. Al reflexionar sobre las experiencias de los profesores, a la luz de los fundamentos teóricos de autores referenciados, se generaron discursos que ayudaron a comprender la acción educativa de los maestros. Por tanto, nuestro trabajo de investigación permitió contribuir al campo de la educación y de la pedagogía a través de los resultados encontrados, consolidando el vínculo teoría-práctica en la formación de maestros de ciencias naturales.

En este orden de ideas, la investigación buscó beneficiar a la comunidad de la Institución Educativa del corregimiento La Floresta del municipio de Maceo, Antioquia, al identificar las dinámicas y potencialidades de la escuela rural, brindándole así un

Facultad de Educación

reconocimiento sobre el aporte en la formación de sus estudiantes y a los maestros en formación. También, favoreció a los profesores en ejercicio, a través de las propuestas didácticas que los maestros en formación realizaron en su práctica pedagógica, lo cual les permitió replantear su actuación como maestros de escuela rural de forma reflexiva. A la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, mediante la posibilidad de plantear en los currículos de las licenciaturas, espacios de formación en los cuales se desarrollen temáticas enfocadas a las realidades de la educación rural. Por último, a los estudiantes de licenciatura, para considerar la posibilidad de realizar su práctica en contextos de educación rural, por la contribución que hace a la formación de los futuros maestros.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

1.3. Objetivos

Objetivo general

Analizar una experiencia de práctica pedagógica en la Institución Educativa Rural la Floresta y su influencia en la formación de tres maestros de Ciencias Naturales.

Objetivos específicos

- Caracterizar la Institución Educativa Rural La Floresta y reconocer las dinámicas institucionales que contribuyen a la formación de maestros.
- Identificar las concepciones sobre la práctica pedagógica en escuela rural que tienen los maestros cooperadores y los maestros en formación.
- Reconocer los aportes de las reflexiones pedagógicas de los maestros (cooperadores y en formación) en el centro de práctica y su influencia en la formación inicial.

CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS SOBRE ESCUELA RURAL Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE CIENCIAS NATURALES

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Con miras a fundamentar teóricamente la problemática recurrimos a la revisión de algunos estudios que corresponden a los antecedentes sobre los que se sustenta la presente investigación, en los cuales se pudieron relacionar algunos trabajos en el campo de la educación en escuela rural y sobre las prácticas pedagógicas. Los antecedentes están dispuestos de manera cronológica en dos categorías: internacionales y nacionales.

El recorrido realizado por las investigaciones en el panorama internacional mostró significativos avances, en los cuales se analizaron la práctica pedagógica y la formación de maestros de ciencias naturales de escuelas rurales. De manera general, se encontró información relevante sobre las condiciones de trabajo e infraestructura en el contexto rural y la concepción que los profesores tienen de la ciencia y su enseñanza (Bertelle, Iturralde y Rocha, 2005; Clementino, Souza y Teixeira, 2011; Brumat, 2011). También, sobre las perspectivas que los maestros cooperadores, asesores y en formación tienen de la práctica pedagógica y las relaciones que se establecen en las escuelas rurales (Lopes y Blázquez, 2012). Esto permitió reconocer hasta qué punto se ha estudiado internacionalmente la influencia de la práctica pedagógica en la formación de maestros.

En Argentina, Bertelle, Iturralde y Rocha (2005) realizaron una investigación sobre la práctica de una profesora de Ciencias Naturales del grado sexto. Dicho trabajo tuvo

Facultad de Educación

como objetivo caracterizar el conocimiento práctico del maestro, los aspectos del pensamiento y del quehacer docente tales como, la manera de concebir la ciencia y su enseñanza y cómo planifica su accionar en el aula. Se obtuvo como resultados que la maestra concibe la ciencia desde el paradigma positivista y que las actividades propuestas por la docente están orientadas en la participación de los estudiantes más que por el control de la clase. Estos hallazgos le permitieron plantear a los autores la necesidad de seguir generando espacios de formación docente sobre las concepciones de los maestros y de sus prácticas, para que a partir de ellas tomen decisiones que generen mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, es importante reconocer las concepciones de la ciencia que poseen los maestros, pues estas determinan el quehacer en la escuela. Esta imagen es configurada a partir de su ciclo de formación inicial y de la experiencia como profesor de ciencias. Adicional a esto, para efectos del desarrollo del presente proyecto, se hizo necesario registrar los estudios en los que se han identificado las representaciones del contexto y de la educación rural que tienen los maestros que se han desempeñado en escuelas rurales.

De acuerdo a lo anterior, Clementino, Souza y Teixeira (2011), realizaron una investigación sobre algunas escuelas rurales de Bahía (Brasil), acerca las representaciones de los maestros a cerca del espacio, los sujetos y las escuelas rurales. Realizaron historias de vida y entrevistas narrativas a los profesores en ejercicio y algunas profesoras ya jubiladas en escuelas rurales del municipio de Amargosa. Encontraron que las profesoras en

Facultad de Educación

ejercicio respondieron a la pregunta “¿Cómo se sienten trabajando en una escuela unitaria¹? Con las siguientes expresiones: desesperada...confusa y al mismo tiempo desorientada..., es difícil... y... Casi me da algo cuando supe que me destinaron a una escuela unitaria” (p. 135). Mientras que las profesoras jubiladas que llevan mucho tiempo trabajando en escuela, tienen una relación más amena y llevan a cabo prácticas que se adecuan al tiempo y los espacios de este contexto.

Un estudio similar al de Clementino *et al.* (2011), fue la investigación realizada por Brumat en el año 2011, la cual se llevó a cabo en tres escuelas rurales multigrado de primaria en Argentina. En la que se tuvo como objetivo describir las características del quehacer docente en escuela rural y sus condiciones de trabajo. Con el método de investigación etnográfica se encontró que la labor del maestro rural trasciende hacia otros escenarios del que no fue preparado en su ciclo de formación inicial. En cuanto a la formación docente, se halló que los maestros entrevistados manifiestan que la labor pedagógica en escuela rural se extiende más allá de la aplicación de módulos o guías de enseñanza sugeridas en los estudios de capacitación y actualización docente.

Los anteriores estudios fueron realizados en escuelas rurales unitarias, las cuales se componen de un aula de clase donde se integran todos los estudiantes de diferentes edades y grados en educación primaria. Esta metodología de escuelas rurales recibe el nombre de aula multigrado y en ella se homogeniza la enseñanza con la ayuda de guía y libros de texto. La institución rural en la cual se desarrolló la presente investigación es todo lo

¹ En el contexto brasileño las escuelas unitarias son centros educativos ubicados en zonas rurales que cuentan con uno o dos maestros con un reducido número de estudiantes de diferentes edades y grados de escolarización en una misma aula de clase (Clementino, Souza y Teixeira, 2011).

Facultad de Educación

contrario a las escuelas rurales de Amargosa (Brasil) y de Argentina. Debido a que cuenta con aulas de clase para cada grado, en algunas ocasiones cuentan con dos o tres grupos y se imparte educación desde preescolar hasta undécimo. Se puede considerar que la Institución Educativa posee ciertas similitudes a las escuelas rurales, pero, se denomina escuela rural debido a que el contexto en el que se encuentra inmerso es un corregimiento.

La investigación llevada a cabo por Lopes y Blázquez (2012) en Portugal, posee aspectos investigativos muy similares a los que se pretende desarrollar en la presente investigación, puesto que centraron su trabajo en describir y analizar el papel de las prácticas pedagógicas desde las perspectivas de sus protagonistas. Para lo cual llevaron a cabo una encuesta a 30 estudiantes de tercer año de profesorado de Enseñanza Básica, se escogió a tres estudiantes aleatoriamente, dos tutores y dos profesores supervisores para aplicarles una entrevista semiestructurada. La investigación fue de carácter mixto y enfoque descriptivo, encontró que los estudiantes de formación inicial reconocen algunos miedos y motivaciones frente al ejercicio de la profesión docente, valoran la práctica pedagógica como espacio para lograr aprendizajes que solo se encuentran allí y la generación de comunidad académica en los centros educativos que fortalece la formación como maestros a través de la reflexión y el análisis de la práctica pedagógica.

Hasta aquí se han abordado los estudios realizados internacionalmente, en los cuales se puede decir que se avanzó de manera significativa en la consolidación de bases teóricas que fundamentan la contribución de la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. Puesto que permiten reconocer las concepciones y condiciones de trabajo de las escuelas rurales, así como, la importancia de la práctica pedagógica en los procesos

Facultad de Educación

formativos de los futuros profesores y la generación de un cuerpo de conocimiento práctico que les posibilite a los maestros en formación configurar su identidad.

Ahora se describen algunos antecedentes que se han registrado en Colombia sobre la práctica pedagógica y la formación inicial de los maestros de ciencias naturales (Gallego, Pérez, Torres y Gallego, 2006; Gómez 2012; Rojas, Ramírez y Tobón, 2013; Suárez, Liz y Parra, 2015; Valencia, 2015):

Un primer acercamiento a la relación existente entre la práctica pedagógica y la formación de los futuros profesores de ciencias, la aportaron autores como Gallego, Pérez, Torres y Gallego, quienes realizaron en el año 2006, una investigación sobre el aporte y la contribución que hacen las prácticas pedagógicas a la formación inicial de profesores de ciencias. Dicho estudio fue realizado en siete programas de formación inicial de profesores de ciencias de universidades colombianas y encontraron que los profesores en formación consideran que la práctica pedagógica busca que ellos aprendan a ejercer la profesión desde la perspectiva de los profesores titulares. Además, expresaban que los conocimientos y saberes enseñados en la Universidad son diferentes a aquellos que se requiere para realizar la práctica en los centros educativos. Manifestaron que la práctica docente les hizo ver la necesidad de re-aprender algunos de los temas vistos durante su formación en la Universidad, en lo que a las ciencias de la naturaleza se refiere.

Otro trabajo de gran interés es el realizado por Gómez (2012), que tuvo como propósito analizar la relación entre las concepciones de los profesores de ciencias naturales y los procesos de formación de maestros. Para ello, realizaron algunas entrevistas semiestructuradas a maestros de diferentes escuelas, donde los profesores expresaban con

Facultad de Educación

temor que son muy tradicionalistas a pesar de que algunas veces reciben capacitaciones sobre modelos de enseñanza. Esto se debe a sus creencias y formas de enseñar, las cuales están muy arraigadas a su cultura y son difíciles de movilizar. Por ello, Gómez propone desarrollar las prácticas pedagógicas desde los primeros semestres de su carrera con la implementación de estrategias adecuadas para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los dos trabajos mencionados anteriormente, muestran que las prácticas pedagógicas tienen un fundamento y una razón de ser en la formación inicial, pero en ocasiones los futuros maestros no lo reconocen. Por tanto, el presente proyecto buscó reconocer las implicaciones que tenía la realización de la práctica pedagógica en escuela rural a la formación inicial de tres maestros de ciencias naturales y los aprendizajes complementarios que permiten la generación de propuestas innovadoras que contribuyeron al mejoramiento continuo de la práctica y los procesos institucionales.

Uno de los trabajos que sustenta al presente proyecto es el realizado por Rojas, Ramírez y Tobón (2013), puesto que dan a conocer las ventajas y desventajas de las prácticas pedagógicas realizadas en comunidades rurales y suburbanas. Este estudio lo llevaron a cabo a partir de la valoración de la experiencia de egresados de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la Universidad de Antioquia en el municipio de Sonsón. La investigación fue de tipo cualitativa y se realizó a partir de estudio de caso y la recolección de datos se hizo a través de la técnica de grupo focal. Los resultados muestran que los conocimientos adquiridos por los maestros en su proceso de formación inicial no tienen una estrecha relación con las

Facultad de Educación

realidades pedagógicas de las escuelas rurales, por esto, recomiendan incluir en el plan de estudios de la licenciatura, asignaturas sobre educación rural.

En el currículo de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental no se cuenta con espacios de teorización sobre la educación rural, aun reconociendo la existencia de un gran porcentaje de escuelas inmersas en contextos rurales. Por tanto, la presente investigación considera necesario replantear este aspecto de la formación inicial de los maestros de ciencias naturales, así como lo expresaron los egresados del estudio de los autores Rojas, Ramírez y Tobón (2013).

En esta misma línea de antecedentes, Suárez, Liz y Parra (2015) realizaron su investigación en una escuela rural con características muy similares a la presentada en el presente proyecto. El trabajo fue realizado en la Institución Educativa Rural Departamental Chimbe del municipio de Albán (Cundinamarca). El objetivo fue conocer las principales problemáticas que ocurren en una escuela rural en Colombia y de qué manera influyen en la práctica pedagógica de los maestros. La metodología cualitativa con el método investigación-acción y el estudio de caso, reveló que las realidades y dificultades de la docencia en escuela rural están asociadas con los componentes del modelo de Escuela Nueva. Además, concluye que la mayoría de las problemáticas se asocian a la gestión educativa por parte del Gobierno.

Como se puede apreciar, la anterior investigación, fue realizada con el mismo método que se realizó el presente proyecto, investigación-acción. Se mencionaba que las características de la Institución Educativa en la cual los autores Suárez, Liz y Parra realizaron su trabajo investigativo, poseen algunas similitudes con la escuela rural en la que

Facultad de Educación

se desarrolló esta investigación como por ejemplo, se imparte la educación graduada en los niveles de básica secundaria y educación media. No obstante, la IER Departamental Chimbe desarrolla en los grados de preescolar y primaria el método de Escuela Nueva.

Finalmente, Valencia (2015), en su tesis de maestría se preocupó por indagar sobre los estereotipos que se presentan acerca de la educación rural. Para esto, realizó una revisión documental de un colegio rural ubicado en la vereda San José del municipio de Marinilla (Antioquia), se organizaron grupos de discusión y entrevistas a estudiantes y profesores en ejercicio con el fin de conocer sus concepciones sobre ruralidad y educación rural. En los documentos se encontró una mirada muy pobre y negativa sobre educación rural. Los estudiantes y los profesores asocian la ruralidad a la agricultura limitándola a la dimensión geográfica y la actividad económica; y en cuanto a la educación en escuela rural, manifiestan que es una vivencia gratificante y que se sienten en el paraíso.

A continuación elaboramos una tabla para sintetizar los trabajos que más aportaron a nuestra investigación (Tabla 1).

Tabla 1. *Estudios más relevantes en los antecedentes del presente trabajo de investigación. Elaboración propia.*

Título, autor y año	Objetivos y metodología	Resultado encontrados
Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. Rojas, Ramírez, Tobón (2013).	Presentar las ventajas y desventajas de realizar la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. La metodología a desarrollar se basó en la investigación cualitativa y con el método de estudio de	Para los participantes evidencian que la práctica pedagógica en escuelas rurales y suburbanas fue una experiencia significativa por el acompañamiento de los agentes implicados en el proceso. Se hace necesario replantear la práctica pedagógica en la licenciatura para



Facultad de Educación

	caso, aplicando la técnica de grupo focal.	que sea más pertinente, coherente y vinculantes con el contexto rural y suburbano.
El papel de “las prácticas docentes” en la formación inicial de profesores de ciencias. Gallego, Torres, Pérez y Gallego (2006).	Identificar y caracterizar las concepciones sobre las prácticas docentes que tienen los maestros en formación inicial, los coordinadores de los comités de práctica y los profesores titulares de las instituciones escolares. La investigación fue de carácter cualitativo, utilizando como instrumentos la entrevista abierta y la prueba tipo Likert.	Se encontró que los conocimientos adquiridos durante la formación en la Universidad son descontextualizados con la realidad de la práctica pedagógica y a veces se ve la necesidad de re-aprender algunos temas vistos.

Como referentes teóricos de la investigación se plantean a continuación los conceptos base que fueron los pilares fundamentales de la investigación, lo cuales permitieron guiar la investigación hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos en el presente trabajo, posibilitando la relación de los abordajes teóricos/conceptuales con la práctica investigativa.

Facultad de Educación

2.2. Marco conceptual

Ruralidad

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (citado por García, 1991) plantea que, “la palabra rural se refiere a territorios con débil densidad de población y con una actividad económica diversa, relativamente independiente de la influencia directa de las zonas metropolitanas” (p.90). El corregimiento de La Floresta posee ciertas limitaciones para el acceso a los avances tecnológicos, algunas viviendas presentan falencias infraestructurales, entre otros. Sin embargo, se puede evidenciar que las personas de este contexto llevan a cabo labores cotidianas del campo para subsistir como, por ejemplo, el cultivo de cacao, caña de azúcar, ganadería extensiva y minería. A partir de estas actividades económicas se generan relaciones de interdependencia con los contextos urbanos, esto contrario a lo que plantea OCDE cuando afirma que las zonas metropolitanas poseen poca influencia en los espacios rurales.

García y Quintero (2009), proponen que la ruralidad no se puede definir solamente desde lo agrario o agropecuario, sino que adicional a ello, se deben incluir las interacciones y dinámicas que se dan en las actividades existentes en el territorio rural, pues estas permiten fundamentar los nexos con lo urbano a través de la oferta de bienes y servicios. Igualmente, la Comisión Económica Europea - CEE (Citado por García, 1991) establece que “la noción de espacio rural implica no sólo una simple delimitación geográfica, sino que se refiere a todo un tejido económico y social que comprende un conjunto de actividades muy diversas: agricultura, artesanía, pequeña y mediana industria, comercio y servicios” (p.90).

Facultad de Educación

Asimismo, Pérez (citado por Gómez, 2001) concuerda con las anteriores

definiciones y manifiesta que, en lo rural

[...] la población desarrolla diversas actividades o se desempeña en diversos sectores como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de los recursos naturales y el turismo, entre otros. Los asentamientos que hay en estas zonas se relacionan entre sí y con el exterior y en ellos interactúan una serie de instituciones públicas y privadas (p.18).

Estas definiciones sobre lo rural se asemejan considerablemente al contexto del corregimiento la Floresta (Maceo) donde se realizó la investigación. La mayoría de las familias sobreviven y se sostienen a través de este tipo de actividades, como la minería, la ganadería, el comercio, la pesca, entre otras actividades que también benefician la economía y desarrollo de la cabecera municipal.

Por otro lado, a partir de las teorías del desarrollo de las naciones se ha venido hablando de una evolución del concepto de lo rural, llamada la nueva ruralidad. La cual es entendida no sólo como un espacio geográfico provisto de recursos naturales y potencialidades, sino también, como un proceso complejo de construcción histórico-social que comprende el patrimonio territorial y cultural, los recursos humanos, el capital social, el conocimiento y los saberes acumulados, las infraestructuras de servicios y de apoyo a los procesos productivos, la capacidad institucional, el acervo tecnológico, entre otros activos tangibles e intangibles territoriales (García y Quintero, 2009).

Ahora bien, el concepto de ruralidad, según Rojas, Ramírez y Tobón (2013), tiene diferentes concepciones y significados. Por ello, lo definen desde las siguientes perspectivas:

Lo rural carece del desarrollo tecnológico e industrial de las grandes metrópolis. Se caracterizan por la inmensidad de espacios verdes, de allí su vocación agrícola. Las

Facultad de Educación

distancias entre los centros urbanos y rurales varían, además que algunos se encuentran ubicados en zonas remotas donde escasean los medios de transporte, los medios de comunicación y los centros de estudio, y en general es difícil acceder a los recursos públicos básicos: agua, luz y teléfono (p. 270).

En el lugar donde se realizó la investigación es poco el desarrollo tecnológico comparado con las grandes metrópolis, sin embargo, día a día se han ido incorporando nuevas tecnologías. También es cierto que se evidencian grandes zonas de espacios verdes y se practican actividades agrícolas para el sustento de las familias. Pero, en comparación con otros centros rurales, éste no es tan distante de las zonas urbanas, incluso está muy cerca de la cabecera municipal e igualmente del municipio de Puerto Berrío.

Desde el ámbito educativo,

lo rural se visualiza a partir de los grandes problemas de pertinencia, cobertura y calidad de este servicio, debido a que en tales contextos no se logra satisfacer las necesidades sociales, pues en su mayoría las escuelas no son agentes de transformación de la realidad en la que se desenvuelven y, por el contrario, ellas reflejan índices altos de pobreza, analfabetismo, desempleo y violencia que evidencian la falta de gestión de los docentes en la comunidad y el claro abandono del Estado (p. 270).

En el corregimiento efectivamente se evidencian problemas de cobertura y calidad de servicio, pero no se puede decir que el colegio no es un agente de transformación y mucho menos que refleja grandes índices de pobreza. Pues todos los entes de la comunidad educativa realizan esfuerzos para sacar adelante y mejorar las condiciones escolares y la calidad de educación de los estudiantes. Es cierto que algunas familias carecen de comodidades y lujos, pero el trabajo del campo les ha servido para adquirir lo necesario para sobrevivir y tener una vida digna. Incluso se conocen casos de estudiantes de las familias menos favorecidas que han llegado a la Universidad y se han formado o se están formando como profesionales.

Facultad de Educación

Desde el punto de vista sociológico, Rojas *et al.* (2013) entienden lo rural “[...] como entramado de relaciones entre los sujetos que cohabitan y viven inmersos en su cultura rural” (p. 270). De igual manera, Pérez (2005) sugiere que lo rural

[...] toma en cuenta los aportes de la sociología rural y la economía agraria, pero que va más allá de estas dos disciplinas, que miraban por separado la actividad productiva y el comportamiento social de los pobladores rurales. Incorpora elementos de la antropología, la historia, la geografía, la biología y las ciencias ambientales (p. 174).

Este corregimiento se caracteriza, no solo por la agricultura, sino también por su gente, las relaciones sociales que construyen, el ambiente natural y social, entre otras. Las personas han aprendido a valorar lo que tienen y a convivir con las diferencias de los demás, lo cual se refleja en los estudiantes de la institución rural. Puesto que, durante las experiencias de práctica pedagógica I y II se pudo observar entre los estudiantes actitudes y valores que permiten la sana convivencia al interior de las aulas de clase y de la institución en general.

La escuela rural

Un primer acercamiento a la definición de escuela lo plantea Pradilla (2014), considerando que ésta se configura como un espacio importante para las comunidades donde se encuentra ubicada, convirtiéndose en

El escenario donde se lleva a cabo la práctica educativa; [...] en ella convergen los actores de la comunidad educativa, quienes tienen un papel importante dentro del proceso de educación y formación de las niñas y los niños; [...] transforma, a través de la educación, en un ser valioso para sí mismo y la sociedad (p. 137).

Facultad de Educación

Así mismo, Freire (citado por Pradilla, 2014), define la escuela como “el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima” (p. 137). La escuela, al poseer un alto componente formativo, permite que los estudiantes adquieran valores, aprendan a convivir y relacionarse con el otro. En nuestro centro de prácticas evidenciamos estas características mencionadas por los autores, siendo un espacio donde se da el proceso educativo y de formación de niños, no solo caracterizado por su infraestructura, sino también por las relaciones establecidas en la institución.

Abós (2015), considera la escuela rural como “un entorno y espacio idóneo para el aprendizaje y la renovación pedagógica y permite potenciar la regeneración del conjunto del sistema educativo en el actual contexto social y cultural” (p. 671). De acuerdo a esto, la institución educativa rural de La Floresta, es un espacio que permite el proceso educativo en condiciones favorables para sus estudiantes, en pro del fortalecimiento del contexto social y cultural característico de este corregimiento.

Con relación a lo anterior, Amiguinho (2011), piensa la escuela rural como “espacios de formación para todos e instituciones al servicio del desarrollo social de las comunidades” (p.27). Pero no se puede desconocer que la escuela rural trasciende más allá de lo que ocurre dentro de ésta, resaltando que

La escuela en el medio rural continúa dando muestras de la riqueza y del potencial de las experiencias educativas y de intervención comunitaria que puede integrar y hasta impulsar, aun cuando su dimensión es cada vez más reducida. Esas experiencias surgen, normalmente, en la confluencia entre una valoración muy positiva de la escuela por las familias y por las comunidades, difícilmente equiparable a otros contextos, con las relaciones de proximidad y de inserción significativa en el medio local, así como de un trabajo escolar de los niños y niñas, de profesores e incluso de otros actores sociales, que las circunstancias ayudan a promover (p. 26).

Facultad de Educación

Boix (citado por Hamodi y Aragués, 2014), entiende la escuela rural como escuela unitaria como aquella que se encuentra en el medio rural compuesta por grupos de “distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización” (p. 14). Este aporte no se relaciona con la realidad de nuestro centro de práctica, puesto que, la institución cuenta con infraestructura necesaria para trabajar con estudiantes desde preescolar hasta undécimo (contando también con dos salones para algunos grados), con biblioteca, laboratorio, salas de sistema y restaurante escolar.

Por otro lado, Rojas, Ramírez y Tobón (2013) consideran que “las escuelas rurales han sido denominadas [...] Centros Educativos Rurales (CER), cuya estructura, dotación, presupuesto y demás condiciones para la prestación de un servicio educativo de calidad no han sido equitativas, en comparación con las instituciones educativas urbanas” (p. 271). Nuestro centro de práctica se encuentra en un contexto rural, pero no es considerado un Centro Educativo Rural (CER) sino una Institución Educativa Rural (IER), gracias a la cobertura de estudiantes que atiende y la infraestructura con la que cuenta.

Pero, Torres (1992), posee otro punto de vista de la escuela rural, diciendo que ésta “[...] cuenta con buenas condiciones de infraestructura y equipamiento. Se trata en general de construcciones escolares sólidas, con espacios amplios y agradables, con buenas instalaciones, con mobiliario adecuado. Muchas de ellas tienen facilidades de vivienda para el maestro [...]” (p.11). Este espacio de vivienda para maestro solo aplica para los CER, por esta razón, en La Floresta no se cuenta con este espacio. La IE cuenta con una adecuada infraestructura, aunque en tiempos de lluvia se interrumpe el proceso educativo en algunas aulas por culpa del deterioro del tejado de la institución.

Facultad de Educación

Con relación a los aportes de estos autores, en nuestra práctica pedagógica en escuela rural, se pudo observar que es un lugar donde los niños y jóvenes reciben educación y adquieren valores que les permiten relacionarse dentro de la sociedad. Esta escuela rural en su parte física es similar a las escuelas urbanas, porque es evidente que cuenta con espacios académicos que no son comunes encontrar en la mayoría de escuelas rurales. Notamos que la institución educativa le hace falta calidad en su componente infraestructural, por esta razón, en ocasiones limita el proceso educativo de algunos estudiantes.

Formación de maestros

La formación, en términos generales, puede referirse al proceso de dar instrucciones para constituir a alguien o algo de acuerdo a unos parámetros o ideales propuestos. En el caso de Lopes y Blázquez (2012) consideran que “para que se desarrolle un proceso de formación es necesario que la persona esté implicada y que exista un contexto favorable al cambio de experiencias e interacciones” (p. 30). Además, añaden que la formación exige el planteamiento de contenidos y propósitos, así como procedimientos, lugares, tiempos y recursos adecuados en los que se lleve a cabo este proceso que dé a conocer claramente la naturaleza de esa formación. Por tanto, se hace evidente la necesidad de plantear espacios prácticos en la formación de maestros donde se pueda desarrollar experiencias pedagógicas encargadas de reproducir las realidades escolares tal y como son, variadas y complejas.

La formación de maestros es considerada como aquel proceso necesario por el que debe pasar un docente para adquirir herramientas disciplinares, pedagógicas y didácticas

Facultad de Educación

fundamentales para el buen desempeño de su labor. Es así como Banet (2003), menciona que “la formación de maestros [debe orientarse] hacia la preparación de profesionales críticos, reflexivos, investigadores e innovadores en el aula” (p. 21). Esto quiere decir que la formación de maestros va más allá de unas simples instrucciones de cómo actuar en un aula y del saber disciplinar. Consiste también en motivar a los maestros en formación a que analicen críticamente sus propias prácticas y que no se dediquen a replicar estrategias y conocimientos, sino que investiguen y propongan diferentes actividades que cautiven la atención de sus estudiantes. Hacer ese análisis diariamente en las clases, le permite al maestro estar renovando y perfeccionando su metodología de enseñanza, lo cual puede contribuir a un mayor aprendizaje de sus estudiantes.

Con referencia a lo anterior, Imbernon (1989) considera que la formación de maestros es como “un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno” (p. 493). En este proceso de formación, los maestros adquieren bases teóricas para desempeñarse en el aula y en diferentes contextos, sin embargo, el acercamiento práctico que se tiene con esos entornos es poco. Por lo que se considera que el proceso de formación nunca culmina, pues a través de la experiencia en las aulas y en los diferentes contextos, se adquieren otros conocimientos que contribuyen al mejoramiento de la práctica docente, teniendo en cuenta los avances revelados por la ciencia y los diferentes entornos sociales con los cuales se relacione.

Facultad de Educación

Con relación a los autores anteriores y teniendo en cuenta que la formación de maestros no sólo tiene que ver con las bases teóricas, sino que también está relacionada con la práctica, Lampert y Ball (citado por Lopes y Blázquez, 2012) consideran que la formación de los profesores puede comprenderse como un “proceso de inducción en una comunidad de práctica y de discurso, con sus herramientas, recursos, ideas compartidas y debates [...]” (p. 31). Es en esa relación con la comunidad educativa, donde el maestro afianza los conocimientos teóricos adquiridos durante su carrera y se da cuenta que son la base de su quehacer educativo. Sin embargo, esas bases teóricas deben ser modificadas y adaptadas a las particularidades y los diferentes contextos donde está inmersa la comunidad.

El término *formación de maestros* abarca varios aspectos que conducen a preparar docentes aptos para satisfacer las necesidades de los diferentes estudiantes. De ahí viene la importancia que los autores anteriores le otorgan a este proceso, donde es necesario que los maestros estén interesados en aprender y mejorar sus prácticas para que el proceso de formación sea efectivo. Si los profesores asumen su labor de manera ética y profesional podrán contribuir a una mejor educación, direccionada al aprendizaje significativo de los estudiantes.

La articulación del saber pedagógico con el saber disciplinar es una habilidad que se desarrolla en el ejercicio docente y en los procesos de formación de maestros. Teniendo en cuenta esto, Angulo (1998) menciona que la “formación del maestro de ciencias debe asentarse en la apropiación de los fundamentos disciplinares de las ciencias y en las elaboraciones que aporta la investigación en didáctica con miras a la utilización

Facultad de Educación

significativa del conocimiento al aprender a enseñar ciencias” (p. 70). Desde esta perspectiva se entiende que el saber disciplinar no debe ir desligado del saber pedagógico y didáctico. Ambos conocimientos son complementarios y contribuyen a lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Por otra parte, Díaz (2006) plantea que “[...] las categorías de análisis más importantes [de la formación de profesores] son: (a) la práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico” (p. 4). Estas categorías son esenciales y fundamentales para que proceso de formación de maestros sea todo un éxito, por consiguiente, se debe trabajar en ellas y fortalecerlas en el día a día de nuestro quehacer educativo. Este fortalecimiento de la práctica pedagógica y del saber pedagógico está relacionado con la reflexión crítica diaria y con el deseo de mejorar el proceso de enseñanza.

No obstante, Porlán (2003) considera que,

el conocimiento disciplinar que se pretende enseñar en la formación universitaria suele ser fraccionado (no hay visión de conjunto, ni se comprende la interacción entre las partes), enciclopédico (los conceptos se aprenden como datos, fórmulas, algoritmos, definiciones formales, etc.) descontextualizado (se ocultan las condiciones científicas, sociales, históricas e ideológicas en las que el conocimiento científico se construye y evoluciona) y absolutista (la ciencia como conocimiento verdadero y superior), como no podía ser de otra manera si tenemos en cuenta que el modelo didáctico universitario es la quintaesencia del MDD (p. 24).

Sabemos y consideramos que el proceso de formación es indispensable para nuestra configuración como docente, pero estamos de acuerdo también con lo que plantea Porlán en el párrafo anterior. Durante nuestro paso por la universidad hemos recibido conocimientos descontextualizados con nuestro entorno, maestros que contradicen a sus colegas fuertemente, poca articulación entre las materias, entre otras falencias que creemos deben ser revisadas. Finalmente, lo que hacemos es tener un poco de responsabilidad y criterio

Facultad de Educación

para saber elegir el camino a seguir e identificar, de acuerdo a nuestros gustos, cuáles son nuestros mejores referentes para construir el modelo de maestro que esperamos.

La formación de profesores según Duit y Treagust (citado por Porlán, Rivero y Solís, 2011) “no puede pretender sustituir las ideas iniciales del profesorado por aquellas otras que la investigación educativa considera más adecuadas, sino que debe adoptar enfoques progresivos y constructivistas, tal como se propone para la formación del alumnado” (p.6). Como maestros en formación no creemos que las ideas iniciales del profesorado deban ser cambiadas o eliminadas, más bien consideramos que se puede trabajar a partir de ellas para enriquecer nuestro quehacer educativo. Es así como la reflexión pedagógica, que hicimos en la presente investigación, surgió como alternativa para evaluar y mejorar el quehacer docente.

Finalmente, Triana (2012), plantea que, “la formación de maestros es relevante en la medida en que son ellos los llamados a darle sentido a la nueva lógica de la modernización de la sociedad y el Estado” (p. 4). De acuerdo a esto, deberíamos ser todos los maestros quienes le demos otro sentido a los cambios que surgen en la modernidad. Pues, todos los maestros debemos estar en constante formación y actualización tanto de nuestros conocimientos disciplinares, como de nuestros conocimientos didácticos y pedagógicos.

Formación inicial

Algunos autores se han tomado la tarea de definir el concepto de formación inicial, concibiéndola como una fase que deben vivir los futuros maestros para adquirir

Facultad de Educación

conocimientos teóricos y de experiencia. Este proceso le aporta al maestro en formación la capacidad de reflexionar sobre su acción docente y al fortalecimiento de su conocimiento profesional y de igual manera, al fortalecimiento de su parte ética, en miras de contribuir a la formación de personas íntegras que aporten a su comunidad.

Al respecto, Banet (2003), considera que “la formación inicial del profesorado de ciencias de educación secundaria, debe estar enfocada a formar profesores críticos, capaces de reflexionar sobre la ciencia, su enseñanza y aprendizaje, y de tomar decisiones fundamentadas en determinados criterios epistemológicos, psicológicos y socio-pedagógicos” (p. 19). Además, para Jaén y Banet (2003), la formación inicial de maestros

constituye una etapa de gran importancia, ya que es el momento en el que tiene lugar la preparación de los futuros docentes en contextos singulares, mediante planes de formación específicos (objetivos, contenidos, metodología...), que pretenden proporcionar unas competencias educativas que sirvan como punto de partida para el desarrollo de las distintas dimensiones de un conocimiento profesional orientado a mejorar la calidad de la educación (p. 52).

Relacionado con la anterior concepción sobre formación inicial pensada como espacio de adquisición de conocimiento y de reflexión de los futuros maestros, Del Pozo y De Juanas (2009), lo conciben como el proceso donde se

[...]pretende iniciar el desarrollo profesional de los futuros maestros mediante la autorreflexión, el autoconocimiento, la clarificación de las concepciones personales, la interacción con los colegas, la inmersión en la práctica profesional, y el contraste con otros planteamientos más complejos, así como construir proposiciones propias que mejoren sus concepciones iniciales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la profesión[...] (p. 60).

Podemos asemejar las anteriores características que plantean los autores con nuestra formación inicial, siendo esta la etapa que nos permitió vivir la realidad del maestro dentro de la escuela. Conociendo el quehacer docente, las relaciones que se establecen con los estudiantes, los maestros y demás miembros de la institución y a replantear las

Facultad de Educación

concepciones que teníamos sobre la enseñanza. Pero, no podemos desconocer la relevancia de los programas de formación inicial, que nos aportan fundamentación teórica del área y contribuyen a la formación personal y ética, que se verá reflejada en el compromiso del docente en su práctica. Al respecto, De La Blanca e Hidalgo (2012), mencionan que:

Los programas de formación inicial han de contribuir a la preparación de un profesional competente académicamente, formado personal y éticamente e implicado socialmente de manera que su práctica pueda estar asentada en la reflexión, el análisis y el compromiso suponga una aproximación a un modelo de docente, un modelo de escuela y un modelo de sociedad más humana, más comprometida, más justa, más respetuosa y más igualitaria (p. 24).

Para Forner (2000), la formación inicial de los maestros es un proceso formativo de abundante teoría, donde se evidencia falencias en los planes de estudio, limitando la obtención de transformaciones en el proceso académico formativo e implementación de estrategias didácticas. De esta manera, vivimos nuestra formación inicial, con mucha fundamentación teórica y limitando modificaciones a nuestra formación académica e impidiendo la ejecución de estrategias didácticas útiles en la vida profesional del maestro.

Además, este autor considera la formación inicial de maestros, como un escenario profesional donde

los futuros maestros deben tener la ocasión de comportarse como un estudiante activo y crítico que ha aprendido a comportarse de una forma reflexiva y racional, y ha sido capaz de emitir juicios y tomar decisiones como resultado del programa de formación inicial que haya seguido en su Escuela o Facultad de Formación del Profesorado (p. 35).

Sin embargo, Perales, Cabo, Vílchez, Fernández, González y Jiménez (2014), proponen que:

Es posible y deseable plantearse la formación inicial del profesorado desde una perspectiva ambiciosa y holística. [...] formación inicial del profesorado como una oportunidad para

Facultad de Educación

preparar a los futuros profesores para afrontar el reto de ser, además de profesores de ciencias, educadores en un sentido integral (p. 22).

Finalmente, consideramos que los aportes sobre formación inicial que hicieron los autores mencionados, se relacionan con nuestro proceso de formación, porque la concebimos como el espacio donde pudimos reflexionar sobre nuestra práctica, adquirir conocimientos y experiencias, replantear ideas y generar estrategias relacionadas con el quehacer del maestro. Además, adquirimos experiencias y saberes para desempeñar en el futuro, de forma pertinente, la labor del maestro. Sin desconocer que nuestro ciclo de formación inicial centró su interés en el fortalecimiento del componente teórico, mientras que los espacios educativos prácticos son relativamente cortos y equivalen a un poco porcentaje del proceso de formación.

Práctica pedagógica

Para el desarrollo de esta investigación, fue relevante realizar una conceptualización del significado de práctica pedagógica. El rastreo de información nos permitió recoger aportes de diferentes autores que se tomaron la tarea de dar su definición, partiendo de su conocimiento en el campo de la educación. Algunos la conciben como la etapa que le permite al maestro en formación reflexionar y establecer estilos de enseñanza y generar en sus estudiantes aprendizajes significativos. Estos estilos se ven permeados por los conocimientos, las experiencias, creencias y personalidad adquiridos en el desarrollo de su formación, donde las configura con el fin de generar estrategias de enseñanza que le facilite ejercer su labor docente.

Facultad de Educación

Para Castro, Peley y Morillo (2006), la práctica pedagógica “[...] se considera como la emancipación profesional para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo de los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, con trabajo en equipo para desarrollar un proyecto educativo común” (p. 584). Siendo esta la etapa que nos ha generado un estilo de enseñanza, con base a las experiencias, conocimientos y habilidades docentes adquiridas durante la estadía en nuestro centro de prácticas. Sin desconocer que, el estilo se establece en relación con las huellas que dejaron algunos maestros durante el paso por el colegio y/o universidad.

Por su parte, Runge (citado por Pradilla, 2014), argumenta que la práctica pedagógica “es el escenario donde el docente dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal; desde lo académico, lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico” (p. 136). Referente a esto, este espacio de formación nos permitió compartir nuestros conocimientos pedagógicos y didácticos por medio de estrategias de enseñanza implementadas en el aula. La reflexión que realizamos después de cada clase, permitió conocer las fortalezas y debilidades de nuestra práctica y pensar en nuevas estrategias, para generar aprendizajes significativos de nuestros estudiantes.

Por su parte, Mercado (2003), considera que en esta experiencia vivida por los maestros en formación durante su práctica pedagógica

ofrecen un conjunto de experiencias, conocimientos, creencias y valoraciones que bien pueden ligarse a un acercamiento donde el estudiante se aproxima a la complejidad de lo que significa aprender a ser maestro; [...] dentro de los procesos de formación inicial del magisterio son mucho más que una mera actividad técnica e instrumental en la que se ponen

Facultad de Educación

a prueba la planeación, el material didáctico y las estrategias didácticas preconcebidas (p. 6).

Consideramos que, este aporte es comparable con las realidades que experimentamos durante nuestra práctica pedagógica. Este proceso nos contribuyó con experiencia y conocimiento a nuestra formación docente y nos aportó una idea de las realidades que vive un maestro en su quehacer.

Lo que implicó que, la práctica pedagógica trascendiera más allá de solo estrategias aplicadas en el aula, sino un proceso donde relacione sus saberes y habilidades con la intencionalidad de su enseñan.

Con relación a lo anterior, Sánchez (citado por Mercado, 2003), considera que

En la práctica pedagógica el sujeto toma conciencia de la relación entre el hacer y el pensar. Se trata de un conjunto complejo de actividades en donde la relación entre el conocimiento, la conciencia y la actividad se sintetizan en un hacer pensado, crítico y creativo; En consecuencia, la praxis va mucho más allá del despliegue de una actividad racional y estructuralmente organizada, pues en ella los sujetos ponen en juego sus conocimientos, saberes, experiencias, creencias, valoraciones y posiciones con respecto a las acciones que realizan en las aulas. Praxis que se re-inventa, se construye histórica y socialmente, que es apropiada de manera diversa y dinámica, una praxis en donde los sentidos que le otorgan quienes asisten al encuentro pedagógico están ligados a fines específicos (p. 6).

Para Del Pozo y Porlán (1999), la práctica pedagógica “adoptando [desde] el punto de vista de la epistemología de corte positivista, [...] [la] práctica se concibe como la mera aplicación de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje” (p. 116). Es importante tener en cuenta que, la práctica pedagógica es el periodo donde se debe reflejar las teorías de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, ésta debe de ir acompañada del conocimiento profesional que posea el maestro en formación y de las reflexiones obtenidas en su práctica.

Facultad de Educación

En cuanto a, la resolución del Ministerio de Educación Nacional (MEN) número 6966 del 6 de agosto de 2010 (citado por Rojas *et al.*, 2013),

Artículo 6. Práctica pedagógica: Puesto que la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias en los educadores, el programa debe garantizar espacios formativos para desarrollar la práctica como mínimo durante un (1) año lectivo escolar. // Debe permitir que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado. (p. 272).

Además, Rojas *et al.* (2013), plantean que

Durante [la práctica pedagógica] se espera que los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar, [...] lo que más tarde será su actividad profesional [y] que recreen el saber construido respecto a la ciencia y al conocimiento, para [fortalecerse como] maestros investigadores y clarifiquen su disposición vocacional (p. 269).

Consideramos que estos aportes se relacionan de manera significativa a nuestra práctica pedagógica, puesto que, en este orden de ideas que plantea el artículo del MEN y el trabajo de Rojas *et al.*, es la realidad que vivimos en el centro de prácticas. Tiene clara la finalidad que cumple este proceso en la formación de maestros, para generar conciencia sobre la realidad del quehacer docente al que nos vamos a enfrentar. A esto, se le debe sumar los aportes de los autores mencionados en esta conceptualización, que consideran importante la relación existente entre los conocimientos pedagógicos y didácticos, las experiencias de la formación, las habilidades y la reflexión de las actividades realizadas en el aula, en pro de formar maestros con capacidades para educar.

Así pues, Green (citado por Rojas *et al.*, 2013), propone que “Los más recientes trabajos señalan que la práctica se ha venido constituyendo en un fenómeno social distintivo que actualmente está en el corazón de la investigación académica, pero sin duda

Facultad de Educación

el concepto aún necesita clarificarse y elaborarse, ya que es uno de los menos teorizados”

(p. 273).

Con relación a lo anterior, Rojas *et al.* (2013), manifiestan que

En la Universidad de Antioquia se ha discutido acerca de las implicaciones que tiene su nominación como “práctica profesional” o “práctica académica”. Para los programas de formación el adjetivo “profesional” lleva consigo la noción de profesión y deja abierto el tema de lo que constituye o se cuenta como tal, algo todavía muy controvertido. El otro término, “académica”, alude al quehacer formativo e invita a pensar la práctica más allá de los escenarios técnicos; no es solo un operar, sino una instancia que posibilita la reflexión teórica sobre el campo de actuación (p. 273).

Más allá de lo dicho en el anterior aporte, la practica pedagógica para Díaz (2006) es “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica” (p. 90). De igual forma, para Covey (citado por Díaz, 2006),

La práctica pedagógica, desde una perspectiva ontológica, es compleja y cuando reflexionamos entre el ser y el deber ser de la actuación del docente encontramos que nos corresponde orientar a nuestros alumnos, contribuir a resolver sus problemas, pero muchas veces se nos hace difícil resolver el problema de nuestros hijos y no logramos que progresen en sus estudios y en su vida personal. Pareciera que somos luz hacia fuera y oscuridad hacia dentro y esta es una primera evidencia de nuestra realidad como formadores. Esto significa que necesitamos primero una victoria privada con nosotros para tener una victoria pública con los demás (p. 91).

Nelson (citado por Lopes y Blázquez, 2012), considera que la “práctica pedagógica deben ocurrir en contextos que reflejen la realidad escolar, por más variada o compleja que ella sea. Las escuelas con niños diferentes, al nivel de la familia de origen o cultura y al nivel de problemas de aprendizaje” (p. 26).

Pero, las prácticas pedagógicas para Angulo (1998), siguen mostrando procederes tradicionales que no motivan la actitud científica de los alumnos, ni los interesa por la

Facultad de Educación

ciencia. “A su vez, los profesores son conscientes de la necesidad de cambiar la enseñanza, pero debe preparárseles desde su formación inicial propiciándoles la construcción de puntos de vista fundamentados que les permita decidir sobre tales cambios” (p. 71).

Cuando Díaz (1990), hace referencia al concepto de práctica pedagógica, se refiere a:

Los procedimientos, estrategias y práctica que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones del sujeto en la escuela. La regulación, por ejemplo, del conocimiento, se refiere a la descontextualización – recontextualización ideológica del conocimiento generado en el campo de producción intelectual (el campo de las disciplinas, subdisciplinas y regiones) (p.2)

Después de conocer la concepción de los autores sobre la práctica pedagógica, evidenciamos la relación con la realidad que vivimos en nuestro centro de práctica. Siendo ésta el espacio que nos permitió aplicar nuestro conocimiento pedagógico y didáctico acompañado de nuestras experiencias y creencias sobre la educación. También, nos dio la posibilidad de conocer nuestra actividad como maestro y reflexionar sobre ella, para contribuir al mejoramiento institucional y generar saberes que nos permitan desempeñarnos como futuros maestros.

Identidad profesional docente

Preguntas sencillas como ¿Por qué soy maestro? o ¿Cómo me siento como profesor? Permiten reflexionar sobre la identidad profesional docente. La configuración de una autoimagen y una imagen para el otro, resulta ser una tarea compleja y continua,

Facultad de Educación

condicionada por la interacción con los demás y consigo mismo e incluso con factores externos a la labor docente como, por ejemplo, la familia y las experiencias de formación.

Los procesos formativos por los que pasan los maestros, determinan su identidad profesional porque adopta para sí, modelos y actuaciones de sus profesores, conocimientos disciplinares y didácticos, junto con las experiencias vividas como estudiante.

Ahora bien, para poder definir con claridad lo que significa la identidad profesional docente, es necesario empezar por comprender, en un primer momento, lo que significa identidad. Luego, saber cómo la identificación abarca ámbitos, no solo personales, sino profesionales. Finalmente, dialogizar estos dos conceptos fundamentales direccionados a la figura del maestro, para comprender su identidad profesional.

El concepto de identidad está relacionado con la imagen que se proyecta a los demás y a sí mismo. La complejidad del término identidad radica en que “no es una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas)” (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014, p. 107). La identidad que cada persona configura a partir de su experiencia de vida, le permite adquirir unas cualidades diferenciadoras de los demás y son reflejadas en su modo de actuar y relacionarse en sociedad. Por tanto, “para identificarse hay que comunicarse, transmitir mensajes y hacerse identificar por determinados conjuntos sociales, porque el fin último de la noción de identidad es diferenciar” (Costa, citado por Sayago, Chacón y Rojas, 2008, p. 553).

Facultad de Educación

La identidad de cada persona está dada por aspectos tan elementales como el hecho de poseer un nombre y su forma de pensar, con los cuales interacciona con el mundo exterior. Esta identidad “evoluciona y se desarrolla dentro de pautas culturales e históricas [...] dentro de dinámicas de conflicto, con un período evolutivo propio, un pasado y un futuro, también apegada a un conjunto de significaciones y representaciones que son relativamente permanentes (Sayago, Chacón y Rojas, 2008, p. 553). Esto quiere decir, que la configuración de la identidad está estrictamente condicionada por la relación de lo individual y lo social, porque requiere de un reconocimiento del otro y de sí mismo.

La identidad también se puede crear entorno a la cultura profesional, donde se reconocen algunos valores, actitudes propias del oficio. La identidad profesional

se forma, pues, a través de un proceso de socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional (conversión identitaria en la cultura profesional), ligado a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales de acoplamiento entre la elección de lo que quería ser y lo que en la práctica el oficio da de sí (Bolívar, 2007, p. 15).

Es así, como las experiencias personales, motivaciones y acciones pueden determinar la identidad de cada persona en la labor que realiza. Cada profesión le confiere al sujeto, que la lleva a cabo, un modo de verse y sentirse dentro de una sociedad. Para autores como Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, (2016), la identidad profesional “es la forma en cómo los profesionales se definen y asumen las tareas que les son propias y cómo entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas” (p.270). Es importante resaltar que la identidad profesional “se construye y reconstruye desde las fases de la carrera, los acontecimientos, las influencias de los centros educativos y las relaciones con los docentes” (Sayago, Chacón y Rojas, 2008, p. 554).

Facultad de Educación

La identidad profesional docente es aquel modelo de maestro que se proyecta así mismo y a la sociedad y es formado desde el entorno familiar, formativo y la práctica. Para Bolívar (2007), la identidad profesional docente es el “resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano” (p. 14), es decir, que en la medida que los maestros sean conscientes de su identidad podrán considerar su quehacer como fundamental para la sociedad. Pero, la configuración la identidad profesional del maestro es determinada por las experiencias formativas durante el proceso de formación inicial y posteriormente en el ejercicio docente (Bajardi y Álvarez, 2015).

La formación inicial juega un papel crucial en la configuración de la identidad profesional docente, porque en este proceso los estudiantes adoptan modos de actuar y pensar la educación desde las posturas de sus maestros, puesto que esta identidad “está fuertemente arraigada a las rutinas de quiénes fueron sus profesores en los otros niveles del sistema educativo, a las vivencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el contexto escolar” (Sayago, Chacón y Rojas, 2008, p.554). Además, “depende de cómo se aprenden los conocimientos teóricos y los métodos didácticos y en definitiva de cómo se visualiza la práctica docente [y] se desarrolla el proceso de proyección de sí mismo en el futuro” (Bajardi y Álvarez, 2015, p.117). Es importante precisar que esta identidad no surge espontáneamente ni mucho menos con la acreditación que le otorga el título de licenciado, sino que hay que construirla a lo largo del desarrollo profesional y está dada por procesos colectivos e individuales (Prieto, 2014).

Facultad de Educación

Finalmente, la identidad profesional docente inicia a configurarse durante la formación inicial, pero se ha dado el caso que los estudiantes de licenciatura de ciencias naturales se conciben como biólogos y no como profesores de biología o de ciencias. Esto debido, en palabras de Bolívar (2007), a la “ausencia de formación pedagógica del profesorado” (p.77) y esto lleva a crear una identidad profesional errónea. Por su parte Prieto (2014), alerta sobre la necesidad de contribuir en el proceso de formación inicial de los maestros a la configuración de su identidad profesional y presenta como alternativa la generación espacios donde se reflexione, comprenda y contextualice la labor docente; con miras a la construcción del saber pedagógico como un cuerpo de conocimiento que la soporte. Para efectos de la presente investigación se tendrán en cuenta los componentes de la identidad profesional docente propuestos por Bolívar (2006), que son la autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales en el Centro/Departamento, actitud frente al cambio, competencias profesionales y expectativas a futuro.

Reflexión pedagógica

La reflexión pedagógica es un concepto que varios autores han definido como un proceso que permite al maestro replantear diversos elementos y actividades de su ejercicio pedagógico y educativo. Como maestros en formación, consideramos importante adoptar esta práctica en nuestro quehacer docente con miras a adquirir constantemente nuestro saber pedagógico. Finalmente, realizar la reflexión pedagógica contribuyó a fortalecer las estrategias de aprendizaje que utilizan nuestros alumnos.

Facultad de Educación

Shulman (1987) y Wanlin (2009) (citado por Rosales, 2012), plantean que “la reflexión, entendida como análisis de la realidad, constituye también, como se reconoce desde hace décadas, un valioso instrumento en los procesos de perfeccionamiento del profesorado” (p. 150). Por su parte, Díaz (2006), define la reflexión pedagógica como:

[...] un componente determinante porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia que logra: (a) reconstruir situaciones donde se produce la acción; lo que conduce a que los docentes redefinan la situación donde se encuentran reinterpretando y asignando nuevo significado a las características conocidas, (b) reconstruirse a sí mismos como docentes que permite tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y (c) reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica (p.102).

Es indispensable que el docente realice una evaluación crítica sobre su práctica, que reflexione sobre las dinámicas y estrategias que emplea durante el desarrollo de la clase y cómo las direcciona en pro del aprendizaje de sus estudiantes. Para esto, se requiere de un trabajo arduo de escritura diaria, de lectura crítica sobre las estrategias empleadas, aspectos que se deben fortalecer y aquellos que se deben mejorar. Para efectos de la presente investigación se llevaron a cabo sistematizaciones de cada una de esas experiencias con su respectiva reflexión en el diario pedagógico, que permitió encontrar fortalezas y dificultades que posteriormente fueron reconstruidas con miras al fortalecimiento de los procesos educativos/pedagógicos.

En ese mismo sentido, la reflexión pedagógica según el MEN (citado por Contreras, 2012) establece que el maestro “analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos” (p. 140). Asimismo, este autor menciona que:

Este análisis le permite al docente considerar críticamente las fortalezas y debilidades de sus prácticas, con relación a sus efectos sobre los aprendizajes de sus alumnos, lo que le

Facultad de Educación

permite reformularlas para hacerlas más efectivas y pertinentes, además de identificar sus debilidades y fortalezas y buscar los espacios de actualización (p. 140).

De acuerdo a esto, se considera que es indispensable la reflexión de la práctica del maestro en cada instante para crecer en su proceso diario de enseñanza y aprendizaje. Ante las situaciones planteadas, Dewey (citado por Tallaferro, 2006) establece que:

El profesor reflexivo se caracteriza por poseer una mente abierta y ser sincero, se pregunta por las razones que determinan sus acciones y las consecuencias de las mismas, haciéndose responsable por los resultados, no se conforma con el logro de los objetivos, sino que cuestiona si los resultados son satisfactorios, y la reflexión la realiza antes, durante y después de la acción (p. 272).

De acuerdo a lo que plantea Dewey, se logra establecer una relación con la importancia de las planeaciones de las clases. Cuando se está realizando este proceso, se debe pensar muy bien en las estrategias y actividades que se van a realizar, las cuales deben estar adecuadas a las particularidades de los estudiantes y del contexto en el que se encuentran inmersos. Luego, se debe observar la actitud y acogida de los estudiantes frente a estas actividades en el desarrollo de la clase. Y finalmente, se procede a analizar los resultados obtenidos con el fin saber si fueron asertivas las estrategias o si se deben cambiar o mejorar. Lo anterior, es un proceso de reflexión que se hace antes, durante y después del desarrollo de la clase.

Por otra parte, Zeichner (citado por Tallaferro, 2006), plantea que:

La reflexión desde la práctica, se sustenta en dos principios básicos. El primero reconoce la condición profesional de los educadores y su papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el segundo, establece la capacidad de los docentes para generar saber pedagógico. Desde esta perspectiva, el conocimiento de los profesores es útil y les sirve no solo para desarrollar saber práctico sino para investigar su práctica y producir saber teórico, no tienen por qué limitarse a aplicar ideas creadas por otros (p. 272).

Facultad de Educación

Es muy interesante lo que plantea el autor anterior, pues invita a los maestros a que reflexionen sobre su práctica. Pero, es necesario ir más allá de una simple reflexión, se propone entonces que los docentes investiguen sobre su propia experiencia educativa con el fin de generar nuevos conocimientos. Esto le permite al maestro diseñar sus propias actividades de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, evitando replicar siempre otros modelos.

Igualmente, Cornejo y Fuentealba (2008) plantean que la reflexión pedagógica “promueve un «profesor/reflexivo/investigador» de su propio quehacer, que se transforma en un participante activo en la producción de conocimiento profesional respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la educación” (p. 37). Asimismo, Postholm, Korthagen y Vasalos (Citado por Gómez, 2008) establecen que la reflexión en la práctica docente “es un proceso que implica la capacidad de pensar, de una manera estructurada, sobre una experiencia pasada –tanto en el tiempo como en el espacio– buscando nuevas formas de hacer las cosas y sacar conclusiones útiles para las acciones futuras” (p.274).

Como investigadores y maestros en formación reconocemos que realizar reflexiones arduas en cada una de las clases es un proceso difícil y que requiere dedicación y mucho tiempo. Pero, también sabemos que es indispensable reflexionar críticamente cada estrategia desarrollada con los estudiantes, ya que ello nos permite mejorarlas y fortalecerlas. Esto con el fin de mejorar como maestros y garantizar el aprendizaje de los estudiantes.

Facultad de Educación
El saber pedagógico

En muchas ocasiones se escuchan comentarios de profesores en los que menosprecian la importancia de la teoría pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto genera que centren su acción educativa en una formación del área específica, dejando en un segundo plano las contribuciones de la pedagogía a la educación. Para efectos de la presente investigación, consideramos como eje fundamental la integración del saber disciplinar con el saber pedagógico, a lo que Shulman (1987) denomina “Pedagogical Content Knowledge”.

El saber pedagógico es generado por el maestro a partir de la reflexión crítica y profunda de su práctica, así como lo afirma Barrera (2009) “su origen está en la acción reflexiva que desarrolla el docente respecto de su práctica” (p. 46). Por su parte, Díaz (citado por Díaz, 2006) establece que

el saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (p. 102).

Estos puntos de vista sobre el saber pedagógico visibilizan una exigencia inviolable para el maestro y es la necesidad de ser consciente de su labor en el aula. La reflexión de la práctica que los maestros pueden realizar, permite esta conciencia de acción y por ende la generación de un saber pedagógico. La acción reflexiva es el punto de origen del saber pedagógico, que se materializa en la experiencia de la labor del maestro (Barrera, 2009).

El saber pedagógico es la relación de las teorías pedagógicas y la acción profesional de los maestros. Su construcción se efectúa cuando se realiza una autoevaluación crítica de

Facultad de Educación

la práctica docente, en la cual se contraste los postulados pedagógicos con el hacer en la enseñanza. En muchas ocasiones el saber pedagógico se traduce a una construcción del proceso de saber hacer pedagogía o saber educar bien (Castaño, 2012). El Ministerio de Educación Nacional, plantea que para que se produzca el saber pedagógico debe existir un discurso pedagógico que permita la comprensión del quehacer docente (MEN, 2007). Es sin duda que la pedagogía le brinda al maestro las herramientas necesarias para construir su saber pedagógico, pero, las relaciones que existen en la escuela también contribuyen a su configuración.

Para Barrera (2009), el saber pedagógico hace parte del saber docente, junto con otros saberes como: profesionales, curriculares, experienciales y disciplinarios. Además, establece que no solo se genera a partir de la reflexión de la acción del maestro a la luz de las teorías pedagógicas, sino también en las relaciones que éste establece con los demás actores del acto educativo. “[...] se puede señalar, [que] aparece en cada interacción entre educadores, en el diálogo que distancia sus experiencias, en el conflicto y la colaboración que allí se establece y que tiene su correlato en la experiencia formativa que ofrecen a sus estudiantes” (Barrera, 2009, p. 50). Por tanto, al hablar de saber pedagógico es necesario remitirse a la teoría pedagógica y las relaciones que se tejen en la escuela.

**CAPÍTULO 3. TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA A TRAVÉS DE LA
INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA**

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y tipo de estudio

La metodología desarrollada en este proyecto de investigación estuvo enmarcada en el enfoque cualitativo, de profundidad interpretativo, en el cual se busca interpretar y orientar la acción humana y su realidad. La investigación cualitativa le otorga total importancia a las concepciones y opiniones de los sujetos y al contexto en el que se desenvuelven (Martínez, 2011).

El enfoque cualitativo, según Grinnel (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006), se define como “investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de "paraguas" en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos” (p. 8). Asimismo, Hernández, Fernández y Baptista (2006), plantean que una de las características principales del enfoque cualitativo es que estas “se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (p. 17).

De acuerdo con lo planteado por los autores anteriormente mencionados, consideramos que este enfoque se ajustó al presente proyecto. Pues, el objeto de esta investigación son los sujetos, en este caso, fueron los maestros cooperadores y los maestros en formación, sus representaciones, sus realidades, las relaciones que construyen con los

Facultad de Educación

maestros en ejercicio, estudiantes, personal administrativo, personal de servicios generales y padres de familia. Así mismo, la influencia del contexto rural en su quehacer educativo.

El método de investigación a través del cual se basó el presente proyecto fue la investigación-acción, que según Kemmis y McTaggart (citado por Bausela, 2002), se presenta como una “metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo” (p. 7). Así mismo, estos autores mencionan que la investigación-acción posee las siguientes características:

- (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (p. 7).

En el ámbito educativo, la investigación-acción se preocupa por “los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, [en lugar] de los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliott, 2000, p. 5). El método de investigación-acción lleva a comprender la labor del maestro, sus reflexiones y su trabajo intelectual sobre la práctica educativa, el cual posibilita que el investigador reflexione sobre su práctica, debido a que contribuye al alcance de soluciones a problemas y a la búsqueda de la mejora continua de la práctica (Bausela, 2002).

El objetivo principal de la investigación-acción, de acuerdo a Elliott (citado por Sandín, 2003), es “mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está

Facultad de Educación

condicionado por él” (p. 33). Por tanto, el presente proyecto se desarrolló siguiendo los parámetros de la investigación-acción, como: planificación, acción, observación y reflexión de la práctica pedagógica en la escuela rural. La modalidad por cual se orientará la investigación es por el carácter pedagógico.

La investigación acción pedagógica, según Restrepo (2002) está direccionada “[...] a la transformación de la práctica pedagógica personal de los mismos [maestros]” (p.1). Asimismo, este autor plantea que la I-A-Pedagógica “[...] se centra en los microprocesos de clase, en el desarrollo del currículo como objeto primordial” (p.4). Restrepo, se refiere a la I-A-Pedagógica como aquel proceso donde el maestro es el investigador de su quehacer educativo y reflexiona realizando el siguiente ciclo: “[...] la primera fase se ha constituido como una deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda como una reconstrucción o planteamiento de alternativas y la tercera como evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida” (p. 5).

Restrepo (2004) plantea también que la I-A Pedagógica le permite al maestro producir su propio saber pedagógico. Además, realiza una distinción entre lo que es el saber pedagógico y la teoría pedagógica, términos que suelen ser confundidos. El saber pedagógico se construye a través de las experiencias adquiridas en el aula por medio del acto educativo, las estrategias empleadas, las modificaciones y las adaptaciones curriculares. Por otro lado, la teoría pedagógica “es un sistema de ideas, conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados, relacionados con la ejecución de la educación en tanto enseñanza y formación” (p. 3). Finalmente, este autor concluye que el saber

Facultad de Educación

pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar” (p. 4).

Este proyecto de investigación, se encaminó a que nosotros como maestros en formación pudiéramos construir nuestro propio saber pedagógico a partir de las experiencias vividas en las aulas. Para llevar a cabo esto, se realizaron constantemente las fases de la I-A-Pedagógica, reflexionando sobre las estrategias implementadas con los estudiantes, haciendo la deconstrucción, evaluación y reconstrucción de ellas para que se puedan adaptar al contexto y características de los estudiantes.

2.2. Participantes y criterios de selección

Para la realización de la presente investigación se tuvo como participantes dos maestros cooperadores, uno de ellos Biólogo con énfasis en Recursos Naturales, quien se ha desempeñado durante 14 años como profesor de Ciencias Naturales en el área rural. Se eligió a este maestro cooperador por su desempeño y trayectoria laboral como docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en escuela rural.

La otra maestra cooperadora es Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, quien se ha desempeñado como docente en el sector rural durante ocho años, aproximadamente. Se eligió a esta maestra cooperadora por su loable labor y experiencia en la educación como maestra de ciencias naturales y educación ambiental.

Facultad de Educación

Además, cuatro maestros en formación, uno de ellos Normalista Superior que se ha desempeñado como docente en escuela rural y actualmente se encuentra cursando el octavo semestre de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Los otros tres maestros en formación son los investigadores del presente proyecto a través del análisis de su práctica pedagógica realizada en la escuela rural.

2.3. Estrategias para recoger la información y participantes

En la investigación cualitativa, se utilizan diferentes técnicas para la recolección de los datos. Las técnicas, hacen referencia a procedimientos concretos utilizados para recoger datos o información relacionadas con el método de investigación empleado (Campoy y Gómez, 2009). Adicionalmente, Hernández, Fernández y Baptista (2006) afirman que “La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (p.17).

De acuerdo con lo anterior, las técnicas utilizadas para la recolección de los datos en el presente estudio fueron: Observación participante, Entrevista semiestructurada, grupo de discusión y revisión documental de los diarios pedagógicos y otros documentos institucionales.

La observación participante no consiste únicamente en observar algún acontecimiento, sino que implica la intervención del observador. El investigador, que al mismo tiempo es el observador, puede interactuar, aportar y preguntar sobre los diferentes

Facultad de Educación

temas abordados por el grupo que se está estudiando (Campoy y Gómez, 2009). Además, Quintana (2006) plantean que “la observación participante realiza su tarea desde "adentro" de las realidades humanas que pretende abordar” (p. 67). Este tipo de observación se realizó a tres maestros en formación y a dos maestros cooperadores, durante sus clases de Ciencias Naturales en los grados asignados en la Institución Educativa Rural la Floresta. Estas observaciones de clase, se realizaron de la siguiente manera:

1. Mientras uno de los maestros cooperadores dictaba su clase, los tres maestros en formación (investigadores) observaban simultáneamente el desarrollo de la clase.
2. Mientras uno de los maestros en formación (investigadores) dictaba su clase, los otros dos observaban simultáneamente el desarrollo de la clase.

La entrevista como técnica de recolección de información, la define Blanchet (citado por Tobón, 2004), como “una conversación entre un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador” (p. 118). De igual manera, Hernández *et al.* (2006), afirman que “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Ésta se define como una reunión para intercambiar información entre una personal (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 118).

Hay varios tipos de entrevista, en el presente proyecto se pretende aplicar como técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada. La cual consta de un guion donde se tienen los temas que van a trabajar y preguntas que se le realizarán al entrevistado. Sin embargo, este tipo de entrevista no es tan rigurosa y no requiere de una secuencia u orden específico para realizar las preguntas, quedando a decisión del

Facultad de Educación

entrevistador. Además, las respuestas dadas por el entrevistado pueden conducir a elaborar nuevas preguntas para tratar de clarificar una idea (Munarriz, 1992).

En conformidad con lo anterior, Hernández *et al.* (2006) establece que las entrevistas semiestructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (p. 118).

El grupo de discusión es un diálogo que se da entre los participantes de la investigación con el fin de construir un discurso, el cual es el producto de las interacciones entre los interlocutores (Arboleda, 2008). Esta técnica fue realizada en la fase final de la investigación con los dos maestros cooperadores y con los tres maestros en formación que evaluaron su propia práctica, con el fin de ampliar la información obtenida.

El diario de campo o pedagógico “como instrumento de investigación, [...] permite explorar el pensamiento del profesorado y sus relaciones con la acción, así como los dilemas que experimenta y cómo los elabora por medio del discurso reflexivo sobre la práctica” (Astudillo, Rivarosa y Ortiz, 2014, p. 132). El diario pedagógico posibilita la expresión de ideas, emociones y sentimientos del autor frente a la realidad que está viviendo, por tanto, como instrumento de investigación en la educación permite establecer análisis sobre las prácticas y los conocimientos del profesorado. Además, con el diario pedagógico se pueden generar reflexiones en torno al hecho educativo, en las cuales el profesorado comprende su evolución en el desempeño de las actividades educativas y favorece la toma de decisiones sobre su quehacer docente (Porlán y Martín, 1999).

Facultad de Educación

Los maestros en formación de Ciencias Naturales llevaron registro de las actividades que realizaron durante su práctica pedagógica I y II en el diario, que fue objeto de recolección de información para ésta investigación. En el diario se consignaron las expectativas, sentimientos, vivencias y reflexiones basadas en autores académicos e imágenes que identificaron las experiencias vividas. Esto con el fin de reconocer el carácter práctico de las teorías pedagógicas y la influencia de las relaciones con la comunidad educativa en la generación del saber pedagógico. El cual contribuyó al mejoramiento de los procesos educativos y a la configuración de la identidad y esencia del ser maestro.

2.4. Procedimiento de análisis

Después de obtener los datos a partir de las técnicas aplicadas, se inició un proceso de análisis de esta información. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), la perspectiva cualitativa no se interesa por encontrar datos medibles para hacer análisis estadísticos e inferencias. Más bien, el enfoque cualitativo tiene como propósito estudiar información de personas, comunidades y contextos y las relaciones que se establecen entre ellos.

Cuando la investigación cualitativa se realiza con personas, es de gran relevancia profundizar el análisis en categorías como:

conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Seguidamente, estos datos se recogen con el objetivo de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Hernández *et al.*, 2006, p. 583).

Facultad de Educación

Los datos obtenidos en la investigación a partir de las técnicas de recolección de información, fueron analizados mediante la metodología de análisis de contenido, que “permite unir los requisitos de clasificación con el procesamiento de datos para explotar el material registrado, producido por observaciones y entrevistas” (Tobón, 2004).

Para realizar el análisis de la información, se tuvo en cuenta cuatro pasos que plantea Fernández (2006): 1. Obtener la información, 2. Capturar, transcribir y ordenar la información, 3. Codificar la información y 4. Integrar la información. De acuerdo a estos planteamientos se definió cada paso para nuestra investigación de la siguiente manera:

1. Para la **obtención de información** se utilizó las entrevistas semiestructuradas, las observaciones de clase y los diarios pedagógicos.
2. La **captura de la información** se hizo de diferentes formas, algunas en grabaciones de audio, otras en video, y otras escritas. Pero, finalmente toda la información fue transcrita al mismo formato.
3. En la **codificación**, se seleccionaron unas categorías a los datos basados en los conceptos más significativos de la investigación. Durante este proceso de categorización de los datos se debe condensar la información, de tal manera que queden en unidades analizables (Coffey y Atkinson, 2003).

Así mismo, Miles y Huberman afirman que la codificación “es un proceso que le permite al investigador identificar los datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones” (citado por Coffey y Atkinson, 2003). En la presente investigación, se inició la codificación estableciendo las categorías y subcategorías base que proporcionarían información a los objetivos. Luego de tener las categorías y

Facultad de Educación

subcategorías iniciales, se procedió a la revisión detallada de cada uno de los instrumentos teniendo en cuenta dichas categorías y tratando de reducir al máximo la información encontrada. Además, se hizo una triangulación por parte de los investigadores para tener información más precisa y con miras a disminuir la subjetividad. Es importante aclarar que haciendo este proceso, surgieron nuevas subcategorías y algunas desaparecieron.

El proceso anterior fue complejo, principalmente, la parte de reducir o condensar la información puesto que como lo plantean Miles y Huberman “en las primeras fases del estudio todo parece importante” (citado por Fernández, 2006). Entonces, quedó información que era imposible de analizar, por lo que se tuvo que volver a leer y encontrar cuál era la información que era verdaderamente importante para la investigación.

Luego, para agrupar la información, se realizó una matriz que permitió concentrar los corpus traídos de cada instrumento teniendo en cuenta las categorías y subcategorías, asimismo, el marco teórico que apoya los corpus y las ideas propias de los investigadores.

Como último paso, propuesto por Fernández (2006), se hizo la integración de la información de la siguiente manera:

4. **Integrar la información:** Con base en la matriz mencionada anteriormente, fue más fácil integrar la información. Primero el material se analizó, se examinó y se comparó dentro de cada categoría y finalmente se siguieron los mismos pasos entre las diferentes categorías, con el fin de encontrar vínculos entre ellas. (Fernández, 2006).

A continuación se presentan las categorías utilizadas para el análisis de la información que se recolectó a través de la aplicación instrumentos y técnicas propuesto en

Facultad de Educación

la investigación (ver tabla 2). Para ampliar la información sobre las categorías y el proceso de análisis de la información, se presenta en los anexos un ejemplo de una de las categorías (Concepciones de la práctica pedagógica en escuela rural) utilizada en la matriz de análisis (ver anexo L).

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de la investigación. Elaboración propia.*

CATEGORÍAS Y DEFINICIONES	SUBCATEGORÍAS
Contexto rural (1)	Condiciones socioeconómicas de la comunidad
	Acceso a la institución
	Dinámicas institucionales
	Características de los estudiantes
	Infraestructura de la institución
Relaciones sociales(2)	Relación maestro-estudiante
	Relación entre maestros
	Relación directivos docentes-maestros
	Relación padres de familia-maestros
	Relación entre estudiantes
	Relación maestro cooperador-maestros en formación
Concepciones de la práctica pedagógica en escuela rural(3)	Problemas del maestro
	Concepciones finales de los maestros en formación Concepciones de los maestros cooperadores
Metodología de enseñanza(4)	Estrategias de enseñanza
	Estrategias de evaluación
	Gestión de aula
	Habilidades docentes
Formación inicial(5)	Saberes disciplinares
	Saberes experienciales
	Saberes pedagógico
Reflexión pedagógica(6)	Reflexión del maestro en formación
	Reflexión del maestro cooperador
Generación de saberes(7)	Saber pedagógico
	Saber experiencial
	Saber disciplinar
Construcción de la identidad docente(8)	Autoimagen
	Reconocimiento social

Facultad de Educación

	Saberes profesionales
	Relaciones sociales
	Actitud frente al cambio
	Expectativas a futuro
	Grado de satisfacción

2.5. Consideraciones éticas

Como consideraciones éticas para la presente investigación se plantea que las personas son libres de participar o no en las actividades propuestas por los investigadores durante el desarrollo de la investigación. De igual manera, los participantes tendrán derecho a conocer los resultados parciales de la investigación, así como los resultados finales cuando concluya el estudio. Se garantiza el derecho a la intimidad de los participantes, guardando la información suministrada bajo el secreto de confidencialidad y ética profesional. Además, los datos personales y/o de identificación de la población no serán divulgados por ningún motivo o medio de comunicación, de tal forma que solo el equipo investigador conocerá su identidad. Los participantes fueron identificados por un pseudónimo generado a partir de las iniciales del nombre y el sexo. Los nombres de los participantes no aparecerán. Solo el equipo investigador (estrictamente responsable del estudio) podrá acceder a su identidad verdadera para poder localizarle en caso de que necesitar ampliar o profundizar la información suministrada (ver anexo A).

Con el fin de dar cumplimiento a las consideraciones éticas planteadas anteriormente, los maestros cooperadores se nombraron con los pseudónimos Daniel y

Facultad de Educación

Nora; y los maestros en formación se denominaron Diana, Francisco, José y Sergio (ver tabla 3).

Tabla 3. *Pseudónimos de los participantes de la investigación. Elaboración propia.*

Participante	Pseudónimo
Maestro en cooperador 1	Daniel
Maestro en cooperador 2	Nora
Maestro en formación 1	Diana
Maestro en formación 2	Francisco
Maestro en formación 3	José
Maestro en formación 4	Sergio

Para el análisis de los resultados se establecieron los siguientes códigos para denominar el instrumento con el cual se recolectó la información:

- E1: entrevista inicial
- E2: entrevista final
- O: Observación de clase a los maestros
- D1: Diario Pedagógico Práctica I
- D2: Diario Pedagógico Práctica II

Facultad de Educación

2.6.Descripción del contexto

El municipio de Maceo (Antioquia) cuenta con una extensión de 430 km², una altitud de 950 metros sobre el nivel del mar y una temperatura media de 28°C. Se encuentra ubicado en la subregión del Magdalena Medio Antioqueño. El gentilicio de los habitantes del municipio es maceitas. Además, está conformado por diecisiete veredas y tres corregimientos, Puerto Nus, La Susana y La Floresta. Este último se encuentra ubicado al sur del municipio, posee una extensión aproximadamente de cinco kilómetros al margen de la troncal en la vía, en inmediaciones del corregimiento San José del Nús y el municipio Puerto Berrío (Ver figura 1). Además, limita por el oriente con la vereda Minas del Vapor y por el sur con la vereda San Julián, estas dos localidades pertenecientes al municipio de Puerto Berrío; por el occidente con la vereda El Ingenio y por el norte con las veredas Las Brisas y La Pureza, que son jurisdicción del municipio de Maceo. La fuente hidrográfica que baña el corregimiento de La Floresta es la quebrada la Alejandría que pasa por los terrenos aledaños a la institución educativa.

Facultad de Educación

Figura 4. Mapa de La Floresta vía Barbosa-Puerto Berrío. Fuente Google maps.



El corregimiento La Floresta cuenta con una población conformada por 800 familias aproximadamente, que pertenecen a los estratos socio-económicos uno y dos y sus principales fuentes de economía son la agricultura, la ganadería, la minería y el cultivo de caña de azúcar.

Contexto Institucional

La Institución Educativa Rural La Floresta se encuentra ubicada en el Corregimiento La Floresta a un costado de la autopista que conduce de Medellín a Puerto Berrío. Esta es una institución de carácter oficial y mixto que imparte educación formal en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica; y cada grado tiene asignado un aula de clase. Además, tiene una media técnica en administración de empresas en convenio con el Complejo Tecnológico, Minero y

Facultad de Educación

Agroempresarial (SENA) y el título que otorga la institución es Bachiller Académico. El plantel educativo cuenta con dos jornadas académicas, una en la mañana (Diurna) y otra en las horas de la noche (nocturna) donde se ofrecen los ciclos lectivos escolares integrados (CLEI) para jóvenes en extraedad y adultos. Para el año 2016 en la jornada de la mañana se modificó el horario escolar con el fin de agregar una hora más de clase. En este espacio se implementó el hábito lector y las competencias lectoras de los estudiantes y los profesores, donde cada director de grado es el encargado de llevar a cabo estas actividades durante la primera hora de clase los días lunes, martes y jueves.

La Institución Educativa Rural La Floresta cuenta con 507 estudiantes que están distribuidos en edades de 5 a 50 años aproximadamente, los cuales provienen de veredas aledañas al corregimiento como lo son: La Carlota, El Brasil, Minas del Vapor, El Dorado Calamar, La Maliela, El ingenio y Tres Piedras. Por su parte, la planta docente está conformada por veinticuatro maestros y dos directivos docentes. La institución cuenta con aulas de clase para cada grado, restaurante y tienda escolar, biblioteca laboratorio integrado, oficinas de las dependencias administrativas y una placa polideportiva (Ver figura 2).



Figura 5. Institución Educación Rural La Floresta, ubicada en el municipio de Maceo (Antioquia).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CAPÍTULO 4. HALLAZGOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ESCUELA RURAL Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En el proceso de Investigación Acción Pedagógica sobre la práctica de maestros en formación, se obtuvo información a partir de la aplicación de los instrumentos a dos maestros cooperadores y cuatro maestros en formación, que se dará a conocer a través de los resultados y análisis de los mismos, teniendo en cuenta los objetivos propuestos en la investigación. El análisis se realizó teniendo en cuenta el marco teórico y los planteamientos de los autores encontrados en la revisión de literatura. En estas relaciones conceptuales también se hace visible la voz de los investigadores desde las ideas construidas y los conocimientos adquiridos durante el presente estudio.

Los resultados y análisis que se muestran a continuación están relacionados con la influencia que tuvo la práctica pedagógica en escuela rural a la formación inicial de maestros de ciencias naturales. En consecuencia, se reconocieron las dinámicas y particularidades institucionales del centro de práctica, las concepciones sobre la práctica pedagógica de los maestros en formación y cooperadores y, el aporte de la reflexión pedagógica a la formación profesional docente.

Facultad de Educación

3.1. Características y dinámicas de la Institución Educativa Rural La Floresta y su influencia en la formación de maestros de Ciencias Naturales

Particularidades de la escuela rural / Acceso a la institución.

Al mencionar el término “escuela rural” se asocia con zonas muy apartadas, las cuales tienen como característica principal el difícil acceso, la infraestructura deteriorada y espacios reducidos para la realización de las actividades académicas. Además, que los diferentes actores de la comunidad educativa deben recorrer largas distancias para lograr llegar a las instituciones rurales. En algunas ocasiones, los maestros que se desempeñan en la zona rural deciden vivir en las comunidades donde se encuentra ubicada la escuela donde laboran, mientras que otros deben viajar durante horas para dar sus clases, porque su lugar de residencia queda retirado de su trabajo.

Estas situaciones mencionadas, corresponden a lo vivido por los maestros cooperadores y por nosotros, los maestros en formación, en la presente investigación. Debido a que, en la Institución Educativa Rural La Floresta, evidenciamos que “algunos maestros viven alejados del colegio, a una hora y media, y se transportan en moto y en temporada de lluvias se mojan, en ocasiones de llegada al colegio y en otras cuando se van para sus hogares” (Francisco, D2). Similar a esto, una de las maestras cooperadora expresa lo que le sucedía al viajar desde Puerto Berrío hasta la institución:

Al inicio [...] me dio muy duro, yo creí que no iba a poder, viajaba con mi sobrina, a veces nos cogían esos aguaceros y yo decía ¡ay dios mío porque me toca esto, yo ya como estoy de vieja!, y también tuve un accidente en la moto (Nora, E2, p.2-3).

Sin embargo, el acceso a la institución para los maestros depende de su lugar de

Facultad de Educación

residencia, puesto que algunos viven lejos y tienen facilidad de transporte hacia la escuela, mientras que otros maestros viven en el corregimiento y esto les permite tener menos dificultades para llegar a su lugar de trabajo. Este panorama no es tan alentador para los estudiantes, porque sufren diversos inconvenientes y tienen que pasar por situaciones más difíciles para llegar a la institución. La maestra en formación que viaja desde Puerto Berrío, cuenta lo que viven los estudiantes camino al colegio:

Me entristece ver como a unos estudiantes les toca irse todos apeñuscados, aguantar el mal genio de algunos pasajeros que no soportan que el bus les pare y algunos conductores que solamente les para a unos pocos y no los tratan de la mejor manera. Muchos de los estudiantes llegan tarde porque el bus de las seis no les para y les toca esperar al bus de las siete (Diana, D1, p.11).

Estas dificultades que viven los estudiantes para llegar a la escuela rural, trae consigo otros problemas que expresa uno de los maestros cooperadores:

[...] los estudiantes se desplazan de lugares muy apartados y a veces por cuestiones ambientales del clima, otras como el transporte los estudiantes empiezan a perder muchas clases, mucho tiempo, a veces estudiantes que llegan acá al colegio tipo 8 de la mañana 9 de la mañana porque no encontraron transporte, porque viven muy alejados (Daniel, E2, p.3).

Teniendo en cuenta estas situaciones propias de la escuela rural, el maestro debe ser un poco más flexible (sin ser permisivo) y tener en cuenta el contexto donde se encuentran inmersos los estudiantes. La parte académica es importante, pero hay otros aspectos que deben ser tenidos en cuenta en su formación. De acuerdo a esto, Masjuan, Elias y Troiano (citado por Aarón, 2016), ven la importancia del contexto como “elemento a tener en cuenta para el desarrollo de la actividad docente y los compromisos de las instituciones de educación frente a las condiciones de los estudiantes y su relación con las condiciones de aprender” (p.36). Es decir, no se trata de que los maestros le resuelvan los

Facultad de Educación

problemas a los estudiantes, pero que en su acción pedagógica los tengan en cuenta, a la hora de valorar su desarrollo y desempeño en el aprendizaje en el aula.

Ahora bien, el acceso a la institución donde se llevaron a cabo las prácticas pedagógicas es una de las particularidades de la escuela rural a la cual se le suma las condiciones y el estado de la infraestructura. El espacio físico de la institución donde se realizamos nuestra investigación cuenta con aulas de clase para cada grado desde preescolar hasta once. Contrario a otras escuelas rurales que tienen aulas multigrados o que únicamente poseen un salón para dar las clases; como es el caso de uno de los maestros en formación, que trabajó en una escuela rural y su estructura, según él "era una casa que la habían adaptado con un tablero, pues ahí todos se hacían (en la sala), unos en el piso y otros con su silla" (Sergio, E2).

La institución donde llevamos a cabo la investigación presenta varios problemas, que son evidenciados por uno de los maestros cooperadores al expresar:

[Cuando llueve] no hay aula de clase y le toca a uno estar con los muchacho en la cancha o le toca irse para el restaurante o que para la biblioteca, deambulando en eso, pierde uno tiempo. También que cuando llueve los muchachos muchos no van, entonces uno no puede adelantar tema (Nora, E2, p.3).

La problemática mencionada por la maestra cooperadora es generada a causa del deterioro del techo de la institución y en temporadas de invierno se inundan las aulas, lo que ocasiona que se deban buscar otros espacios para dictar las clases como, por ejemplo, el restaurante escolar, la biblioteca o en la placa polideportiva. Otra consecuencia, de los momentos de lluvias es la inasistencia de algunos estudiantes a la institución educativa, debido a que viven en fincas y los caminos que conducen a la escuela se tornan intransitables y las quebradas se desbordan obstaculizando la llegada a la institución. Estas

Facultad de Educación

situaciones se convierten en aspectos particulares de las escuelas rurales y con las cuales los maestros deben familiarizarse y en lo posible buscar soluciones mediante la gestión apropiada por medio del docente directivo.

De acuerdo a lo planteado inicialmente sobre las concepciones de la escuela rural, Boix (citado por Hamodi y Aragués, 2014), la concibe como una “escuela unitaria [...] que [está inmersa en] el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad [...] de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización” (p.14). Sin embargo, esta definición no se acomoda a la institución de La Floresta, puesto que, como ya se ha mencionado, cada grado cuenta con su respectiva aula de clase. Esto concuerda con lo que expresa Torres (1992), cuando afirma que la escuela rural “[...] cuenta con buenas condiciones de infraestructura y equipamiento. Se trata en general de construcciones escolares sólidas, con espacios amplios y agradables, con buenas instalaciones, con mobiliario adecuado” (p.11). No obstante, la institución presenta deterioro en algunas partes de la planta física.

Dinámicas de la escuela rural / contexto rural.

Más allá de las características físicas de las instituciones educativas existen unas dinámicas particulares que las hacen diferentes a otras, que son el producto de las interacciones y formas de organización de las escuelas de acuerdo al contexto donde se encuentran ubicadas y a las relaciones entre los actores de la comunidad educativa. Para el caso particular de la escuela donde llevamos a cabo la investigación, logramos evidenciar

Facultad de Educación

ciertas características propias que responden a su organización como es el horario de la jornada académica, que en algunos días de la semana corresponden a seis horas de clase y en los otros días siete horas. Según la el Decreto 1850 de 2002, Capítulo 1 artículo 2, los horarios y la jornada escolar

será definido por el rector o director, al comienzo de cada año lectivo, de conformidad con las normas vigentes, el proyecto educativo institucional y el plan de estudios, y debe cumplirse durante las cuarenta (40) semanas lectivas establecidas por la Ley 115 de 1994 y fijadas por el calendario académico de la respectiva entidad territorial certificada (Decreto 1850, 2002, art. 2).

Dentro de esta autonomía concedida por la norma, en el centro de práctica también visibilizamos otras particularidades que están relacionadas con los tiempos para hacer entrega de notas finales de cada periodo y los porcentajes de evaluación de cada asignatura que se dividen en un 30% evaluación final y un 70% seguimiento. Para la realización de la evaluación final de periodo se establece un día, esto es expresado por un maestro en formación de la siguiente manera: “en este colegio se dedica un solo día de cada periodo para realizar la evaluación del treinta por ciento de la calificación total de cada asignatura. [...]” (Francisco, D2, p.13) y además, para quienes pierdan la evaluación final o la materia se les da la oportunidad de recuperación la última semana del periodo académico.

Es de resaltar que algunos de los profesores tratan de cumplir con los tiempos establecidos por la institución, para no estar atrasados al final del periodo académico, uno de ellos, mencionaba que en una clase cuando iba a aplicar un examen a sus estudiantes le pidieron que no lo aplicara, pero por responder al cronograma institucional hizo caso omiso a la petición de sus estudiantes. Esto fue evidenciado en el diario pedagógico del maestro en formación de la siguiente manera: “[los estudiantes] no lo tomaron [la aplicación del

Facultad de Educación

examen] con buena disposición y pretendían que se los aplazara para el lunes, petición a la cual no accedí por motivo del cumplimiento de los tiempos acordados en la institución para hacer entrega de las calificaciones” (Francisco, D2, p.13).

Se tiene como otra de las particularidades de la escuela rural, la formación de los alumnos en la placa polideportiva antes de iniciar las clases los días lunes y viernes. Con el objetivo de informar a los estudiantes y maestros sobre las actividades que se van a realizar durante la semana y para evaluar el desempeño de los grupos en cumplimiento de las responsabilidades asignadas. Cuando no se hace la formación, cada director de grupo va al salón que está a su cargo, hace la oración y da las respectivas recomendaciones sobre “el aseo del salón, el uniforme y el comportamiento” (Francisco, D1, p.14-15). Esto responde a una forma de mantener el buen comportamiento de los estudiantes y funcionamiento de la institución.

Estas actividades son establecidas por la institución, debido a que La Ley General de Educación en su artículo 77 otorgó la autonomía escolar a las instituciones en cuanto a: “[...] libertad para la adopción de métodos de enseñanza y la organización de actividades formativas, culturales y deportivas, todo en el marco de los lineamientos que establece el Ministerio de Educación Nacional” (MEN, 2014). Sin embargo, se debe tener cuidado con lo de la libertad de cultos.

Ambiente laboral y relaciones interpersonales.

Teniendo en cuenta las particularidades y características de la escuela rural observadas durante la práctica pedagógica, podemos decir que el ambiente institucional es reconocido por los maestros en formación y cooperadores como un espacio agradable, donde se establecen adecuadas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Uno de los maestros en formación lo expresa de la siguiente manera: “la institución educativa rural cuenta con un gran ambiente educativo, su estructura y su gente permiten que sea un colegio acogedor” (Francisco, D2, p.12). Otra maestra en formación, expresa que quiere seguir haciendo las prácticas en escuela rural, argumentando lo siguiente:

Me gusta el ambiente en que se trabaja, los profesores son muy amables y amigables, el rector y la coordinadora muy atentos y colaboradores, el personal de los demás oficios muy amables y los estudiantes son jóvenes respetuosos, trabajadores, dedicados y muy participativos (Diana, D2, p.5).

Frente al ambiente que se vive en la institución y las adecuadas relaciones que expresan los maestros, Benito (s.f.) afirma que "es evidente que cuanto más agradable sea el ambiente laboral, incluyendo las relaciones con compañeros, superiores, etc., más a gusto desarrollarán sus tareas los individuos; incluso supone una buena base para seguir aprendiendo de las experiencias compartidas" (p.6), lo cual hace que haya un mejor desempeño académico y laboral en el establecimiento educativo. De acuerdo a esto, los maestros en formación y los maestros cooperadores mostramos cierto agrado trabajando en escuela rural, teniendo en cuenta las características y particularidades de los estudiantes de este contexto, al expresar que "son respetuosos con los profesores" (Francisco, D2, p.12),

Facultad de Educación

"son más asequibles, son más disciplinados" (Nora, E1, p.2) y coinciden en que la principal característica es el respeto hacia los profesores y los mayores.

Características de los estudiantes de la institución rural

Otra de las características que encontró uno de los maestros cooperadores al llegar a trabajar en escuela rural, fue las capacidades de aprendizaje que tienen los estudiantes de este contexto, lo que lo llevó a adecuar las estrategias de enseñanza al nivel de los estudiantes. Esto lo expresa en una entrevista diciendo: “uno viene con un conocimiento muy técnico y cuando llega acá se encuentra que la comunidad no está como tan avanzada entonces a uno le toca [...] bajar todos esos conocimientos a un nivel de que puedan entender” (Daniel, E1, p.2) (ver figura 3).

Figura 6. Principales características de los actores de la comunidad educativa rural La Floresta. Elaboración propia.

Facultad de Educación



Así mismo, en un estudio que encontramos y que fue realizado en una institución rural en el Municipio de Marinilla (Colombia), una docente expresaba que los estudiantes “porque son de zona rural son más bien lentos para aprender, [...] uno tiene que tener más calma en los contenidos”, (Entrevista docente, citado por Valencia, 2015, p.181), sin embargo, esto se debe a que se le ha dado menos prioridad a la educación rural y al desempeño que tienen algunos maestros. Es por esto, que Suárez, Liz y Parra (2015) hacen alusión al maestro como "sujeto activo de la educación [...] [que] apropia su discurso y el saber pedagógico, y pone los conocimientos de altos y bajos niveles al alcance del estudiante" (p.198), teniendo en cuenta el contexto donde se encuentren los estudiantes. Por

Facultad de Educación

esto, no sería correcto expresar que los estudiantes son más lentos. Es así como, los maestros cooperadores de la escuela rural en la que se trabajó, mencionan que los estudiantes de escuela rural, tienen las mismas capacidades que los estudiantes de las escuelas urbanas, además que son más eficientes e interesados por aprender. (Nora, E1 y Daniel, E2).

En las dinámicas institucionales de la escuela rural observada, hemos evidenciado que los vínculos que se establecen entre los actores de la comunidad educativa son un factor importante en el desarrollo profesional de los maestros y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Debido a que un ambiente escolar que cuente con adecuadas relaciones interpersonales favorece los procesos educativos de las instituciones. De esta manera, en el centro de práctica logramos identificar varios tipos de relaciones entre los miembros de la comunidad académica, como lo son los vínculos establecidos entre directivos docentes, maestros, estudiantes y padres de familia.

Relación entre docentes y directivos docentes

En las relaciones entre directivos docentes y maestros podemos resaltar que los rectores y coordinadores muestran a sus maestros un grado de valoración al trabajo realizado, y esto hace que se generen lazos de otredad que contribuyen al desempeño adecuado del cuerpo docente y los procesos institucionales. En palabras de Sandoval, *et al.* (Citados por Tapia, Becerra, Mansilla y Hurtado, 2008), “la atención personal que un líder le dedica a un docente y al desarrollo de sus destrezas aumenta los niveles de entusiasmo y

Facultad de Educación

optimismo, impacta significativamente a la institución educativa” (p.400).

Este reconocimiento lo evidenciamos cuando manifestamos en nuestros diarios pedagógicos que: “fuimos a la oficina del rector, quien nos saludó, nos dio la bienvenida y nos dijo que contaríamos con él para lo que necesitáramos” (Diana, D1, p.7). Siendo consecuentes con los autores anteriormente citados podemos afirmar que estos gestos de parte del rector

aumentan el entusiasmo y el optimismo de los maestros y esto redundará en su manera de realizar las labores del quehacer docente. Además, se reduce la frustración, como también crece la posibilidad de participación de los miembros de la organización, mejora la comunicación y aumentan las posibilidades de cooperación como la sensación de bienestar de pertenecer a ella (Abarca, 2006; Majluf y Hurtado, 2008, citado por Tapia, Becerra, Mansilla y Saavedra, 2011, p.400).

Por su parte, Ortiz (2011) afirma que cuando se encuentran problemas entre docentes y directivos docentes se desconoce o no se acepta la autoridad del rector o del coordinador, cuando esta situación se presenta puede haber cabida a conflictos negativos, irrespeto y malestar en la institución educativa. Este panorama no es vivenciado en la institución educativa rural La Floresta, puesto que nuestros testimonios de los diarios pedagógicos expresamos “en la entrada al colegio estaba el rector y algunos profesores que nos recibieron con una calurosa bienvenida” (Diana, D1, p.7) y cierto día otro maestro “pudo compartir un refresco con la mayoría de los profesores, hasta el rector estaba incluido. Nos sentamos a tomarnos una gaseosa, conversábamos, hacíamos bromas y chistes lo que nos ocasionaba mucha risa” (Francisco, D1, p.25). Esto muestra, en palabras de Ortiz, que

[...] cuando la interacción [con los directivos docentes] es positiva y los canales de comunicación están abiertos, la autoridad es aceptada sin reservas y la representación social que tienen los maestros es que, aun con estrés y sobrecarga de trabajo, vale la pena poner

Facultad de Educación

todo el empeño porque la cabeza que dirige la institución lo amerita; la responsabilidad, la honestidad y el liderazgo son valores que el maestro aprecia en alto grado en sus directivos (Ortiz, 2011, p.380)

Es así como apreciamos una relación armoniosa entre los directivos docentes y los profesores de la institución educativa, lo cual es confirmado en una entrevista a uno de los maestros cooperadores:

en esta institución somos una familia que tenemos muy buenas relaciones, que a veces, sí, se presentan, digamos, situaciones, pero, las cuales las solucionamos dialogando. Pero, la parte afectiva es excelente, aquí nos saludamos con abrazos, desde el rector, coordinadora y docentes, nos damos abrazos, nos saludamos con beso en la mejilla. (Daniel, E1, p.3).

Esto posiblemente puede deberse a que un “[...] rasgo característico del liderazgo [del rector] consiste en apreciar el estado emocional de sus colegas. En este caso, la cercanía con los profesores genera confianza y promueve el compromiso para sentirse parte de la organización, sumarse a la misión de la institución” (Tapia, Becerra, Mansilla y Saavedra, 2011, p.400). Es por esto, que en el acto educativo es importante generar este tipo de relaciones evidenciadas en el centro de práctica, entre directivos docentes y maestros. En esta relación se visualizan dos aspectos importantes, uno, es el reconocimiento de la autoridad del rector y del coordinador y dos, los valores y principios necesarios para un vínculo armonioso, con el fin de contribuir al desarrollo profesional docente, que posteriormente es reflejado en el proceso de formación de los estudiantes de la institución.

Las relaciones que se establecen en la institución educativa pueden ser influenciadas por factores y condiciones del lugar donde realiza su labor docente, así como lo señala Ortiz (2011), “las condiciones de trabajo, el espacio, las tareas curriculares y el

Facultad de Educación

trabajo en el aula son motivo de señalamiento como motivadores de desencuentros y razones para generar un clima escolar difícil y aumentar el malestar docente” (p.380). No obstante, en la institución Educativa Rural La Floresta observamos que aunque se presentan problemas relacionados con las condiciones de trabajo en cuanto al estado de su infraestructura y la cantidad de estudiantes por aulas de clase, se siguen construyendo relaciones armoniosas entre maestros que contribuyen a un clima escolar propicio para el ejercicio de la profesión docente.

Relación entre los maestros de la institución rural

Las relaciones que se construyen entre maestros en muchas ocasiones se pueden ver afectada por diversas circunstancias que impactan negativamente el ambiente laboral, puesto que “[...] los desencuentros por desempeño laboral, métodos y compromiso con el trabajo esconden viejos desacuerdos, envidias, rivalidades que conducen al maltrato, la indiferencia, la incomunicación y se reflejan en el clima institucional” (Ortiz, 2011, p. 378). Pero, contrario a este panorama, encontrado por Ortiz (2011) en su investigación, se logra evidenciar un ambiente armonioso en la institución rural donde realizamos las prácticas pedagógicas. Puesto que en los fragmentos de los diarios pedagógicos de los maestros manifestamos que en conversaciones y cruces de palabras se expresaban sentimientos de agrado, se compartían espacios de risas y almuerzos, así como saludos efusivos y bienvenidas calurosas (Francisco, D2; Diana, D1). Además, se expresamos acciones de colegaje, los cuales fueron evidenciados en el diálogo que entablamos con un maestro

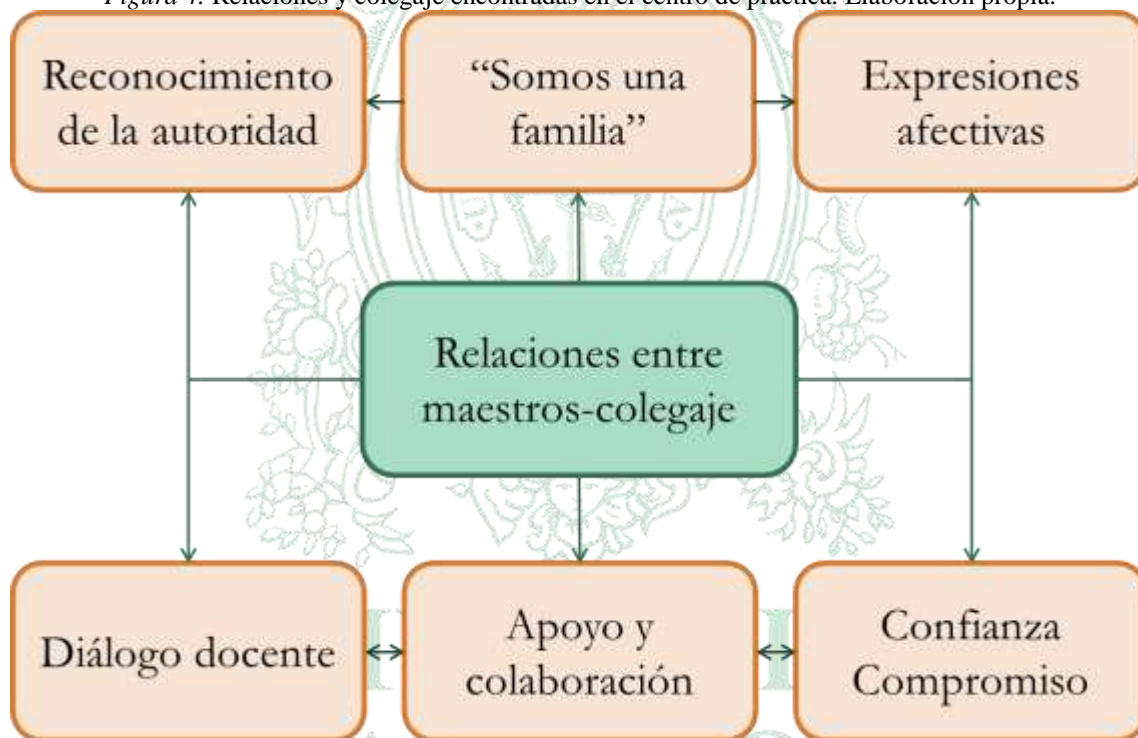
Facultad de Educación

cooperador del centro de práctica en el que expresamos:

Se encontraba el profesor Daniel sentado esperando que se acabara la hora para poder irse a dar clase al grupo que le correspondía. Comenzamos una conversación donde me realizaba preguntas sobre los días que llevaba haciendo prácticas [...] Le conté que había realizado una maqueta de una célula para explicar este tema, me dijo que le parecía muy bueno lo que había hecho y que si necesitaba algo del laboratorio o que si él me podía colaborar en algo, me dijo que se lo hiciera saber que él me ayudaba (José, D2, p.5).

En la figura 4 se representan las relaciones entre maestros y colegaje encontradas en la investigación.

Figura 4. Relaciones y colegaje encontradas en el centro de práctica. Elaboración propia.



Esto muestra, como lo afirma Ortiz (2011), que “las relaciones [de colegaje] y sus consecuencias en la vida escolar están ligadas al papel que desempeña el maestro en la institución, al puesto que ocupa y se corresponde con la práctica pedagógica que realiza” (p.379). Es decir, que los vínculos entre maestros están estrechamente relacionado con la

Facultad de Educación

labor que se desempeña en la institución educativa, analizando la experiencia citada se puede dar cuenta que de parte del maestro cooperador hay una valoración del trabajo que el maestro en formación realizaba en su quehacer y por tanto le manifiesta su predisposición para ayudarlo en lo que necesite.

Relación entre maestros cooperadores y maestros en formación

Cuando se presenta un maestro en formación a realizar su práctica pedagógica en las instituciones, se empiezan a tejer, en los maestros en ejercicio, ciertas expectativas y opiniones que están relacionadas con la llegada un saber actualizado y cargado de muchas estrategias e ideas nuevas para el quehacer educativo. Esto es reafirmado por uno de los maestros cooperadores, cuando en la segunda entrevista manifiesta: “el aporte que ustedes los alumnos [practicantes] hacen a la institución me parece excelente, de ustedes he aprendido mucho, ustedes han traído nuevas ideas, nuevas estrategias” (Nora, E2, p.5). Lo cual coincide con la investigación realizada por Berrío y Cardona en el 2014, donde uno de los maestros que entrevistaron manifestó:

Uno reconoce indudablemente la figura del maestro en formación como un agente transformador de los espacios educativos, en la medida que vienen con los conocimientos frescos de su formación académica además del compromiso que cada maestro en formación adquiere dentro del centro de práctica sobretodo en el aula de clase específica que interviene desbordando todos esos conceptos actualizados que lleva consigo (Berrío y Cardona, 2014, p.34).

De acuerdo a esto, los maestros en formación teníamos como expectativa en nuestra práctica pedagógica, la contribución que ésta hace a su formación como maestro y el aporte de los diálogos que se establecen con los profesores en ejercicio del centro de práctica, que

Facultad de Educación

desempeñan el papel de docente cooperador. En esta relación que logramos establecer en el centro de práctica, manifestamos que en ocasiones que uno de los maestros cooperadores no hizo un buen acompañamiento durante el proceso de la práctica pedagógica, lo cual es expresado en sus últimas reflexiones diciendo:

Mi maestro cooperador no siempre realizó un buen acompañamiento en este proceso de aprendizaje de la labor de maestro. Lo que impidió enriquecer mis experiencias y conocimientos con toda su experiencia adquirida a lo largo de sus años de labor docente en la institución. Pienso que un mayor acompañamiento en mi práctica pedagógica de mi maestro cooperador hubiese contribuido a generar espacios de diálogos sobre los procesos educativos que llevé a cabo en la práctica, logrando así intercambio de saberes y experiencias importantes para los maestros. (Francisco, D2, p.20).

Por su parte, como maestros formación reconocemos los aportes que nuestros maestros cooperadores hicieron a nuestro desarrollo profesional docente, los cuales estaban enmarcados en la dimensión del hacer, puesto que las observaciones, sugerencias y propuestas que nos hacían eran encaminadas a cualificar la acción pedagógica en el aula. Estos vínculos los hicimos evidentes en las reflexiones en nuestros diarios, mencionando: “la maestra cooperadora me felicitó y me dijo que era una buena estrategia para los estudiantes la utilización de representaciones, porque les facilitaba asociar conceptos y los recuerda con las representaciones del maestro” (José, D2, p.6) y “la profesora Nora me propuso agregar otra actividad que trataba de utilizar los sentidos para que los estudiantes trataran de establecer alguna relación con la actividad y el sistema nervioso”. (Diana, D2, p.18).

En estos testimonios resaltamos la importancia del maestro cooperador para nosotros, los maestros en formación, debido a que la experiencia de los profesores en ejercicio contribuyó al enriquecimiento nuestra vivencia de la práctica y la adquisición de

Facultad de Educación

saberes experienciales. Así como lo afirma Subirats (s.f.) “los profesionales –tutores acompañan desde la instrucción y el modelaje, y favorecen la identificación de los potenciales propios y del espacio de prácticas constituyéndose como un referente educativo de amplio alcance y muy significativo para el estudiante” (p.161). Por su parte Rojas, Ramírez y Tobón (2013), encontraron en su investigación sobre la evaluación de la práctica pedagógica en contextos rurales y suburbanos que

la relación entre docente cooperador y estudiante de práctica permitió el enriquecimiento de ambos actores en el proceso de enseñanza de las Ciencias Naturales, debido a que la experiencia del cooperador fortalecía las competencias del practicante y este, a su vez, le complementaba la forma de impartir su conocimiento con nuevas perspectivas aprendidas desde la formación universitaria (p.278).

Por esta razón, planteamos que es importante que en los procesos de práctica pedagógica se construyan relaciones de colegaje entre los maestros cooperadores y maestros en formación, puesto que contribuye al desarrollo profesional de ambos. Además, se pueden generar espacios de reflexión y diálogo en los que se compartan saberes y experiencias que permitan enriquecer los procesos de enseñanza que se llevan a cabo al interior del aula de clase, logrando cualificar las estrategias pedagógicas en pro del aprendizaje de los estudiantes.

Relación entre maestros y estudiantes

En el acto educativo es indispensable que maestros y estudiantes establezcan vínculos o relaciones que posibiliten un ambiente escolar adecuado para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto trae consigo una gran ventaja para la formación del

Facultad de Educación

alumnado, puesto que entre más sólido sea ese vínculo habrá mayor probabilidad de generar en el estudiante el deseo por el saber y no opondrá “resistencia” a lo que se le quiere enseñar (Benito, s.f., p.12). Asimismo, es de gran relevancia potencializar las habilidades sociales entre maestros y estudiantes a partir de gestos de humanidad como un saludo, saberse el nombre o no mostrarse de personalidad rígida.

Al interior de las clases observadas, logramos evidenciar que los maestros de ésta escuela rural permiten que los estudiantes den sus puntos de vista de acuerdo al proceso de enseñanza. Esto los pudimos ver cuando dos maestros en formación le piden a los estudiantes evaluar sus clase y los estudiantes expresan: “nunca cambies”, “se le quiere”, “me parece buen profesor”, “explica muy bien”, “sus clases son muy interesantes y buenas” (Francisco, D2, p.15). “profe hoy entendí muy bien, la clase estuvo muy buena” (Diana, D2, p.15). Además, esto lo logramos evidenciar con un maestro en ejercicio que les permitió a los estudiantes que expresaran lo que les gustaría aprender del área que enseñaba.

En el proceso educativo es relevante entender que el maestro no es el único que posee la palabra, sino que se les debe permitir a los estudiantes expresar sus ideas, emociones y sentimientos que surjan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, las clases donde el maestro escucha a sus estudiantes y los involucra activamente en ella, muestran una relación maestro-estudiante caracterizada por el respeto y la ética profesional del profesor, lo que finalmente redundaría en el logro de los resultados esperados en el proceso educativo. Pero, el éxito de los procesos formativos que se dan en la escuela también es responsabilidad de los padres de familia y por tanto es necesario

Facultad de Educación

consolidar el vínculo familia-escuela.

Relación entre padres de familia y maestros en escuela rural

Los actores fundamentales en la educación son el maestro, estudiante y padre de familia. Ellos son los responsables de permitir desarrollar la acción educativa, pero en ocasiones esta triada se reduce a solo la relación entre el maestro y el estudiante, los padres de familia son ausentes o se hacen partícipes de la educación de sus hijos por momentos. Este panorama no lo encontramos en el centro de práctica, puesto que uno de los maestros cooperadores afirmó que en la escuela rural la familia también cumple su función formadora de la mano con la institución, diciéndolo de la siguiente manera: “[los padres de familia] son conscientes de que la educación no es solamente del colegio y de los profesores, sino también parte de ellos, que ellos también hacen parte de esta educación de sus hijos” (Nora, E2, p.3). La participación de los padres o madres de familia en la educación de sus hijos está dada por diversos factores, que han sido identificado por Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos (2010), donde mencionan que

La participación de la familia en la educación de los hijos está afectada por variables tales como: a) Género del progenitor, siendo las madres las que más participan; b) Escolaridad, los padres con mayores niveles de estudio participan más en las actividades de la escuela y fomentan en mayor medida el desarrollo integral de los hijos y c) La edad del hijo: a mayor edad, menor participación de los padres, especialmente en lo referido a la supervisión y apoyo del aprendizaje en la casa (p.79).

A partir de la experiencia de práctica pedagógica en escuela rural observamos buena asistencia a las actividades programadas por la Institución, especialmente a las reuniones de entrega de notas. En los descansos se lograron ver mamás de niños que se

Facultad de Educación

encontraban cursando los grados de preescolar y primero dándoles el desayuno. Esta situación observada en el centro de práctica coincide con lo planteado por Sánchez, *et al.* (2010), porque se notaba mayor acompañamiento de las madres que de los padres en el proceso educativo de los hijos y sobre todo en los primeros grados de escolarización. El cumplimiento de la responsabilidad que tienen los padres de familia en la educación de sus hijos, no debe limitarse a una simple y llana asistencia alimentario o de seguimiento de su comportamiento, sino que debe construir una relación dialéctica entre estos y la escuela, con el fin de complementar la educación escolar desde los hogares.

Con relación a lo anterior, a uno de los maestros cooperadores del centro de práctica se le preguntó por la relación escuela y familia, manifestó que

en la escuela rural los padres si son comprometidos, [...] a veces los padres de familia si quisieran asistir, pero sus medios no le dan para pagar el transporte, pero ellos llaman y dicen las razones por las cuales no asistieron y lo hacen en otro momento (Nora, E2, p.3-4).

Esto es contrario a lo que plantea Marín y Guzmán (2016), cuando afirma que

[...] los padres y las madres, usuarios de la escuela, no se oponen a desempeñar un papel más activo en la organización de la escuela y les interesa saber lo que sucede en ella, pero no saben cómo acercarse y participar. No se involucran porque no están convencidos de que valga la pena. En balance, las madres y los padres prefieren mantener su distancia del quehacer escolar porque les parece un ambiente impenetrable, hostil y riesgoso si participaran en forma activa (p.2).

La participación de los padres en el proceso de formación de sus hijos en la escuela, permite obtener mejores resultados académicos, así como lo plantea Villarroel y Sánchez (2002), “estudios recientes indican que cuando la familia participa en las actividades escolares y se involucra con la tarea escolar de sus hijos e hijas, éstos tendrán más oportunidades de sobresalir académicamente” (p.127).

Facultad de Educación

Según Martín y Guzmán (2016), en el vínculo escuela y familia se da un fenómeno que denomina “divorcio de mutuo consentimiento [donde] cada parte está de acuerdo en dejar a la otra en paz, excepto en casos de emergencia. La escuela tiene la responsabilidad de los niños en el horario escolar y los padres, el resto del día” (p.2). No obstante, uno de los maestros cooperadores del centro de práctica expresa que,

la unidad que hay entre el estudiante y el profesor, uno coge al estudiante, coge al padre de familia y simplemente hace un diálogo familiar, digamos que un 95% acuden a los llamados de atención o a las orientaciones que se le dan a los estudiantes (Daniel, E2, p.3).

En esto que expresa el profesor en ejercicio vimos que la educación no solo recae en el maestro sino que incluye al padre de familia, donde no hay una división de tiempos ni de funciones como los señaló Martín y Guzmán (2016), en este caso se podría decir, en términos de Villarroel y Sánchez (2002), que “[...] en las áreas rurales, [la escuela] se constituye en un referente de gran importancia para las familias” (p.124) y es allí donde el maestro y el padre de familia convergen en un solo fin que es el de formar a sus hijos.

Martín y Guzmán (2016) afirman que “las madres y los padres brillan por su ausencia en la mayoría de las escuelas o sólo deambulan a la entrada de la escuela después de dejar a sus hijos o esperando con paciencia que salgan de clases” (p.2). Mientras que uno de los maestros cooperadores del centro de práctica manifiesta que “[...] los padres de familia en el momento que uno los necesita siempre están como dispuestos a colaborar” (Nora, E1, p.3). Esto nos permite aseverar que en el contexto rural los padres de familia están prestos a intervenir en la educación de sus hijos y no dejar solo al maestro con esta tarea. Por otro lado, Benito (s.f.), plantea que

para la mayoría de los profesores, la participación de los padres en la educación escolar de

Facultad de Educación

sus hijos es necesaria, sin embargo, las relaciones entre padres-profesores, en ocasiones, es para estos últimos una fuente de malestar, puesto que cada padre tiene una visión particular de la educación que debe de recibir su hijo (p.12).

Lo anterior, se aleja de la realidad escolar de la institución educativa rural donde se realizamos la práctica pedagógica, puesto que las relaciones que se construyen entre los maestros y los padres de familia buscaban una educación integral para sus hijos.

Uno de los maestros en formación junto con otro maestro en ejercicio plantean la importancia del vínculo familia-escuela y manifiestan que:

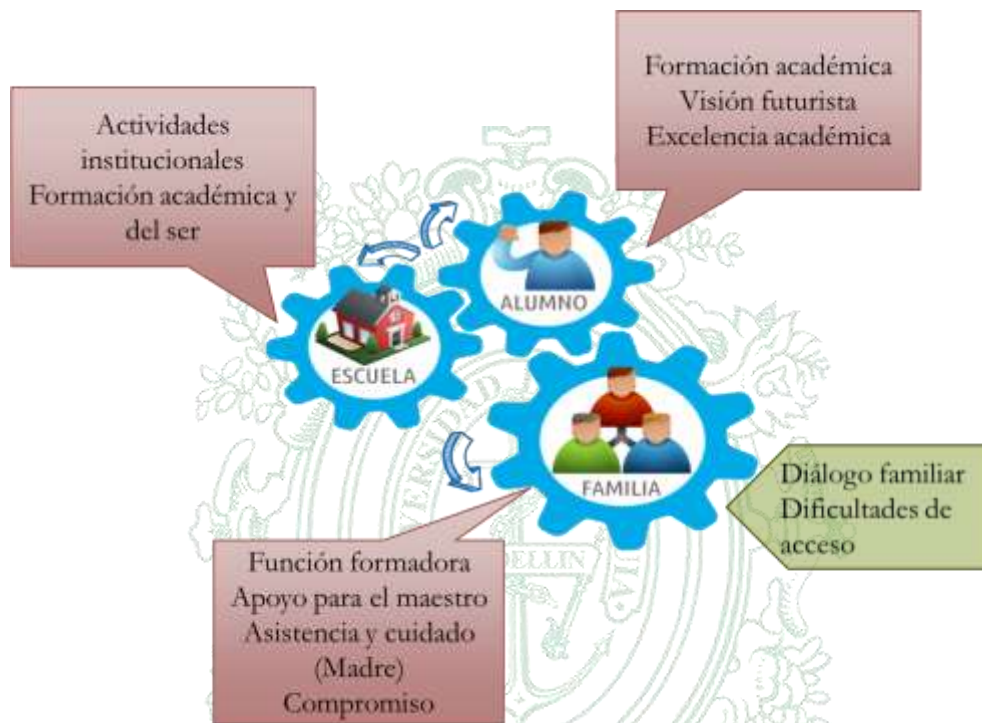
En la parte rural, los padres de familia mantienen muy, muy pendientes de lo que hace el docente de lo que hacen los estudiantes de hecho terminan haciendo las tareas con ellos, y uno se da cuenta porque resultan los padres de familia preguntando por las actividades que están haciendo los estudiantes y hecho todo el mundo aprende en la comunidad uno termina siendo las clases es para la comunidad (Sergio, E2, p.7).

El maestro generalmente viene es a impartir conocimiento, pero más allá del conocimiento está la formación del ser, y para formar el ser debemos apoyarnos en la familia y nosotros lo que hacemos es moldear al estudiante para que tenga una visión futurista y se pueda desempeñar mejor en lo que emprenda (Daniel, E2, p.3).

Estas posturas e ideas mencionadas, dan cuenta que la ausencia del padre de familia “es muy difícil que la escuela pueda formar sujetos capaces de respetarse a sí mismos y a los demás y ser también capaces de aprender hábitos y valores necesarios para lograr una mejor calidad de vida” (Villarreal y Sánchez, 2002, p.127). Esto nos permitió comprender que en el proceso de formación de los estudiantes es de gran importancia el acompañamiento de los padres de familia encaminado a los intereses e ideales que la escuela traza para lograr una educación integral (Ver figura 5).

Facultad de Educación

Figura 5. Valores, responsabilidades, problemáticas y vínculos entre escuela-familia-alumno. Elaboración propia.



Las particularidades y las dinámicas de la escuela rural que encontramos a partir de la presente investigación, contribuyen a la formación inicial de maestros de ciencia naturales debido a que nos exige potenciar y fortalecer las habilidades, actitudes y saberes propios del desarrollo profesional del maestro. Además, nos permite cimentar las bases del proceso de construcción de la identidad profesional docente, a través de la experiencia de la práctica pedagógica en escuela rural.

Facultad de Educación

3.2. Concepciones de los maestros en formación sobre la práctica pedagógica en escuela rural.

La práctica pedagógica es uno de los pilares fundamentales de la formación de maestros y tiene gran importancia en la presente investigación. Puesto que, buscamos identificar el aporte que tiene la práctica realizada en escuela rural a nuestra formación inicial como maestros de Ciencias Naturales. Para lograrlo conocimos las concepciones que tienen los profesores sobre la práctica y el aporte que, según ellos, genera a la formación de maestros. Las concepciones que teníamos sobre la práctica pedagógica estaban relacionadas con los temores sobre nuestra actuación en el aula de clase, específicamente con el dominio de grupo y la contextualización de las actividades de enseñanza. Además, pensábamos que en la práctica se aplicaban los conocimientos adquiridos durante nuestra formación en la licenciatura y que nos permitía darnos cuenta de nuestra vocación como maestro. Frente a estas ideas, en los resultados obtenidos logramos evidenciar el significado que los maestros le otorgan a la práctica pedagógica y cómo ésta contribuye a la formación inicial. Además, destacamos como elementos importantes de la realización de la práctica pedagógica: la planeación de clases, la gestión de aula, el establecimiento de normas de clase, el desarrollo de estrategias de enseñanza y evaluación y el manejo de los saberes disciplinares.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, la práctica pedagógica en escuela rural es considerada como un proceso importante que le exige a los maestros utilizar todos los saberes adquiridos durante su ciclo de formación en la licenciatura, en función de su quehacer docente. Una de estas exigencias a la que debe responder el maestro de escuela rural es la de conocer el contexto, los estudiantes y sus ideas previas, con el fin de orientar

Facultad de Educación

su praxis educativa a la contextualización de los saberes que sus alumnos tiene en relación con su entorno. Es así, como maestros en formación expresamos en nuestros diarios pedagógicos, la concepción que hemos elaborado sobre la práctica pedagógica en escuela rural mencionando: “hoy entendí que realizar la práctica pedagógica en escuela rural me permite aprender de la diversidad de experiencias, conocimientos y personalidades de los estudiantes del grado quinto.” (José, D2, p.2).

Con respecto a lo anterior, evidenciamos que en este proceso de práctica pedagógica no sólo hay un aprendizaje por parte de los estudiantes, sino que nosotros como maestros en formación también se enriquecemos de los conocimientos y experiencias de ellos, lo cual nos permite, según José, adecuar las estrategias y actividades de clase de acuerdo a las características de este contexto rural.

En la realización de la práctica en la escuela rural, los maestros en formación aprendemos que nuestra función no solo se limita a transmitir conocimientos, sino que su papel se extiende hacia otras funciones que aparentemente no son propias de la profesión, pero que se hace necesario realizarlas para lograr una educación integral. Así lo menciona un maestro en formación que realizó la práctica pedagógica en escuela rural: “ser maestro en el contexto rural exige apropiarse de otras tareas que se podrían considerar ajenas a la labor docente. En ocasiones, tenemos que ser psicólogos, sacerdotes, padres, consejeros, entre otros” (Francisco, D2, p.20). Algo similar relata otro de los maestros en formación que ha tenido la experiencia de trabajar en escuela rural, en una de las entrevistas: “uno es el docente y uno termina siendo el médico, uno termina siendo el consejero, el psicólogo, entonces tiene que aprender, o sea, aprender a tomar decisiones de manera rápida y pues es

Facultad de Educación

una experiencia muy agradable” (Sergio, E2, p.5). Esto nos permitió, entender las particularidades de la escuela rural y los roles que debemos desempeñar en la misma, como una preparación para su futuro desarrollo profesional docente.

En este mismo sentido, la práctica pedagógica nos permite enfrentarnos a las realidades que se viven en el contexto educativo y poner en escena el saber disciplinar y pedagógico, adquiridos a lo largo de nuestra formación. Como menciona Runge (citado por Pradilla, 2014), los saberes que se ponen en juego en la práctica pedagógica dependen de dos tipos de personalidades: la académica y la personal. En la primera se ubica el saber disciplinar, didáctico y pedagógico que son la base para reflexionar sobre su quehacer en el aula y en lo personal está la capacidad que el maestro tiene de manejar su discurso y las relaciones sociales, siendo esto fundamental para compartir su conocimiento con los estudiantes.

En esas realidades de la práctica pedagógica a las que se hace referencia el párrafo anterior, nosotros como maestros en formación adquirimos experiencias que nos permiten configurar nuestra identidad docente y definir cómo queremos ser reconocido por los demás miembros de la comunidad educativa. Una concepción similar se pudo extraer de uno de los diarios pedagógicos en el que menciona que, “la práctica pedagógica me permite configurar mi identidad como maestro, las cualidades que debo tener si quiero ser un buen profesor y el tipo de docente que quiero ser” (Francisco, D2, p.12). Y fue a partir de la práctica pedagógica que logramos comprender la construcción de la identidad profesional del maestro que se da, en gran parte, a través de las relaciones que se establecen con toda la comunidad, pero también a partir de las experiencias vividas durante la práctica

Facultad de Educación

pedagógica, teniendo en cuenta las estrategias utilizadas en clase y las reflexiones que se establecen a partir de estas.

Como se expresa anteriormente, las experiencias, estrategias y herramientas utilizadas durante la práctica, conducen al maestro a reflexionar sobre su rol y las actividades que realiza en el proceso educativo de sus estudiantes, para replantear los aspectos y métodos que no fueron tan efectivos y fortalecer aquellos que si lo fueron. Así lo menciona uno de los maestros en formación:

considero que el aporte más significativo que la práctica pedagógica les otorga a los maestros en formación, es la experiencia que va adquiriendo cada día que se enfrenta al contexto escolar. Le permite replantear las actividades realizadas que no le salieron como lo esperaba o fortalecer las que tuvieron buenos resultados (José, D2, p.11).

Todo esto que ocurre le permite al maestro en formación conocer las realidades que se viven en el contexto escolar, dicho por Mercado (2003), “las prácticas pedagógicas ofrecen un conjunto de experiencias, conocimientos, creencias y valoraciones que bien pueden ligarse a un acercamiento donde el estudiante se aproxima a la complejidad de lo que significa aprender a ser maestro” (p.125). Es así, como consideramos la práctica pedagógica como un acercamiento al ejercicio docente, la cual permite vivir algunas experiencias y adquirir algunos conocimientos sobre la profesión de enseñar.

Por tal razón, reconocemos la práctica pedagógica, especialmente en escuela rural, como la oportunidad que tienen los maestros de conocer y adquirir nuevos saberes, partiendo de sus actividades en el rol de maestro y donde éste no solo se limita al proceso de adquirir conocimientos de acuerdo a los planteamientos de los pedagogos, sino también que se preocupa por adquirir conocimientos a partir de la experiencia, en este caso de la

Facultad de Educación

práctica pedagógica.

Dicho en otras palabras,

trabajar en escuela rural o empezar una práctica inicial en escuela rural sería lo mejor, porque ahí uno se encuentra realmente con el papel docente, uno se enfrenta a la vida del campo, uno se enfrenta a cosas totalmente diferentes a las que uno normalmente está viviendo, es allí donde uno realmente aprende a ser profesor (Sergio, E1, p.6).

Lo anterior, sin desconocer que lo más recomendable para los maestros en formación es poder realizar la práctica pedagógica tanto en el contexto rural como en el contexto urbano, permitiéndole aprender y obtener saberes y aprendizajes significativos que le ayuden a construir su identidad profesional docente y hacerse una idea de los diferentes ambientes educativos a los cuales se debe enfrentar el maestro.

En otro sentido, la práctica pedagógica implica que el maestro en formación se enfrente por primera vez, de forma responsable a realizar la planeación de las clases que va a impartir en el centro de práctica. Esa planeación de las clases, hace parte de una de las habilidades importantes que debe tener un maestro, la cual debe realizar con mucha rigurosidad y responsabilidad. Referente a esto, Sanmartí (2005) establece que “[...] decidir qué se va a enseñar y cómo, es la actividad más importante que llevamos a cabo los enseñantes ya que a través de ella concretamos y ponemos en práctica nuestras ideas e intenciones educativas” (p.13). Además, los estudiantes se dan cuenta cuando su maestro no ha preparado la clase. Sin embargo, a veces en el desarrollo de las clases, una de las habilidades que deben tener los maestros es la de improvisar o saber idear estrategias rápidas para cuando lo que tenía planeado no se puede realizar.

Facultad de Educación

En este caso, uno de nosotros como maestros en formación, tuvo que idearse varias veces estrategias inmediatas en clase, porque las cosas no salieron como las tenía planeadas o porque los estudiantes terminaban sus responsabilidades antes del tiempo que el profesor había estipulado para ellas. Una de las situaciones fue la siguiente:

cuando [los estudiantes] salieron al descanso y después volvieron, les indiqué que debían de clasificar la lista de observación en cualitativa y cuantitativas. Ellos [...] lograron terminar esta actividad faltando diez minutos para terminarse la clase. Entonces, pensé que tenía que idearme algo rápido para no permitir que el grupo se descontrolara, así que les dije que sacaran una hoja y evaluaran mi labor desempeñada con ellos hasta el momento, que escribiera debilidades y fortalezas (Francisco, D2, p.6).

En otros casos puede ocurrir que el maestro no pueda desarrollar alguna actividad de las que tenía planeadas y deba idearse otra actividad en el momento, para que los estudiantes no se queden sin hacer nada o se dispersen. A partir de la experiencia de la práctica pedagógica en escuela rural, proponemos que a la hora de planear las clases se ideen también otras estrategias como segundo plan por si ocurre algún inconveniente inesperado o distribuir muy bien el tiempo para cada una de las actividades propuestas en clase.

En el momento de realizar el diseño o guía para desarrollar las clases, es necesario tener en cuenta ciertos parámetros que permitan organizar la estructura del aula de clase, con el fin de mantener un orden y manejo de la disciplina del grupo. Los maestros en formación coincidieron en organizar el salón en forma de herradura como estrategia para que los estudiantes se puedan observar entre todos y también para mantener un control de todos los estudiantes. Así lo expresamos en el diario pedagógico: “[...] les pedí [a los estudiantes] que se organizaran por el salón en forma de herradura porque a mí me gusta

Facultad de Educación

que los estudiantes no estén en filas, dándose la espalda unos con otros, sino más bien que todos nos veamos a la cara” (Francisco, D2, p.1). Esta estrategia, hace parte de la gestión de aula que debe realizar el maestro para que se dé un desarrollo adecuado de las clases, manteniendo la disciplina y el orden.

Para lograr el objetivo de desarrollar las clases de forma organizada, los maestros en formación empleamos la estrategia de utilizar el acuerdo pedagógico y establecer las normas básicas que se deben tener en cuenta para la buena convivencia en el salón de clases. Asimismo, logramos darle gran relevancia al trabajo en equipo, que realizado bajo unos parámetros puede dar resultados significativos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es así como uno de los maestros en formación manifestó:

soy un convencido que el trabajo en grupo facilita la labor del maestro, puesto que permite que los estudiantes reconozcan y practiquen el valor del trabajo colaborativo. [...]Por eso, les pedí a los estudiantes que leyeran en equipo el acuerdo pedagógico que había establecido para dejar claros los comportamientos y actitudes que se deben tener en clase. (Francisco, D2, p.3).

Las anteriores, son algunas de las estrategias que utilizamos en la gestión de aula de nuestras clases. "Se entiende [...] como gestión de aula el proceso mediante el cual el profesorado, en el aula, lleva adelante la enseñanza-aprendizaje manejando adecuadamente las situaciones problemáticas" (Gil, Chillón y Delgado, 2016, p.48), en este caso, tratar de disminuir la indisciplina y desorden que se puede generar en las clases, mediante el establecimiento de reglas y normas que permitan desarrollar un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.

El establecimiento de estas normas de clase, es otra de las habilidades básicas para la docencia y en este caso nosotros como maestros en formación y algunos de los maestros

Facultad de Educación

en ejercicio lo implementan a través de la utilización del encuadre pedagógico y las normas básicas de clase. Sin embargo, el estudiante no debe sentir que las normas fueron impuestas por el docente, sino que ellos mismos tengan la posibilidad de proponerlas, como lo expresamos en los diarios pedagógicos: “[...] se pasó a hablar sobre el encuadre pedagógico y hubo muy buena acogida por parte de los estudiantes y ellos mismos lograron extraer en una cartelera las cinco normas básicas que se tendrán en cuenta para todas las clases” (Diana, D1, p.10). Cuando los estudiantes sienten que fueron parte del establecimiento de estas responsabilidades, se comprometen más en el cumplimiento de las mismas, ya que no lo ven como algo impuesto por el maestro, sino como un acuerdo que fue establecido por ellos mismos.

Referente al establecimiento de las normas de clase, Vaello (2008) afirma que hay que

establecer con el grupo/clase qué conductas son aceptables y cuáles no en las primeras semanas porque, si no es así, las normas la acaban imponiendo los líderes negativos quienes inician conductas de tanteo e incumplimiento de normas desde el principio del curso (p.7).

Tal es el caso, ocurrido a uno de nosotros durante la práctica, cuando llegó un líder negativo al salón y desde el primer día le dejó en claro las normas de clase, explicando que era un espacio de respeto tanto para los compañeros como para ella, así lo expresó en su diario:

Hoy [...] llegó un estudiante que se había pasado para la nocturna, pero que regresó [...]. Esperé un rato, todos ya estaban en silencio y él siguió en lo que estaba. Le pedí silencio, empecé la clase y quiso “tomarme del pelo”, mientras yo hablaba se reía y molestaba con el compañeros de atrás. [...]. De inmediato le dije que ya había empezado la clase, que acababa de llegar y ya estaba haciendo desorden, le exigí respeto para los compañeros que quieren estudiar y para mí que en ese instante estaba hablando. (Diana, D2, p.4).

Facultad de Educación

A partir de esta experiencia de la práctica pedagógica nos queda como aprendizaje que para tratar de evitar o disminuir un poco este tipo de inconvenientes, se hace necesario que cuando llegue un estudiante nuevo al salón de clases, se disponga un tiempo de la clase para socializar también con él las normas y darle la oportunidad de que mencione algunas, las cuales considere importante.

En una observación de clase realizada a uno de los maestros cooperadores evidenciamos que “en ningún momento de la clase la maestra hizo alusión sobre las normas de clase y no fue necesario, ya que el comportamiento del grupo fue muy bueno” (Francisco, O, p.2). Esto pudo haber sucedido, porque la maestra al inicio del periodo académico ya había establecido con sus estudiantes las normas o reglas que debían tener en cuenta en cada una de sus clases.

Sin embargo, hay momentos en los que así se le llame la atención a los estudiantes o se establezcan normas, ellos hacen caso omiso y simplemente no acuden al llamado de atención. Esta situación la evidenciamos en una clase de una maestra cooperadora donde se observó que “la profesora [...] le llama la atención a un estudiante, pero él hace caso omiso y la profesora continúa con su clase” (Francisco, O, p.2). En esta situación, la docente no debió seguir con la clase, lo ideal hubiese sido que buscara otra estrategia más asertiva para controlar la indisciplina del estudiante, que le permitiera mantener el orden de la clase por respeto a ella y a los demás estudiantes.

En esa organización de aula, como ya se ha mencionado es importante establecer unas normas básicas que faciliten el orden de la clase. Sin embargo, hay que tener en cuenta

Facultad de Educación

otros aspectos como el material y las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros, de tal manera que sean creativas y motivadoras para los estudiantes. Si esto se logra, no hay que recurrir únicamente a la norma, ya que los estudiantes estarán concentrados en las actividades de clase que son de interés para ellos. Con relación a esto, otra de las habilidades que deben desarrollar los maestros, es la creatividad y la capacidad llevar preparado material didáctico que les sirva a los estudiantes para trabajar de manera didáctica los temas de clase.

Este tipo de recursos didácticos "aportan un entorno que permite la expresión del alumno, pues junto con los recursos se preparan las actividades en las que los niños pueden expresarse" (Pérez, Pérez y Sánchez, 2009, p.3). Por ejemplo, uno de nosotros, maestro en formación, utilizó un cuento para trabajar el tema de la clase de manera más dinámica que le permitiera a los estudiantes comprender los conocimientos de una manera más sencilla, así lo expresa en su diario pedagógico: "me puse en la tarea de inventar un cuento de mi autoría para compartirlo con los estudiantes, en el cuento abordé los conceptos que debíamos trabajar en el tema, lo hice con nombre de personajes similares a estos conceptos" (José, D2, p.10). El cuento fue realizado por el docente, pero les permite a los estudiantes observar los temas de clase de una manera diferente, donde ellos pueden expresar sus opiniones, lo que entendieron, lo que no entendieron, ampliar los conceptos y luego crear su propio cuento.

Los recursos didácticos son un elemento significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los cuales van de la mano con el empleo de diversidad de estrategias que permitan una mejor comprensión de los temas abordados en clase, el desarrollo de

Facultad de Educación

diferentes habilidades y a su vez, que atraiga la atención de los estudiantes. Además, las estrategias empleadas deben estar contextualizadas, en este caso, con el área rural y motivar a los estudiantes a integrarse a la clase. Así como lo expresa uno de los maestros en una investigación realizada en Itela (Tolima):

las clases deben ser más dinámicas, más activas, estas temáticas deben estar relacionadas con el contexto rural, estrategias de aprendizaje apropiadas, unificar criterios y temáticas, las clases más didácticas, más lúdicas, mejorar la parte conceptual, aprender a aprender, priorizar las necesidades del niño, entenderlos y comprenderlos (DC1, Grupo Focal citado por Pradilla, 2014, p.140).

Es decir, priorizar en las necesidades e intereses de los estudiantes, lo cual ayuda a tener un ambiente más dinámico y permite la participación activa de los estudiantes. En la institución de La Floresta, los maestros en formación y en ejercicio utilizaron diferentes estrategias que permiten que los estudiantes se apropien de los temas de clase, como por ejemplo, discusiones en clase, esquemas, videos y análisis, resolución de guías, conversatorios a través de preguntas, entre otras. Las cuales tienden a que los estudiantes sean los protagonistas de las clases y que desarrollen habilidades de comprensión, análisis, argumentación, entre otras. Uno de los maestros en formación, durante el desarrollo de la práctica, utilizó la siguiente dinámica para dar su clase, donde los estudiantes debían pensar y formular hipótesis sobre el tema de clase:

les pedí a los estudiantes que se formaran los grupos de trabajo para que entre los integrantes se generaran discusiones acerca de cómo realizar un dibujo del átomo en una hoja que les facilité. Yo iba pasando de grupo en grupo conversando y haciéndoles preguntas de cómo se imaginaban el átomo, que cosas tenían, como se llamaban las estructuras que tienen los átomos (Francisco, D2, p.16).

De acuerdo a este panorama, se aprendió en la realización de la práctica pedagógica que emplear este tipo de actividades permite que los estudiantes construyan sus propias

Facultad de Educación

ideas, sus propias hipótesis a partir de los saberes previos y de la indagación que puedan hacer sobre el tema. Para evitar que sea siempre el maestro el que lleva el conocimiento y los estudiantes lo repiten.

Otra de las actividades o estrategias de enseñanza, se basa en la utilización de esquemas o cuadros comparativos, que se había mencionado anteriormente. Este tipo de actividades, les permite a los estudiantes resumir o revelar lo que aprendieron de las clases o de las lecturas que los docentes les asignaban. La construcción de los esquemas puede ser complicado, por esto, es necesario explicar su elaboración con anterioridad a los estudiantes para que ellos vayan aprendiendo poco a poco cómo se hace. Una de las maestras en formación, plantea que “el mapa conceptual o esquema, [...] resume y [...] aclara conceptos, se aclaran dudas de los estudiantes, se complementa la información y ellos quedan con sus mapas para que estén repasando” (Diana, D2, p.10). Así mismo, antes de que los estudiantes empezaran a realizar los mapas, dice:

Les expliqué a en el tablero cómo se hace un mapa conceptual para que ellos posteriormente realizaran por equipos un mapa conceptual sobre un tema que yo les entregué y luego de realizar el mapa cada grupo debía salir a exponerlo con sus compañeros (Diana, D1, p.17).

Las estrategias que los maestros en formación y algunos de los maestros en ejercicio utilizaron, permite suponer que no solo están arraigados a un modelo pedagógico de enseñanza, sino que tratan de combinar estrategias de cada uno de ellos. Granados (2005) afirma que "es preciso implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que procuren procesos constructivos, donde el estudiante sea el propio constructor de su conocimiento, el cual, por ende, va a resultar, significativo" (p.13).

Facultad de Educación

Estos procesos constructivos son muy valiosos y bien aceptados por los estudiantes, sin embargo no se puede satanizar la magistralidad y la utilización del tablero, puesto que son necesarios en las clases. Los maestros en formación de la institución de La Floresta, utilizan estrategias constructivistas y tradicionales, así como lo plantea uno de ellos en su diario pedagógico: “[...] se consignó en el cuaderno la definición de la intensidad del sonido y utilicé el tablero y la magistralidad para explicarles a los estudiantes esta característica del sonido” (Francisco, D1, p.22). Es claro entonces, que no es adecuado adaptarnos a un único modelo de enseñanza y que es más fácil que los estudiantes aprendan cuando se utilizan diversidad de estrategias que se adecúen a sus intereses, a su forma de aprender y a su contexto.

De la mano de esas estrategias de enseñanza, se encuentran las estrategias de evaluación de los aprendizajes adquiridos. Cuando se hace referencia a la evaluación, los estudiantes y algunos profesores tienden a confundirla con la medición o piensan que sólo hay una única forma de evaluar a través de la evaluación sumativa. Sin embargo, una de las mejores formas de evaluar el proceso y desempeño de los estudiantes es la evaluación formativa, la cual,

busca la mejora [...] de la tarea educativa antes de que el proceso formativo haya concluido y sus resultados sean inmodificables para los estudiantes. Por el contrario ella detecta las dificultades y carencias que hay en el propio proceso y las corrige a tiempo (Díaz, citado por MEN, 2009, p.23).

Los maestros en formación y los maestros en ejercicio realizan la evaluación formativa haciéndoles preguntas a sus estudiantes durante el desarrollo de las actividades de clase, para observar si los conocimientos van quedando claros o si debe hacer

Facultad de Educación

realimentación para reforzarlos. Observando la clase de uno de los maestros en ejercicio, se pudo notar que “la profesora realiza su proceso de evaluación y retroalimentación hacia los estudiantes por medio de preguntas relacionadas con el tema, que le permite conocer lo aprendido por los estudiantes o si queda dudas aclararlas” (Francisco, O, p.2). Lo cual, puede considerarse como una parte de la evaluación formativa, donde se busca mejorar los procedimientos desarrollados en clase.

Es así, como la evaluación no siempre tiene que apuntar a medir los aprendizajes de los estudiantes, también puede apuntar a evaluar y mejorar las estrategias de enseñanza que utiliza el docente. Los maestros en formación, utilizan la estrategia de evaluación de los conocimientos o ideas previas que tienen los estudiantes, antes de iniciar un tema, con el fin de no correr el riesgo de suponer que ya lo saben, o por el contrario, que no lo saben. Esta también es reconocida como la evaluación inicial que Según Sanmartí (2005) "tienen como objetivo fundamental para el docente determinar la situación de cada alumno y del conjunto del grupo-clase al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje para poderlo adecuar a las necesidades detectadas" (p.44) y seguir trabajando el tema a partir de lo que ya saben.

Esta evaluación se puede hacer de diferentes maneras, y las actividades "han de posibilitar la expresión de las ideas y sentimientos del alumnado, han de ser motivadoras y sencillas, muy relacionadas con su realidad próxima" (Sanmartí, 2005, p.44). Como por ejemplo, la siguiente estrategia que empleó una maestra en formación:

continuamos con el desarrollo de la segunda actividad de indagación de saberes previos llamada ¿Qué relación encuentras? Les compartí dos videos a los estudiantes sobre unas escenas del chavo del 8, donde se reflejaban algunas reacciones del enamoramiento y otro donde se reflejaban algunas reacciones al dolor por quemaduras, con el fin de que los estudiantes pudiesen encontrar una relación entre lo que allí mostraban con el sistema nervioso (Diana, D2, p.18).

Facultad de Educación

Estas actividades contribuyen a motivar a los estudiantes, puesto que no son tan técnicas y son videos de caricaturas muy vistas por los jóvenes, son sencillas, ya que no se está complejizando o definiendo técnicamente lo que es el sistema nervioso, sino que se están observando las reacciones que produce, a través de las acciones de los personajes presentes en los videos.

El docente no se debe limitar únicamente a evaluar a los estudiantes, también les debe permitir a ellos que se evalúen y evaluarse a sí mismo. A este proceso, se le conoce como autoevaluación, la cual debe ser un proceso riguroso y con un propósito "debe conducir a la identificación de las fortalezas y debilidades, así como a las condiciones que les dan sustento" (Rueda, 2010, p.3). Esta autoevaluación no se realiza por tener una nota extra, sino para identificar en qué aspectos se está bien y en cuáles se debe mejorar. Los maestros en formación utilizan esta estrategia para evaluar el desempeño de todos en clase utilizando diferentes actividades, como la situación que expresa uno de ellos a través de una guía, en su diario pedagógico: "Cuando [los estudiantes] ya estaban organizados les dije que iban a realizar la autoevaluación, a cada uno le entregué el formato que siempre utilizo y les expliqué cómo debían diligenciarlo, por ser la primera vez para algunos." (Francisco, D2, p.13). Otra forma de autoevaluar, puede ser de manera libre como lo hizo otra maestra en formación:

les pedí el favor a los estudiantes que en una hoja evaluarán la clase, se evaluarán ellos y evaluaran la profesora. Además, que si lo prefería podía hacerlo de forma anónima para que no sintieran miedo o pena de escribir algunas cosas (Diana, D2, p.16).

Facultad de Educación

En este sentido, la autoevaluación es un mecanismo que les permite a los maestros y estudiantes valorar el trabajo realizado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en busca de mejorar y fortalecer el desempeño que se tuvo en el desarrollo de las clases.

Las estrategias de enseñanza que utiliza el maestro al interior de sus clases permiten evaluar, generar aprendizajes y enseñar los contenidos propios de las ciencias naturales, estas son planteadas de acuerdo a ideas o conocimientos provenientes del saber pedagógico y disciplinar. Los cuales son adquiridos durante el proceso de formación inicial en los programas de licenciatura. El saber disciplinar se entiende como el dominio de las teorías y leyes científicas y son un aspecto importante en el desarrollo profesional del maestro y en la construcción de la identidad docente.

En el proceso de formación del maestro, éste debe pasar por diferentes etapas que le aportan a la construcción de su identidad docente, uno de ellos es el paso por los centros de formación de maestros o universidades, en el que adquieren conocimientos llamados saberes disciplinares, los cuales se han construido a lo largo de la historia en diferentes áreas o campos de la sociedad, como lo define Tardif (2005),

son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos. Los saberes disciplinares (por ejemplo, matemáticas, historia, literatura, etc.) se transitan en los cursos y departamentos universitarios, independientes de la facultad de educación y de los cursos de formación del profesorado. Los saberes de las disciplinas surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes (p.30).

Y son los saberes que el maestro comparte con sus estudiantes en su proceso de formación para generar en ellos las capacidades que le permitan desarrollarse en la sociedad. Poseer estos saberes es lo que caracteriza a los maestros en las diferentes

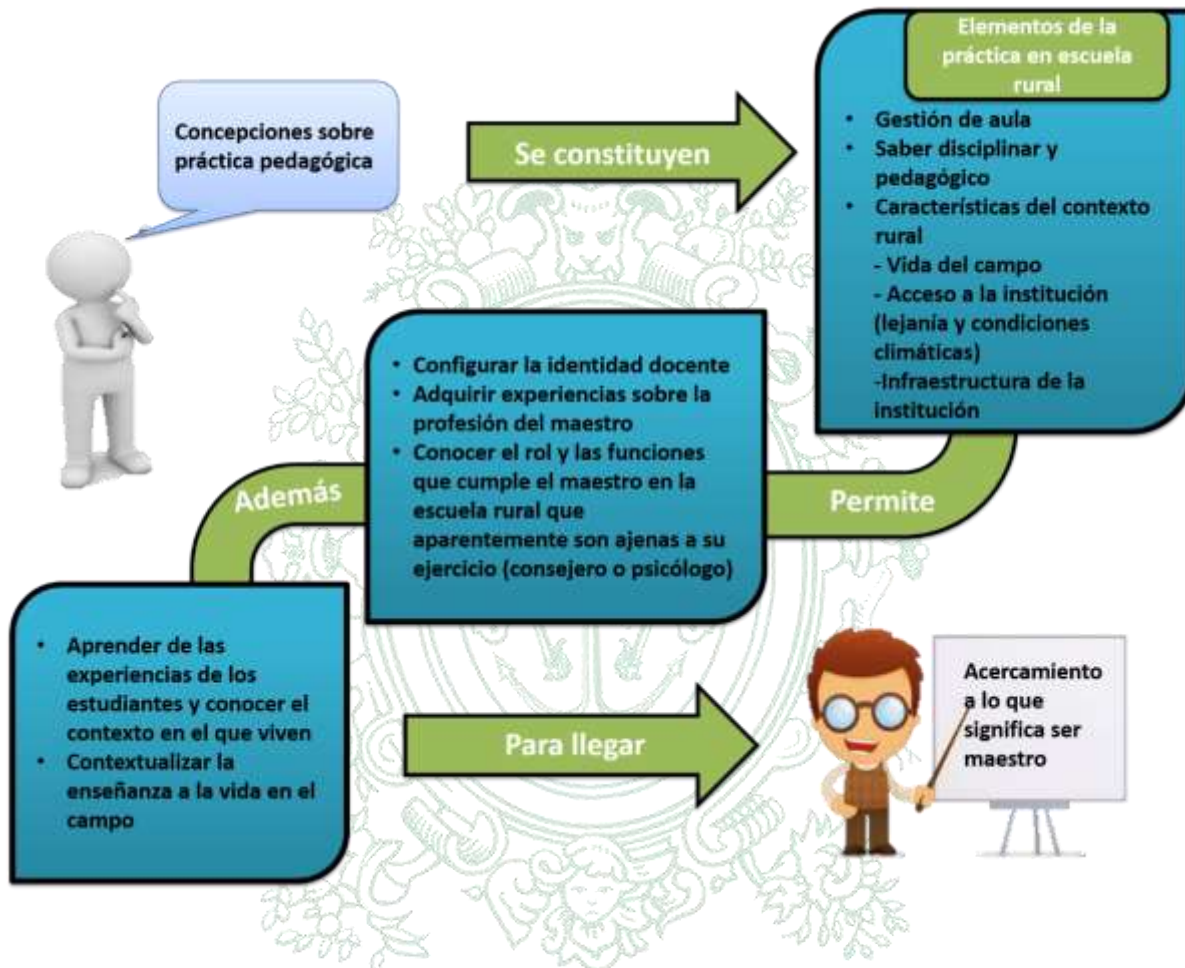
Facultad de Educación

disciplinas y les permite un reconocimiento de la comunidad educativa. Además, el maestro debe tener la habilidad de explicar de manera clara cada concepto o definición propias del área que imparte, para que sus estudiantes puedan comprender lo que ocurre a su alrededor. El maestro que va a enseñar, debe tener un dominio “conceptual y [saber] el nivel de profundización adecuado para el grado de escolaridad de los estudiantes” (José, O, p.1), para evitar enseñar contenidos inapropiados para el nivel de escolaridad en el que se encuentran sus estudiantes.

A partir de la información recolectada y analizada se logró reconocer las concepciones sobre práctica pedagógica en escuela rural de los maestros en formación, donde se resalta la importancia de la práctica para el desarrollo profesional docente y de las habilidades básicas que los maestros deben tener para llevar a cabo de forma eficiente su quehacer en la escuela. Además, se logró que los maestros en formación desarrollaran propuestas en el aula que fuesen razonables y coherentes con los objetivos de aprendizajes planteados y a su vez permitir un papel activo de los estudiantes en las clases de ciencias naturales. Finalmente, con el desarrollo de la práctica pedagógica se logró adquirir herramientas para manejo de grupo y gestión de aula.

En la figura 6 se resumen las concepciones sobre práctica pedagógicas encontradas de los maestros en formación y cooperadores durante el desarrollo de la práctica pedagógica en escuela rural.

Figura 6. Concepciones sobre la práctica pedagógica en escuela rural de los participantes. Elaboración Propia.



3.3. Reflexiones pedagógicas de los maestros cooperadores y en formación

La reflexión pedagógica es un ejercicio fundamental que permite a los maestros analizar su quehacer docente e identificar las fortalezas y debilidades presentadas durante el desarrollo de sus actividades realizadas dentro de la escuela. Además, posibilita la búsqueda de nuevas estrategias para mejorar los procesos que no fueron efectivos y seguir fortaleciendo aquellos con los que se obtuvieron buenos resultados. En la presente

Facultad de Educación

investigación, se encontró información sobre las reflexiones pedagógicas que realizaron los maestros sobre la construcción de la identidad profesional docente, los saberes experienciales, las planeaciones de clase, el clima de aula y las normas de clase, las estrategias de enseñanza y las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad educativa.

Reflexión pedagógica sobre la construcción de la identidad profesional docente durante la práctica pedagógica en escuela rural

Las relaciones que se construyeron durante la experiencia de práctica pedagógica, aportaron a la construcción de la identidad profesional docente de los maestros en formación. De esta manera, uno de los maestros practicantes reconoció en las reflexiones finales sobre su práctica, que gracias a ella empezó a configurar su identidad docente y expresó que:

A través de la realización de la práctica pedagógica, también empezamos a construir nuestra identidad profesional como docentes. Y esa identidad docente se da a partir del deseo de ser maestro, el cual se afianza o se fortalece cuando ya estamos en contacto con el acto de enseñar en el centro de práctica. Esa identidad, también es fortalecida a través de la familia, quien me ha dado su apoyo incondicional y empiezan a reconocermme como maestra [...] (Diana, D2, p.24).

De acuerdo a esto, Bolívar (2007) menciona que,

los factores clave que condicionan las distintas configuraciones de la identidad, su cambio, así como la efectividad percibida del profesorado en su trabajo son dependientes del contexto social, de las experiencias vividas y de la fase en la carrera, de sus relaciones con los colegas y alumnado, de la cultura organizativa escolar y de los acontecimientos de la vida personal (p.14).

Los factores o elementos que configuran la identidad profesional docente son

Facultad de Educación

develados por la maestra en formación, al mencionar que hay un deseo por ser profesora y las relaciones establecidas en su centro de práctica y su familia. De acuerdo lo mencionado anteriormente, la

identidad no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo y es de naturaleza compleja y dinámica que se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente. (Prieto, 2004, p.31).

A partir de las relaciones establecidas con la comunidad educativa, el maestro construye una imagen de sí mismo que es reconocida por los demás. Las acciones que realiza en el ambiente escolar permiten configurar su imagen desde su ser como persona y como docente. Es así como se logra, en relación con el otro, el autorreconocimiento como maestro al identificar las habilidades necesarias para desempeñar la profesión docente. Además, la “autoimagen”, que está estrechamente ligada al propio reconocimiento, se convierte en un elemento importante en la construcción de la identidad docente, la cual es definida por Bolívar (2006), como “el modo en que el sujeto se define a sí mismo y, a la vez es definido poseyendo ciertas características, idénticas o específicas suyas, en relación a otros individuos dentro de la profesión” (p.129). Son muchas las situaciones que conllevan a que una persona muestre un interés por ejercer la profesión docente, como por ejemplo, las huellas que dejaron algunos de sus profesores durante su formación académica, por presión de la sociedad o tal vez porque no tuvieron la oportunidad de elegir otra carrera profesional.

Independientemente de las razones que llevaron a la persona a desempeñarse en la profesión docente, lo importante es que se reconozca y se identifique como maestro y con

Facultad de Educación

su labor, como es el caso de uno de los maestros en formación, cuando menciona en su diario pedagógico que

al inicio no estaba muy convencido que quería ser maestro pero con el pasar del tiempo el aporte de cada uno de los maestros que me han enseñado y la vivencia de todas las situaciones que he pasado a lo largo de la carrera, me he enamorado y ahora siento que esto es lo mío (José, D1, p.1),

En este fragmento es posible observar como su identificación con la profesión docente estuvo determinada por la experiencia que el maestro tuvo a lo largo de su formación y a partir de la interacción con sus maestros, quienes posiblemente lograron visionarlo como maestro a través de sus enseñanzas y formas de ser en el aula. También, otra participante cuenta como durante el desarrollo de la práctica pedagógica logró autorreconocerse como maestra a partir del reconocimiento de las demás personas, esto lo manifiesta de la siguiente manera:

Al principio, me costaba ponerme en el papel de docente y era algo raro para mí. Pero cuando la maestra de práctica y demás personas empezaron a darnos ese reconocimiento, empecé yo también a reconocermelo como profesora, lo cual juega un papel importante para desempeñar mi labor. (Diana, D2, p.24).

Estas situaciones mencionadas anteriormente de los maestros en formación, permiten comprender que la autoimagen como componente de la identidad profesional docente se construye a partir de las relaciones que se tejen con los demás y la imagen que el maestro proyecta de sí mismo ante la comunidad. Un maestro en formación que ha tenido la oportunidad de trabajar en escuela rural, narra cuál fue la principal razón que lo convenció de ser maestro:

[...]cuando me pude enfrentar con todas esas problemáticas que tiene la vereda[...] se empieza a ver su papel como docente y la capacidad que tiene el docente de trabajar con la

Facultad de Educación

comunidad, o sea, en ese momento me di cuenta de que yo sí, yo sí quería ser un docente, porque todo, todo eso me llenaba, pues de ansiedad, todo eso me generaba intriga y yo quería resolver todos esos problemas, pero, realmente uno estar allí en la vereda se da cuenta si es o no profesor. (Sergio, E2, p.4).

Como ya se ha mencionado, el autorreconocerse como maestro es un aspecto fundamental en la construcción de la identidad docente, el cual puede ser elaborado por iniciativa propia de acuerdo a la motivación hacia la profesión o por la influencia del reconocimiento social que le hacen otras personas de acuerdo a la imagen que proyecta en la comunidad.

El reconocimiento social es la imagen que construye el maestro para las personas de la comunidad, a partir de las acciones y los roles que desempeña en el contexto educativo y en la sociedad en general. También, se va construyendo con las relaciones que se establecen, el discurso que el maestro maneja y el resultado de lo que quiere ser, los gustos, pensamientos y demás características que lo definen como persona. De acuerdo a las relaciones establecidas, Bolívar, Fernández y Molina (2005) menciona que este reconocimiento social se genera “[...] en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él” (p.3). Es decir, que en la construcción de la identidad docente son fundamentales las relaciones que se establecen en el campo laboral y social, puesto que estas dotan de identidad al maestro a partir de sus valores, características y acciones.

El reconocimiento de la sociedad tiene implicaciones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, porque se reconoce la función formadora del maestro en el proceso

Facultad de Educación

educativo. La cual consiste en compartir sus conocimientos con el fin de formarlos como personas integrales para la sociedad. Además, los padres de familia reconocen al maestro como aquella persona que puede realizar funciones diferentes a la de enseñar, así lo plantea uno de los maestros cooperadores:

En la comunidad educativa dentro de la institución el docente es un líder, el docente es el padre de cada joven que viene aquí a la institución, es la persona que se da de cuenta del joven qué situación adversa tiene, qué situación alegre tiene, es el que acompaña en todos los procesos de formación, orientación, es el segundo papá de los estudiantes (Daniel, E1, p.2).

Cuando una persona se reconoce como maestro se genera la oportunidad de compartir el conocimiento y los saberes que posee y que considera útiles para la formación integral de sus estudiantes. Además, del reconocimiento por parte de los estudiantes y padres de familia, es importante ser reconocido por los demás profesores, es así como el maestro se identifica con sus colegas y se considera parte del cuerpo docente de la institución.

En la construcción de la identidad profesional docente durante el ejercicio de la práctica pedagógica se encuentra un elemento estructurante en este proceso identitario como lo es el reconocimiento social, que surge a partir de las relaciones sociales que se establecen al interior de la comunidad del contexto rural. Estas relaciones le permiten al maestro en formación, adquirir conocimientos de su contexto y las situaciones que ocurren dentro del campo educativo. Para Wenger (2001), ³

la identidad en la práctica se define socialmente porque se produce como una experiencia viva de participación en unas comunidades concretas. Una identidad es una superposición de capas de eventos de participación y de cosificación por las que nuestras experiencias y su interpretación social se conforman mutuamente. Uniendo las dos mediante la negociación de significado construimos quienes somos. (p.189).

Facultad de Educación

Las relaciones que se establecen con los estudiantes, padres de familia, profesores, directivos docentes y demás miembros de la comunidad, permiten adquirir un conocimiento experiencial para poder desempeñar la profesión docente. Las cuales se caracterizan de acuerdo a las particularidades del contexto en el cual está ubicada la escuela. Es así como lo describe un maestro en formación que ha trabajado en escuela rural:

Las personas en la parte rural son muy amables, siempre quieren estar hablando con uno, están muy atentos de uno, uno piensa que como son de por allá tal vez sean muy ignorantes y no, tienen muchas cosas que enseñarle a uno, saben mucho del campo. (Sergio, E1, p.4).

Esto permite comprender que las personas del área rural poseen conocimientos propios del contexto, los cuales pueden ser adquiridos por el maestro mediante las relaciones sociales que establece con los diferentes actores de la comunidad. Esto conlleva a que el docente en su proceso de enseñanza, implemente estrategias que les permitan a los estudiantes aprender de manera más eficiente, teniendo en cuenta los recursos y posibilidades que brinda el contexto rural.

De acuerdo con las experiencias vividas en el centro de práctica los maestros en formación visionan su futuro como profesores de Ciencias Naturales, al ser reconocidos por su labor y de las relaciones que se establecieron con la comunidad educativa. Estas expectativas son otro de los componentes de la construcción de la identidad profesional, en el cual los maestros se hacen conscientes de que el aprendizaje es en un proceso constantemente, que se da tanto en la universidad, como en el lugar donde se desempeña y los demás escenarios personales como, por ejemplo, la familia. Es así, como a partir de la práctica pedagógica los maestros en formación adquieren conocimientos que les permite

Facultad de Educación

pensar las acciones en su quehacer docente, reflexionar sobre ellas y generar un estilo propio para desempeñar su futura labor docente. Respecto a esto, Giddens (citado por Bolívar, 2007), plantea que

la reconstrucción del pasado va unida a la anticipación de la posible trayectoria vital en el futuro. Estas expectativas personales/profesionales representan los futuros estados o situaciones deseadas que, con efectos motivacionales, contribuyen a dar energía y compromiso a las situaciones presentes para lograr conseguirlos. (p.169)

De acuerdo a lo anterior, el deseo de cambiar (del maestro) le permite replantear su forma de enseñar y crecer personal y profesionalmente para cualificar aquellas características que lo definen como persona y maestro. Durante la formación inicial, especialmente, en la práctica pedagógica se construye de la identidad profesional docente, donde los maestros en formación establecen la imagen de maestro que desea ser en su futuro desarrollo profesional. Es así, como una de las maestras practicante menciona en su diario pedagógico, “yo quiero ser esa maestra, que escucha a sus alumnos, que les enseña con pasión, que los motiva a salir adelante, a superar los obstáculos, quiero ser el mejor ejemplo a seguir para mis estudiantes” (Diana, D2, p.14). Además, expresa:

Cuando esté ejerciendo, cuando sea dueña de mi clase, trataré de emplear estrategias de enseñanza y aprendizaje donde los más beneficiados sean los estudiantes, estrategias que logren un aprendizaje significativo en los ellos y no que solamente se abarquen todos los contenidos sin importar si los estudiantes si aprendieron (Diana, D2, p.6).

La experiencia que tuvo la maestra en formación y los deseos que tiene de ser cada día mejor, la llevaron a pensar, desde su presente, las características que debe fortalecer y adquirir en la construcción de su identidad como docente y llegar a ser una maestra ejemplar. Las expectativas para el futuro, no solo permiten mejorar los aspectos personales y académicos, también contribuye a buscar cierta comodidad cuando se piensa trabajar en

Facultad de Educación

un contexto específico que sea de su agrado. Esto se evidencia cuando uno de los maestros en formación que ha trabajado en escuela rural, manifiesta que en un futuro quiere volver a desempeñarse laboralmente en este espacio: “Yo en 10 años [...] quisiera volver a trabajar en una vereda” (Sergio, E2, p.8). Lo cual se generó a partir de haber vivido la experiencia de trabajar en escuela rural, espacio que le permite mejorar cada día como persona y como profesional del campo educativo y, a su vez, seguir construyendo su identidad docente.

En la construcción de la identidad docente, otro aspecto que juega un papel fundamental es la satisfacción de los maestros al desempeñar su labor. Esto se evidencia, cuando el maestro desempeña adecuadamente las actividades de clase o cuando los procesos que realiza en la institución le resultan como lo había planeado. Además, el grado de satisfacción se ve reflejado en el maestro cuando logra que sus estudiantes interioricen y comprendan adecuadamente los contenidos conceptuales trabajados en clase. De esta manera, Bolívar (2007), define el grado de satisfacción “[...] como actitud general de un individuo hacia su actividad profesional, para la implicación y compromiso con el mismo, al tiempo que para el bienestar de la otra persona” (p.142). Es decir, el maestro al idearse estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a las características de los estudiantes, demuestra su compromiso y entrega con su labor, debido al grado de satisfacción de su profesión.

El grado de satisfacción permite que los maestros fortalezcan las capacidades necesarias para enfrentarse al ámbito educativo y no abandonen la labor que ha venido ejecutando. Desde la práctica pedagógica que se llevó a cabo en escuela rural, los maestros en formación manifestaron su agrado por el ejercicio de la profesión docente y resaltan su

Facultad de Educación

satisfacción relacionada con el aprendizaje de sus estudiantes, expresando en su diario pedagógico: "Uno de mis mayores placeres se configura en la labor de enseñar. Para mí la experiencia de ayudar a adquirir conocimientos y aprendizajes al otro, es una tarea maravillosa que hago con mucho agrado" (Francisco, D1, p.1). Asimismo, otro de los maestros en formación menciona: "Es hermoso sentir que amo lo que hago, que a pesar de las dificultades al final del día me siento feliz y satisfecha por compartir mi conocimiento con estos jóvenes"(Diana, D2, p.5).

Por otro lado, se encontró que uno de los maestros cooperadores expresa sentirse a gusto trabajando en escuela rural, diciendo: "Me he sentido mucho mejor en esta escuela debido a que yo también soy de procedencia campesina, entonces el lugar se amolda mucho a mis características" (Daniel, E2, p1). Otro maestro en formación que laboró en escuela rural, manifiesta: "Para mí enseñar en escuela rural es lo mejor, o sea, uno se siente... uno se siente realmente un profesor [...] uno en el área rural tiene que ser más independiente." (Sergio, E2, p.2). Estos relatos muestran un vínculo con el contexto y la escuela donde se desempeñaron o se desempeñan los maestros, la satisfacción con su labor debido a que se sienten parte de la comunidad y la independencia que tienen en su quehacer docente.

Uno de los maestros en formación que trabajó en escuela rural manifestó que [...] uno allá termina siendo el profesor no solo de los estudiantes que estaban en el aula sino de toda la comunidad, toda la comunidad está pendiente de, dónde está el profesor, que les enseñó a los estudiantes, porque todo lo que uno enseña en la comunidad, pues con los estudiantes, resulta que es de gran admiración para las familias (Sergio, E2, p.3).

Esto permite ver que cuando el maestro siente que es un actor importante dentro de las dinámicas de la comunidad logra identificar su papel dentro de ella. Es así como el

Facultad de Educación

grado de satisfacción de los maestros con la labor que desempeña en la escuela, contribuye a construir su identidad profesional docente. La cual se ve altamente influenciada por las relaciones con los estudiantes, con sus pares, con las condiciones de trabajo y con el contexto en el que se desenvuelve.

En la figura 7 se muestran los componentes de la identidad profesional docente encontrados en los maestros cooperadores y en formación a partir de la información recolectada con los instrumentos aplicados en la presente investigación.

Figura 7. Componentes de la identidad profesional docente (Bolívar, 2006) encontrados en las voces de los maestros cooperadores y en los maestros en formación inicial. Elaboración propia.



Facultad de Educación

Reflexiones pedagógicas de los maestros en formación y cooperadores sobre el desarrollo profesional docente y cambios generados a partir de la experiencia de práctica pedagógica

Hasta el momento se han presentado los resultados y análisis encontrados en la investigación. Los cuales muestran las particularidades y las dinámicas propias de la escuela rural, así como las concepciones y aportes de la práctica pedagógica a la formación inicial de ciencias naturales. Además, se presentan los componentes de la identidad profesional docente que se hicieron visibles en los maestros en formación y cooperadores a través de su ejercicio de práctica pedagógica. Ahora, se mostrarán las reflexiones sobre los aspectos importantes del desarrollo profesional docente que los maestros en formación y cooperadores lograron realizar a partir del proceso de formación y los cambios generados en el quehacer pedagógico después de la experiencia de la práctica.

Uno de los aspectos importantes en el desarrollo profesional docente lo constituye el saber experiencial, el cual es adquirido por los maestros a través de la experiencia en el ejercicio de la práctica docente. Un saber se construye cuándo en reiteradas ocasiones ocurre la misma situación, se reflexiona sobre ella y se llega a una conclusión. En palabras de Ricci (2011), el saber experiencia son los

saberes implícitos en la práctica docente son construidos y apropiados a lo largo de su trayectoria profesional y personal, resultado de su experiencia, reflexión y experimentación; son los saberes que se originan en la práctica, que se integran a ésta, que la constituyen y que son convalidados por ésta (p.8).

En consonancia con lo planteado por Rocci, se puede evidenciar que los maestros en formación lograron acercarse a la adquisición de saber experiencial a lo largo de la de la práctica pedagógica en escuela rural, puesto que uno de los participantes resalta su

Facultad de Educación

aprendizaje después de la práctica mencionando en su diario pedagógico:

Pude comprender que ser maestro no es simplemente preparar una clase e ir a enseñarla y listo, sino que va más allá de esto y eso sin contar que la planeación exige valores y actitudes como la responsabilidad, honestidad, rigor, organización de los tiempos de las actividades propuestas, establecer objetivos claros y realizables, entre otros. La preparación de las clases también le implica, al maestro pensar en cómo aprenden los estudiantes, que es un asunto complejo, y la intencionalidad de las actividades que propone para las clases; que en muchas ocasiones pueden orientarse a tener al estudiante ocupado y no para que adquieran un saber o conocimiento (Francisco, D2, p.18).

Lo anterior, muestra un aprendizaje entendido en términos de saber experiencial al comprender que su visión de la tarea del maestro y su responsabilidad con la enseñanza se movilizó hacia una definición más compleja, que “simplemente preparar un clase y enseñarla y listo” (Francisco, D2, p.20), a través de la experiencia vivida en la práctica pedagógica en escuela rural.

Los saberes experienciales “brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif, 2005, p.30). Es así, como algunos de los maestros en formación manifiestan, implícitamente, haber adquirido saberes experienciales a partir de situaciones vividas en su práctica pedagógica, ya sea de estrategias de enseñanza, de manejo y control de grupos, gestión de aula, entre otras. Las siguientes son situaciones, reveladas por uno de los maestros en formación, donde se evidencia una aproximación a la adquisición de saberes a través de la experiencia, el primero sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje y la segunda sobre el manejo de grupo:

Hoy aprendí, que realizar repasos antes de continuar con los temas tiene resultados importantes que me permiten como maestro analizar mi práctica y la forma en cómo estoy enseñando, así mismo me hace reflexionar sobre la manera en que enseño y los estudiantes lograr aprender los contenidos que trabajamos en clase. Me permite cambiar mis estrategias de enseñanza, el lenguaje con el que me dirijo a los estudiantes y otros aspectos que me

Facultad de Educación

llevan a replantear mi práctica como maestro. (José, D2, p.6).

Aprendí la importancia que tiene dar a conocer las normas de clases en cualquier espacio donde vayamos a trabajar con los estudiantes, porque nos permite advertir a los estudiantes sobre el comportamiento que deben tener durante las clases. (José, D2, p.9).

Siendo consecuentes con lo planteado por Rocci (2011) y Tardif (2005), se puede mencionar que el maestro en formación muestra un saber extraído del hacer o de las experiencias concretas vividas en la práctica pedagógica, que permitieron validar la importancia de realizar la realimentación de las temáticas desarrolladas en clase y el establecimiento de las normas en el aula para transformar su quehacer como maestro en la institución.

Por otro lado, en la presente investigación también se logró encontrar algunas reflexiones que los maestros en formación y cooperadores hicieron a partir de su experiencia de la práctica pedagógica. Dichas reflexiones permiten ver los cambios generados a partir de la práctica en escuela rural y su contribución a la formación inicial de maestros. La planeación de clase, el clima de aula y las normas de clase, las estrategias de enseñanza y el rol del maestro fueron objeto de análisis en la investigación y con los cuales se logra evidenciar los aspectos más importantes en la transformación de la práctica pedagógica personal de los maestros en formación y su incidencia en su desarrollo profesional.

Los maestros en formación enfrentan diversas dificultades en la labor realizada en la práctica pedagógica como, por ejemplo, el tiempo utilizado para desarrollar las actividades en clase y el replanteamiento de la planeación pedagógica sobre la marcha de la clase. De acuerdo a esto, uno de los maestros en formación manifiesta un suceso en el cual

Facultad de Educación

tuvo que hacer una actividad en la clase que no había sido planeada y a partir de ella manifiesta, en su diario pedagógico I, que "en ocasiones los maestros debemos pasar un poco los límites que se han trazado en la preparación de las clases, con el fin de hacer más comprensible los temas de la clase" (Francisco, D1, p.20). Pero, ya en su práctica pedagógica II concluye que

[...] la planificación de las clases la considero un tema fundamental para la educación y para la labor del maestro. La preparación de las clases debe seguir respondiendo a las preguntas tradicionales qué, cuándo, por qué, para qué, para quién y con qué enseño, aprende y evalúo; Las cuales permiten orientar al maestro su trabajo en el aula (Francisco, D2, p.20).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se aclara que no se puede volver común realizar actividades sin la previa preparación, por el contrario es menester efectuar un ejercicio de reflexión crítica que lleve al maestro a pensar y prever aquellas circunstancias o situaciones que lo lleven a replantear su acción para no caer en la improvisación. Aunque no es posible prever todo lo que acontece en el salón de clase, para Barrios (2004), “[...] la planificación [tiene en cuenta] a grandes rasgos lo que es probable o posible que ocurra en el aula, y que ejerce una influencia significativa sobre la actuación del profesor y sobre los aspectos a los que éste concederá más importancia [...]” (p.34).

Otro aspecto importante de la planeación que se resalta a partir de la práctica pedagógica, por parte de los maestros formación, es la comprensión de la necesidad de realizar un plan de clase ajustados a la realidad y al tiempo de la clase, puesto que manifiestan que en sus clases no lograron ejecutar todo lo que habían planeado y lo expresan de la siguiente manera:

En esta clase aprendí que la planeación que los maestros elaboramos, en muchas ocasiones no se puede llevar a cabo y esto depende del manejo del tiempo de clase. Las actividades



Facultad de Educación

que preparé para esta clase fueron muchas, lo que ocasionó que no alcanzara a abordarlas en el tiempo establecido en la planeación. Pienso que es mejor que sobren actividades y no que se tenga que recurrir a la improvisación [...] Además, pienso que es una obligación de cada maestro realizarla a conciencia y con la mayor dedicación posible, por un lado, por respeto a los estudiantes y por el otro, por una cuestión de ética profesional. (Francisco, D2, p.4).

Había otra actividad planeada, pero no se pudo realizar. Ya que no alcanzó el tiempo. Considero que el tiempo que estaba establecido era el suficiente para realizar las 2 actividades, pero no conté con el ánimo que podrían tener los estudiantes hoy. Quizás un martes a las 2 primeras horas de clase hubiese funcionado mejor y alcanzado el tiempo. (Diana, D2, p.20).

Quedó pendiente para la próxima clase realizar la lectura del cuento que no se hizo y adecuar un espacio para hacer la actividad de las imágenes con las profesiones. Esto me sirve también para darme cuenta, que no siempre lo que planeemos lo podemos hacer y que no es malo, las cosas pueden variar. Pero, sigue siendo igualmente importante que nos preparemos muy bien antes de ir a compartir una clase, por respeto a nuestros estudiantes. (Diana, D2, p.2).

Por otro lado, el desarrollo de la clase del día de hoy me permite reevaluar la distribución del tiempo en las actividades propuestas. Creo que esta es una dificultad que tengo, porque la hora de clase no me alcanzó para ejecutar las actividades que tenía previstas. (Francisco, D2, p.16).

Estos fragmentos de los diarios pedagógicos de la práctica II muestran, una de las dificultades de los maestros en formación que, según Barrios (2004), se presentan porque desestiman el tiempo que se invierte en las transiciones de una actividad a otra o de una clase a otra y las dificultades o impasses imprevistos que acontecen la vida escolar. Además, este autor plantea que al no tener en cuenta estas situaciones se realiza la planeación en función del tiempo total de las clases, lo que ocasiona que se realicen planes muy ambiciosos que no se logran desarrollar en clase, así como lo revelan los maestros en formación en los fragmentos anteriormente citados. Esta situación genera en los estudiantes en práctica un sentimiento frustración al no lograr desarrollar lo planeado para la clase.

Las planeaciones que los maestros realizan no se logra desarrollar completamente por diversas situaciones como, por ejemplo, la disposición de los estudiantes y su disciplina

Facultad de Educación

en la clase. Puesto que el clima de aula es un factor de gran importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón y es influenciada por ciertas dinámicas que acontecen en el acto educativo. Una de las cuales son las relaciones que se construyen entre maestros y estudiantes, dónde es necesario que se reconozca la autoridad que encarna la figura del maestro y la importancia de la disciplina en el salón. Esto lleva a plantear unas normas de clase o de conducta con el fin de regular la convivencia y permitir un clima de aula adecuado para el aprendizaje. Para Manota y Melandro (2016), “el clima de aula se construye a partir de las normas, hábitos, ritos, comportamientos y prácticas sociales que emergen de las relaciones que profesores y alumnos establecen entre sí, formando unas pautas socioafectivas determinadas” (p.56).

Es así como las normas de clase se convierten en un elemento indispensable para generar una convivencia en el aula, lo cual fue evidenciado por uno de los maestros en formación cuando manifiesta en su práctica pedagógica II que “establecer y clarificar las normas de clase ayudan a crear un ambiente sano y adecuado para el aprendizaje, puesto que les exige al maestro y a los estudiantes un dominio de aquellos comportamientos que no se deben tener en clase” (Francisco, D2, p.3). Esto surgió como resultado de lo vivido en su práctica pedagógica I cuando observaba las clases de su maestro cooperador, donde relata un suceso en el cual establece la norma en clase y lo manifiesta en su diario pedagógico de la siguiente manera:

Al inicio de la clase una estudiante estaba poniéndole conversa a otra, el profesor observa esta situación y le llama la atención a la alumna. Pero la estudiante sigue distrayendo la clase y el maestro le hace un segundo llamado de atención más fuerte y pasado de tono, de inmediato la alumna presta atención y la clase continúa normalmente. Pienso que esta forma de actuar del maestro cooperador permite tener un control de grupo para poder permitir las condiciones para que el alumnado aprenda. (Francisco, D1, p.9).

Facultad de Educación

De acuerdo al fragmento anterior se logra evidenciar que el maestro en formación manifiesta que el actuar del profesor cooperador fue pertinente y adecuado para tener un clima de aula apropiado para la enseñanza, sin importarle que el llamado de atención fue salido de tono. No obstante, en lo expresado en su diario pedagógico II se evidencia un cambio frente a estas situaciones, puesto que adopta como estrategia, para que esto no ocurra, el establecimiento de normas de clase en común acuerdo entre maestro y estudiantes que contribuyan a un adecuado clima de aula. Lo cual es en consonancia con lo planteado por Manota y Melandro (2016), al plantear estos autores que

el clima de aula refleja también la interacción entre los profesores, los alumnos, la organización, el contenido objeto de enseñanza, las normas, los hábitos y los comportamientos, y condiciona en gran medida la adquisición de competencias académicas y enseñanza de contenidos. En este proceso, los profesores que promueven las habilidades sociales y de comportamiento de los alumnos, mejoran también la adquisición de competencias y contenidos (p.72).

De acuerdo a esto, se puede decir que el maestro en formación logra crear espacios de interacción con sus estudiantes para organizar lo que acontece en el aula y logra potenciar habilidades y comportamientos sociales en los alumnos.

Otro cambio generado a partir de la experiencia de la práctica pedagógica realizada en escuela rural sobre las normas de clase, es evidenciado en las reflexiones finales de otro maestro en formación al manifestar que "antes de dirigir a los estudiantes fuera del aula de clases debo indicarles las normas, instrucciones y dar las herramientas". (José, D1, p.6).

Esto muestra la importancia de las normas de clase para prevenir cualquier contingencia en las actividades realizadas por el maestro como las salidas del aula de clase. Además, para la generación de un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje al interior de las escuelas.

Facultad de Educación

El manejo de grupo y de la disciplina es otro asunto importante que los maestros en formación necesitan aprender a manejar en su quehacer cotidiano en el aula. Aunque es un tema complicado, puesto que así como se tienen estudiantes que aprenden de diferentes maneras, también tienen personalidades y modos de ser diferentes. El maestro entonces, debe buscar diferentes estrategias para mantener el orden y la disciplina en clase y que se dé un aprendizaje bajo relaciones adecuadas. Así mismo, Nail, Muñoz y Gajardo (2013) plantean que “los docentes [son] quienes tienen que llevar a cabo la gestión de un clima de aula positivo, para promover una sana convivencia” (p.371), son los docentes quienes tienen la responsabilidad de idear las estrategias para mantener un buen ambiente de clase. Una de las maestras en formación manifiesta lo que aprendió, sobre las estrategias para mantener el orden de clase, en su diario pedagógico II de la siguiente manera:

Comprendí que en algún momento tendré estudiantes muy indisciplinados, pero que debo buscar estrategias para saber trabajar con ellos. Es necesario emplear diferentes actividades que le permitan estar ocupados para que no tengan mucho tiempo para estar molestando. También creo que no es necesario ser grosera o hacerlos sentir atacados, porque a veces se sienten retados y más indisciplinados se vuelven (Diana, D2, p.4)

Una alternativa que la maestra en formación puede implementar para regular el comportamiento de los estudiantes indisciplinados, es “la asignación de roles que les permitan participar más en clases” (Nail, Muñoz y Gajardo, 2013, p.377). Esto permite que ellos se sientan parte importante de la clase y se centran en desempeñar su rol específico y no generar indisciplina en clase que imposibilite un clima de aula agradable para el aprendizaje.

Los maestros practicantes sienten cierto temor a hacer los llamados de atención o aplicar las normas en el aula de clase, a causa de la incertidumbre de cómo lo va a tomar o

Facultad de Educación

responder el estudiante, si va a hacer caso, si lo va a desafiar, si luego tomará una actitud hostil en clase, entre otras. Pero, es necesario hacer frente a ese temor y explicarles la norma y la autoridad a los estudiantes en el salón de clase, para evitar el descontrol. Una de las maestras en formación, cuenta su experiencia donde al inicio dejaba pasar algunas acciones inadecuadas de los estudiantes, pero finalmente entendió que debía emprender acciones para ello, expresándolo de la siguiente manera:

No niego que había dejado pasar algunas actitudes por miedo a realizar alguna anotación, pero de alguna manera entendí que si le pasamos alguna a los estudiantes ellos quieren seguir haciendo lo que les dé la gana en nuestras clases como si no existiéramos. Además, pensaba que no era tan pedagógico hacer anotaciones a nuestros estudiantes, pero de acuerdo a lo que he aprendido de mis profesores, a veces es necesario hacerlas para ponerles un alto a quienes se creen los dueños del salón (Diana, D2, p13).

De acuerdo a este testimonio de la maestra en formación se puede plantear, que en ocasiones es necesario establecerle los límites a los estudiantes y si es sobrepasado permitir que se reconozcan las consecuencias de esta acción. Esto se logra generando espacios de diálogos entre el maestro y el alumnado, como los acuerdos pedagógicos elaborados, por los maestros en formación, al inicio del periodo académico donde se establecieron en común acuerdo las normas de clase que los estudiantes deben cumplir y el profesor. Además, se puede sostener buenas relaciones con los estudiantes, ser asertivos en la comunicación y en la forma de comunicarse con ellos, ya que muchas veces los estudiantes se sienten agredidos y pueden mostrar un sentimiento de hostilidad frente al maestro, dificultando el clima de aula. Es por esto que, para mantener el orden y el buen ambiente de clase se debe mantener “un mejoramiento cualitativo de las relaciones profesor-alumno y/o alumno-alumno, donde adquiere relevancia el diálogo, la participación democrática, liderazgo compartido y la toma de decisiones basadas en datos empíricos (Nail, Muñoz y

Facultad de Educación

Gajardo, 2013, p.382).

Reflexiones pedagógicas de los maestros sobre estrategias de enseñanza en el centro de práctica

Las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para abordar los temas son un elemento importante durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como ya es sabido, todos los estudiantes aprenden de manera diferente y los maestros deben implementar actividades que se adecuen a sus diferentes estilos de aprendizaje y los motive a participar, a involucrarse y a aprender. Sin embargo, esto es un proceso riguroso que a algunos profesores se les dificulta llevar a cabo en las aulas de clase, en especial a los maestros en formación que están realizando sus primeros acercamientos a la vida escolar a través de sus prácticas pedagógicas.

La anterior situación es manifestada por uno de los maestros en formación cuando le expresa a su maestro cooperador que desea hacer las clases más dinámicas y éste le sugiere utilizar la herramienta PowerPoint para dar sus clases, entonces el estudiante de práctica manifiesta en su diario pedagógico I, "[...] no me agrada del todo dar todas mis clases con puras diapositivas, puesto que pienso que sería lo mismo que utilizar el tablero, pero en diferente formato" (Francisco, D1, p.18). Esto muestra el deseo del maestro practicante de implementar estrategias innovadoras o diferentes, sin embargo, él llevaba al aula actividades enmarcadas en el modelo pedagógico tradicional.

El mismo maestro en formación, durante la práctica pedagógica II, es un poco más crítico y consciente de la importancia del diseño de estrategias que motiven a los estudiantes, que requiere tiempo y dedicación para planearlas, pero que debería ser

Facultad de Educación

implementado desde las primeras clases y lo expresa de la siguiente manera, argumentando el posible origen:

[...] considero que otra dificultad que como maestro en formación presentamos en las primeras clases es la falta de presentarles a los estudiantes estrategias y actividades que les llame la atención y genere deseo por aprender. Debido a que en ocasiones enseñamos como nos han enseñado los profesores de la universidad o los maestros del bachillerato (Francisco, D2, p.5).

En un estudio similar que realizaron Azcárate y Cuesta (2005), encontraron que “en general, [en el] profesorado [en formación inicial] se percibía una problemática [...] en relación con las siguientes temáticas: motivación, disciplina, atención a la diversidad” (p.396). Lo encontrado por estos autores es ratificado en la presente investigación, puesto que, como se ha mencionado, durante la realización de la práctica pedagógica han emergido situaciones y temores relacionados con el clima de aula y la disciplina de los estudiantes y la implementación de estrategias motivadoras para los estudiantes donde sean activos y participativos en clase.

Las estrategias más utilizadas para desarrollar los temas de clase, son aquellas de tipo magistral o tradicional, como el dictado, la escritura en el tablero, la exposición, entre otras. Actividades que no se pueden satanizar y que son efectivas, pero que deben ser integradas con otras actividades que le permitan a los estudiantes ser partícipes del conocimiento, que les posibilite interactuar con los demás compañeros, dialogar, argumentar y desarrollar otras habilidades con las que puedan comprender y asimilar los conocimientos. Este es un tema que ha inquietado a los maestros en formación en sus prácticas pedagógicas, puesto que los problemas más comunes que presentan en el ejercicio

Facultad de Educación

de la práctica pedagógica son el control de la disciplina en clase, la motivación de los estudiantes y la escasez de materiales en las instituciones (Azcárate y Cuesta, 2005).

Luego de la realización de la práctica pedagógica I, los maestros en formación reconocieron que estaban utilizando estrategias de enseñanza enmarcadas, únicamente, en el modelo pedagógico tradicionalista y que eran poco motivadoras, por lo que llegaron a la conclusión que en la práctica II, empezarían a “buscar otras estrategias que atraigan la atención de los estudiantes y que sea de interés para ellos, [...] y no uno donde la única que hable u opine sea la profesora” (Diana, D2, p.2).

Es así, como en la práctica pedagógica II, la maestra en formación empezó a utilizar actividades y estrategias donde los estudiantes estuviesen más integrados a las clases y fuesen los protagonista en la construcción de su propio conocimiento, lo que está en coherencia con Barrón (2008), cuando plantea que la educación debe ser entendida como una,

[...] acción comunicativa [la cual] implica que los participantes intervengan en un diálogo, donde cada uno busca comprender al otro y consensuar planes de acción, lo que permite una producción social de conocimientos con reglas claras de juego y con compromiso real de los participantes (p.7).

De acuerdo a esto, es posible afirmar que la maestra en formación finalmente logró utilizar otras estrategias motivadoras e integradoras que permitieron dinamizar el aprendizaje de los estudiantes. Así lo expresó en su diario pedagógico II:

Cuando les comenté a los estudiantes la nueva forma en la que íbamos a trabajar, estuvieron muy motivados y muy prestos a realizar cada una de las actividades. Trabajamos implementando actividades como, lectura colectiva, exposiciones, elaboración de textos a partir de videos, cuadros comparativos, talleres, evaluaciones mediante juegos, entre muchas otras. Esta diversidad de actividades ayudó que a los estudiantes construyeran su

Facultad de Educación

propio conocimiento y alcanzaran un verdadero aprendizaje por medio de la o las actividades que más se ajustaran a su capacidad de aprender (Diana, D2, p.23).

Permitir que los estudiantes tomen un rol más activo en clase ha sido la mayor preocupación de los maestros en formación durante la realización de su práctica pedagógica en escuela rural. Debido a que uno de ellos manifiesta en su diario pedagógico I y II las actividades que puede hacer el maestro en el aula para permitir que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de la participación activa en el aula de clase. Es así como manifiesta, al hablar de sus estrategias en clase, que:

Aprendí que el trabajo en equipo permite el intercambio de ideas y saberes, en el que se pueden generar discusiones sobre los puntos de vistas con los cuales se reconstruya el conocimiento y se reacomoden concepciones y conocimientos establecidos o adquiridos durante todos los procesos de aprendizaje en la etapa escolar (Francisco, D2, p.16).

[...] pienso que los maestros debemos reconocer los saberes y concepciones que los estudiantes traen de afuera, para integrar esos conocimientos con los de cada disciplina y así lograr un aprendizaje. Esto hace que el estudiante sea un actor activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al brindar reconocimiento e importancia a lo que sus experiencias de vida les ha enseñado (Francisco, D1, p.17).

Estas reflexiones finales consignadas en el diario pedagógico evidencian que la práctica permitió, a los maestros en formación, comprender, en palabras de Salcedo (2012), que “el verdadero aprendizaje es aquel que se adquiere de forma activa y consciente, mediante un sistema de acciones mentales y prácticas emprendidas por el estudiante y que tienen como precedente la orientación y guía del profesor” (p.22). Puesto que los fragmentos anteriores, revelan que en el aula de clase está presente la voz del estudiante, por ejemplo, cuando da a conocer sus puntos de vista e ideas y cuando posibilita que dé cuenta de sus saberes y concepciones previas. Es justamente aquí, donde se empieza a

Facultad de Educación

percibir que el estudiante no es un sujeto pasivo y el reconocimiento de esta condición, hace posible el diálogo entre el maestro y el estudiante en la construcción del conocimiento en clase. Esto permite ver que en el proceso de enseñanza y aprendizaje “el profesor al guiar el desarrollo de sus alumnos a través de ese proceso no solo lo hace proporcionándoles la adquisición de los conocimientos necesarios, sino también, experiencias, normas, valores, la técnica, los modos de actuación, los hábitos y las habilidades” (Salcedo, 2012, p. 20).

Una de las estrategias que contribuyen a la enseñanza de las ciencias y a la participación activa de los estudiantes en el aula de clase son aquellas que incluyen experiencias de laboratorio. Debido a que la experimentación o prácticas de laboratorio son un gran recurso que el maestro de ciencias naturales puede emplear para acercar a los estudiantes a la labor científica y permitir hacer más comprensibles los contenidos enseñados. De acuerdo a esto, uno de los maestros en formación reconoce las bondades de llevar estrategias experimentales al aula de clase, manifestando que:

Las actividades experimentales facilitan el trabajo del maestro, porque permite ejemplificar o demostrar a sus estudiantes cosas que ellos no se les facilita imaginar, además le permite al maestro realizar demostraciones de fenómenos que ocurren en la naturaleza (José, D2, p.8).

Frente a esta postura López y Tamayo (2012), plantean que

[...] lo práctico es visto muchas veces como mera aplicación, consecuencia o ilustración de lo teórico y, en este sentido, no importa tanto el orden secuencial de la acción escolar (comenzar planteando un problema o comenzar por los conceptos básicos) como el valor que se concede a cada uno de los términos, leyes y principios teóricos enseñados (p.148).

Esta forma de concebir la experimentación en clase no permite acercar a los estudiantes al trabajo científico o a la forma como se construye la ciencia, lo cual se aleja

Facultad de Educación

del fin de esta estrategia. Debido que las actividades experimentales no solo complementan las teorías científicas enseñadas en el aula, sino que también desarrollan habilidades como la observación y la curiosidad, además de procesos como explicar, comprender y analizar fenómenos de la vida cotidiana (López y Tamayo, 2012).

Por otro lado, otro de los maestros en formación planteó al inicio de su práctica pedagógica I que “sin lugar a dudas, la mejor forma de enseñar ciencias es cuando el maestro lleva al aula experimentos donde el estudiante debe demostrar o desarrollar ciertas habilidades y competencias científicas” (Francisco, D1, p.8).

Este planteamiento coincide con lo expuesto por López y Tamayo (2012), quienes afirman que:

La actividad experimental es uno de los aspectos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias tanto por la fundamentación teórica que puede aportar a los estudiantes, como por el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas para las cuales el trabajo experimental es fundamental, asimismo, en cuanto al desarrollo de ciertas habilidades del pensamiento de los estudiantes y al desarrollo de cierta concepción de ciencia derivada del tipo y finalidad de las actividades prácticas propuestas (p.46).

En la enseñanza de las ciencias las actividades experimentales se ven estrechamente relacionadas con la contextualización del conocimiento científico y son una de las alternativas de gran relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque que permiten dinamizarlos. En ocasiones las clases de ciencias naturales se tornan aburridas y tediosas para el alumnado, puesto que los estudiantes no encuentran sentido y aplicabilidad de los conceptos científicos enseñados en la escuela o a su contexto más próximo. Es así como una enseñanza contextualizada aparece como un factor fundamental para que se produzca el aprendizaje esperado por el maestro en los estudiantes. De acuerdo a esto, dos maestros en formación manifiestan la necesidad que el profesorado posibilite la relación de

Facultad de Educación

la teoría que se enseña en clase con la práctica y uso del conocimiento científico en su cotidianidad, afirmando que:

Para poder comprender e interpretar se requiere que haya una relación entre la práctica y la teoría. Esto, es de vital importancia, ya que permite a los docentes tener una evidencia de lo trabajado en clase, darle un sentido y pensar sobre las estrategias empleadas, qué tan efectivas han sido o qué se debe mejorar (Diana, D1, p.2).

Durante la explicación les iba presentando situaciones de la vida cotidiana, en la cual estuviera inmerso el tema de clase. Puesto que siempre he pensado que los contenidos que se enseñan en la escuela, deben estar sujetos a aplicabilidad a los contextos y fenómenos que ocurren a diario, y así, pienso, que los estudiantes comprenden un poco más los conceptos y teorías (Francisco, D1, p22-23).

Estos dos maestros en formación tienen en común la idea de hacer que los contenidos de las ciencias naturales sean comprensibles para sus estudiantes y que puedan ser aplicables al contexto, debido a que esta es una alternativa muy importante para generar en el aprendizaje en los estudiantes, así como lo afirma Rioseco y Romera (s.f.),

una forma de lograr un aprendizaje significativo sería, por tanto, el uso del aprendizaje incidental, contextualizado, donde las ciencias se aprenden al tratar de resolver problemas de otras áreas. Se trata básicamente de que el profesor comience entregando algunos organizadores previos con base al conocimiento que ya poseen los alumnos y relacionando el contenido con la vida diaria (p. 5).

Gracias a la práctica pedagógica realizada en escuela rural, se logró comprender que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias es de gran importancia incluir estrategias y actividades experimentales, donde se contextualicen las teorías y leyes científicas. Además, que a través de ellas el maestro le permita un rol activo en clase donde construya su conocimiento y logre los aprendizajes esperados. Conseguir materializar estas acciones en el aula requiere que el maestro asuma su papel formador y reconozca la importancia de su labor en el aula.

Facultad de Educación

Reflexiones pedagógicas sobre el rol del maestro a partir de la experiencia de práctica pedagógica en escuela rural

Uno de los maestros cooperadores de la práctica pedagógica manifestó en la primera entrevista:

Uno viene con un conocimiento muy técnico y cuando llega acá se encuentra de que la comunidad no está como tan avanzada entonces a uno le toca empezar de cero con la gente, bajar todos esos conocimientos a un nivel de que le puedan entender (Daniel, E1, p2).

Esta afirmación permite ver la responsabilidad del maestro frente a la profesión, puesto que reflexiona sobre cómo hacer que los estudiantes tengan acceso al conocimiento y demuestra la capacidad de leer el contexto y poner a dialogar los saberes en ciencias con la realidad de los estudiantes. En palabras de Escobar (2007),

el docente [...] debe lidiar con múltiples y simultáneos elementos en su hacer pedagógico. Por una parte, debe demostrar dominio conceptual sobre los contenidos de cada una de las áreas curriculares del nivel donde se desempeñará; liderazgo, traducido en autoridad moral y cognitiva que genere el trabajo cooperativo; el respeto hacia los otros y disposición para la toma de decisiones conjunta. Al mismo tiempo, debe evidenciar el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; así como un desempeño personal y profesional sustentado en valores éticos y morales (Escobar, 2007, p.183).

En el caso mencionado del maestro cooperador, se puede ilustrar como él no solo manifiesta tener un dominio de los contenidos de las ciencias, sino que también posee el dominio de estrategias y técnicas que le permiten hacer más comprensivo el conocimiento científico a los estudiantes de escuela rural. En la entrevista dos, se puede hacer un poco más visible la experticia del maestro cooperador sobre el dominio del saber específico y el didáctico, ya que plantea una educación contextualizada, diciendo:

Uno copia todos estos conocimientos cotidianos de las personas para poder llegarle al estudiante rápido, porque él está manejando lo que es la naranja, lo que es la leche, lo que es

Facultad de Educación

la pana, todas esas cosas y ellos mismos aprenden a comercializar eso, aprenden a manipularlos (Daniel, E2, p.7).

La profesión del maestro no es solo transmitir un conocimiento sino que detrás de las relaciones e interacciones que se dan en el acto educativo, también hay un proceso de generación de valores y actitudes. Esto es evidenciado en la maestra cooperadora cuando manifiesta que su labor en escuela rural es “[...] bonita, que más que uno ir a enseñar o a dar unos conceptos de algún tema, es más la parte afectiva, el acercamiento que uno tiene con estos jóvenes” (Nora, E2, p.4). También, manifiesta más adelante que

si hacemos nuestra profesión con amor va a ser bien ejecutada, bien realizada y vamos a saber llegar a los estudiantes y más que nuestros estudiantes reciban esos conocimientos, esos conceptos, es más que ellos sean grandes personas con valores y con principios (Nora, E2, p.5).

Este punto de vista sobre la función y el papel del maestro en la escuela es ratificado por Salcedo (2012), al plantear que:

Si comprendemos el carácter bilateral del proceso de enseñanza-aprendizaje será fácil entender que el profesor al guiar el desarrollo de sus alumnos a través de ese proceso no solo lo hace proporcionándoles la adquisición de los conocimientos necesarios, sino también, experiencias, normas, valores, la técnica, los modos de actuación, los hábitos y las habilidades (p.20).

Desde estas perspectivas el rol del maestro está determinada por los saberes necesarios para cumplir con sus funciones y logre entender la complejidad y la función social que posee su quehacer. Esto con el fin de entender que en la escuela no solo se transmite un conocimiento disciplinar, sino que se potencian, desarrollan e inspiran habilidades, valores, competencias, principios y hábitos que son orientados a la llamada educación integral.

En muchas ocasiones los maestros no realizan de manera consiente una reflexión de su acción en la práctica. Se actúa en la labor docente de cierta manera y de acuerdo a las particularidades de los estudiantes y del contexto, a partir de análisis que no son pensados a

Facultad de Educación

la luz de la actividad cotidiana del maestro y mucho menos queda registro de ello. Las reflexiones que hacen los maestros son pensadas en el momento de la planeación y con el único sustento que cuenta es la memoria de la experiencia anterior vivida, estas reflexiones son encaminadas a evitar que se vuelva a repetir aquello que no salió como se esperaba. De acuerdo con esto, al preguntarles a los dos maestros cooperadores del centro de práctica sobre la reflexión pedagógica que hacen de su quehacer, respondieron:

A veces yo llevo un cuaderno, entonces ahí voy escribiendo cuando yo voy a cada uno de los grupos, como las dificultades, las fortalezas, entonces las aplico en otro grupo, las fortalezas, voy a ver esta que allá me fue bien, entonces las voy aplicar en este otro grupo, que tal reaccionan ellos con esta actividad (Nora, E2, p.6).

Es de análisis, es de uno sentarse a pensar, por qué no logré el objetivo de esta clase, lo que le toca a uno es como volver a empezar de cero con los estudiantes y reforzarles lo que uno no haya visto, devolviéndonos un poquito atrás (Daniel, E2, p.4).

Estos testimonios dan cuenta de unos primeros acercamientos a la reflexión pedagógica que se espera que los maestros realicen para el mejoramiento continuo de su profesión docente, pero de una u otra manera responden a la inmediatez de las situaciones presentadas y en ocasiones pueden servirles para mejorar su práctica y en otras no contribuyen a generar los efectos esperados. La importancia de realizar la reflexión pedagógica del quehacer en la escuela posibilita generar conocimiento pedagógico que cualifique la acción educativa y por tanto permite que se conciba “[...] al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente (Camargo y otros, 2004, p.81). La reflexión pedagógica permite que el maestro cualifique su quehacer y reconozca aquellos aspectos particulares del contexto donde se desarrolla la práctica docente y las dinámicas presentes en el aula de clase y en la institución en general.

Facultad de Educación

Reflexiones pedagógicas sobre las relaciones sociales en el centro de práctica y su influencia en la formación de maestros

En la práctica pedagógica convergen varios actores que juegan un papel importante en el acercamiento a la realidad de los maestros en formación. Estos actores son el maestro cooperador y el asesor de práctica pedagógica. En el centro de práctica se construye un vínculo entre el maestro cooperador y el maestro en formación, que permite hacer una realimentación de la práctica puesto que se abren espacios de diálogo, en los cuales se comparten experiencias que les han podido o no funcionar en el aula de clase. Uno de los maestros en formación manifiesta que después de terminada su práctica pedagógica II en escuela rural, el valor que sentía por el acompañamiento que su maestra cooperadora le brindó:

Aprendí a valorar la presencia e importancia de mi maestra cooperadora, que con su experiencia puede aportarme estrategias exitosas para trabajar con los estudiantes. Eso no quiere decir que a mí me vayan a funcionar igual, por supuesto puedo modificarla y adaptarla a las particularidades de mis estudiantes (Diana, D2, p.18).

Además, uno de los maestros cooperadores manifiesta que su gran aporte a los maestros en formación ha sido la experiencia que ha tenido durante el ejercicio de su profesión, diciendo:

[...] uno qué le puede brindar a estos jóvenes [maestros en formación] que se están formando en la educación?, la experiencia que uno tiene de tantos años, compartir esa experiencia y también un diálogo de saberes entre las dos personas para mejorar, tanto el conocimiento personal de ambos y las prácticas pedagógicas que es lo más importante (Daniel, E2, p5).

Esto permite vislumbrar la relación estrecha que establecieron y que les permitió adoptar para su quehacer pedagógico estrategias de la profesora en ejercicio, que la maestra en formación veía como acertadas o interesantes. Pero, esto tiene un valor agregado, porque

Facultad de Educación

a partir la experiencia de práctica pedagógica la maestra practicante reconoce que las actividades que se adoptan de colegas no deben ser un copie y pegue, sino que deben responder a las particularidades de los estudiantes con lo que se vaya a trabajar. Esto coincide con lo encontrado por Rojas, Ramírez y Tobón en una investigación realizada en el año 2013 sobre la práctica pedagógica en contextos rurales y suburbanos, donde concluyeron que:

La relación entre docente cooperador y estudiante de práctica permitió el enriquecimiento de ambos actores en el proceso de enseñanza de las Ciencias Naturales, debido a que la experiencia del cooperador fortalecía las competencias del practicante y este, a su vez, le complementaba la forma de impartir su conocimiento con nuevas perspectivas aprendidas desde la formación (p.278).

Desde la experiencia de práctica pedagógica en escuela rural se logró comprender la importancia del vínculo entre maestro cooperador y practicante en la formación de los futuros maestros. Debido a que a través de esta relación de reciprocidad se abre la posibilidad de generar aprendizajes sobre el desarrollo profesional docente y el desempeño de la labor del maestro en las instituciones educativas. Sin olvidar que esta no es la única interacción que contribuye al desempeño del profesor en las escuelas, sino que también es preciso agregar aquellas que se dan entre padres de familia y escuela.

Los padres de familia cumplen un papel importante en los procesos educativos que se llevan a cabo en las instituciones educativas. Suele suceder que las familias les delegan toda la responsabilidad de la educación a los profesores y olvidan su función formadora. Uno de los maestros en formación hace una reflexión en su diario II, sobre la relación con los padres de familia:

No logré integrar a los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de los



Facultad de Educación

estudiantes, aun sabiendo que crear vínculos estrechos con los acudientes de los estudiantes contribuye de manera significativa en el comportamiento y la actitud de ellos en clase, lo que mejora las condiciones para el aprendizaje (Francisco, D2, p.20).

Si bien el maestro no logró hacer partícipe a los padres de familia en el proceso de educación de sus hijos, se puede evidenciar que el maestro interiorizó y reconoció la importancia de tener en cuenta la familia en los procesos pedagógicos que tienen cabida en la institución. Lo cual es ratificado por uno de los maestros cooperadores al manifestar:

Yo pienso que lo primero que se debe hacer es educar al papá, decirles que nosotros somos el complemento de lo que hagan en la casa y que cuando un estudiante se le pone una sanción pedagógica es para que el estudiante reflexione junto con el padre, el maestro y los directivos docentes de cómo debe ser su comportamiento, para que él pueda llegar a ese sueño de ese proyecto de vida que estamos formando (Daniel, E2, p.6).

La formación y educación de los estudiantes es un proceso complejo que necesita de la ayuda de las familias para que “la escuela pueda formar sujetos capaces de respetarse a sí mismos y a los demás y ser también capaces de aprender hábitos y valores necesarios para lograr una mejor calidad de vida” (Villarroel y Sánchez, 2002, p.127). Así mismo, según estos autores, cuando los estudiantes sienten el apoyo de sus padres en los procesos educativos, se evidencia que presentan mejor rendimiento académico (ver figura 8).

Figura 8. Reflexiones pedagógicas de los maestros en formación y de los maestros cooperadores. Elaboración propia.



3.4. Reflexiones pedagógicas sobre el aporte de la práctica pedagógica en escuela rural a la formación inicial de maestros de ciencias naturales.

Durante la formación académica en la universidad, se encuentra en el programa de estudios las materias que se van a desarrollar durante toda la carrera, entre esas están aquellas del conocimiento disciplinar y las del saber o conocimiento pedagógico. Además, espacios de formación que son de gran importancia para la profesión docente, porque permite adquirir los conocimientos conceptuales que deben ser enseñados y los saberes pedagógicos y didácticos con los cuales se logran diseñar y ejecutar estrategias educativas

Facultad de Educación

para que los estudiantes puedan comprender, entender y analizar los temas de clase. La práctica pedagógica, es uno de los primeros escenarios donde los maestros en formación ponen en escena los conocimientos adquiridos y aprehendidos en la universidad, tal y como lo afirman Insuasty y Zambrano (2011),

la experiencia de la práctica docente es un componente central en la formación inicial de los futuros docentes, porque es a través de ésta que el practicante tiene la oportunidad de aplicar en un contexto real el conocimiento y las habilidades adquiridas tanto de carácter disciplinario como pedagógico (p.74).

En concordancia con lo que plantean los autores anteriores, los maestros en formación evidenciaron en sus prácticas pedagógicas la importancia del componente disciplinar en su formación universitaria y en experiencia vivida en el centro de práctica, debido a que uno de los maestros en formación menciona, en el diario pedagógico II:

Pienso que una de las mayores fortalezas que tuve en esta clase como maestro en formación fue el dominio conceptual de la temática abordada. [...] creo que esto es una gran ventaja en el desarrollo de la práctica, pero este saber se debe acompañar del conocimiento que brinda el campo de la didáctica y la pedagogía. Rafael Porlán Ariza, uno de mis grandes referentes en este camino de mi formación como maestro de ciencias, se refiere a este tipo de formación de maestros orientado a la adquisición de un conocimiento disciplinar fraccionado y enciclopédico (Francisco, D2, p.4).

Por lo que también sería interesante que en los programas universitarios haya una articulación entre los planes de los diferentes cursos, donde las asignaturas disciplinarias estén ligadas o estrechamente relacionadas con las asignaturas pedagógicas, con el fin de integrarlos en el ejercicio de la práctica docente. A través de esto se puede lograr la articulación “en la práctica [de los] diversos saberes procedentes de [la] formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional” (Barrón, 2015, p.39).

Facultad de Educación

La práctica pedagógica permitió que los maestros en formación conocieran el papel que tiene el maestro en la profesión de enseñar. Puesto que el rol del maestro encarna un entramado complejo de funciones y acciones que le son inherentes a su quehacer en la escuela. Uno de los elementos que constituyen este asunto tiene que ver con la función de educar en el aula de clase, que según Ortiz (2009),

los docentes, especialmente los de ciencias naturales y educación ambiental estamos llamados de manera urgente a la aplicación de nuevas estrategias didácticas que les permitan a los educandos acceder al conocimiento o profundizar en lo que aprenden a través de los medios, de una forma interesante y productiva que les permita desarrollar las siete habilidades propias del área como son identificar, indagar, explicar, comunicar, trabajar en equipo, disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento y disposición para aceptar la naturaleza cambiante del conocimiento (p.64).

Esta función pudo ser evidenciada por uno de los maestros en formación durante su práctica pedagógica en escuela rural y manifiestan en sus reflexiones finales que:

Educar y formar es la tarea a la que los maestros nos enfrentamos día a día en la escuela y tiene grandes repercusiones en la sociedad, porque el tipo de educación que brindemos a los estudiantes contribuirá a configurar un sujeto para que viva en comunidad y sus acciones estarán modelizadas por las vivencias en su tránsito por la educación (Francisco, D2, p.18).

En este fragmento del diario pedagógico se puede ver que hay una conciencia del papel social que tiene la profesión del maestro y esa conciencia debe llevar al maestro realizar tan bien su labor en el aula que permita, a través de las estrategias de enseñanza, hacer que sus estudiantes accedan al conocimiento y potencien las habilidades científicas que se proponen dentro del área de ciencias naturales (Ortiz, 2009). Adicionalmente, se puede decir que el maestro está llamado a reconocer la importancia de su labor para la sociedad y que sus actos y acciones dentro y fuera de la escuela sean acordes con su profesión y es así como lo manifiesta un maestro en formación planteando que:



Facultad de Educación

Desde la práctica los futuros maestros debemos empoderarnos del papel fundamental que desempeñamos con nuestra labor, [...] Lo cual me lleva a pensar que si quiero darme el puesto que deseo como profesor, que los estudiantes me reconozcan como profesor es exigiéndoles y dándoles ejemplo con mi actuar buscando como también lo plantea Freire en la primera carta ser coherente con lo que se dice y con lo que se hace (Francisco, D2, p.12).

Queda por decir, en palabras de Camargo y *et al.* (2004), que

el docente [...] un actor fundamental del proceso educativo, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se forma relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de las sociedades demanda (p.80).

Con el paso del tiempo y la evolución de nuevas formas de acceder al conocimiento se ha ido cambiando el papel que cumple el maestro en el aula de clase, su relación con el saber y el aprendizaje de sus estudiantes. Es así, como

[...] el docente ya no es un simple transmisor de conocimientos, sino que pasa a ejercer el papel de facilitador del aprendizaje, por lo tanto, debe capacitarse no sólo en lo académico, sino convertirse en un especialista en recursos del aprendizaje, de tal forma que pueda plantear técnicas y estrategias didácticas que permitan que los estudiantes participen activamente y alcancen los objetivos propuestos (Ortiz, 2009, p.64).

Gracias a la práctica pedagógica II en escuela rural uno de los maestros en formación comprendió que el papel que desempeña en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes es permitirles construir su propio conocimiento a partir de las estrategias que lleva al salón de clase, expresando:

Ahora entiendo que yo no soy el centro de la clase sino ellos, mis estudiantes, que ellos deben ser los protagonistas de la clase. Por ende, mi función como maestra es planear muy bien la clase y acompañarlos durante todo su proceso de formación (Diana, D2, p.19).

Cuando la maestra en formación menciona que “ahora...” está haciendo alusión al cambio generado durante la realización de su práctica, puesto que al inicio de la práctica ella tenía una relación lineal con el estudiante, en la que ella poseía el conocimiento y se lo

Facultad de Educación

transmitía a través de sus actividades en clase. No obstante, se puede evidenciar un cambio de posición o por lo menos una ruptura en esta acción pedagógica, puesto que manifiesta que se hace imperativo permitir que sus estudiantes tengan un rol más activo en las clases, así como lo afirma Ortiz (2009). Es así como

la necesidad de preparar a las generaciones presentes y futuras para asumir un papel más activo y creador en el proceso de construcción de su propio desarrollo, en beneficio de la sociedad, es una preocupación actual de todos los que de una forma u otra asumimos una parte de la responsabilidad en el logro de ese propósito (Salcedo, 2012, p.18).

Y ante este llamado urgente de la educación actual al maestro le corresponde ser un experto en didáctica y en su saber disciplinar y esta experticia debe estar reflejada en la planeación reflexiva, crítica y coherente de las clases como lo afirma la maestra en formación.

Finalmente, el desarrollo de la práctica pedagógica, es uno de los aspectos más relevantes de la formación como maestros, pues es allí donde se pone en práctica todos los conocimientos que se han aprendido hasta el momento. Además, es un paso fundamental donde los estudiantes de licenciatura se dan cuenta si en realidad quieren ser maestros y donde se concretan todos los aprendizajes importantes para el desarrollo profesional docente. La realización de las prácticas permite aprender nuevas dinámicas de la educación actual, interactuar con los estudiantes y conocer algunas de las realidades educativas. Por tanto, se puede decir que las prácticas pedagógicas podrían empezar desde semestres anteriores a los que normalmente se realizan, así sea, únicamente acercamientos a los centros de práctica, con el fin de darle mayor sentido a la adquisición de los saberes profesionales.

Facultad de Educación

A propósito del aporte que la práctica pedagógica en escuela rural hizo a la formación inicial de maestros de ciencias naturales, uno de los maestros en formación, expresa lo que finalmente le aportó a su formación como maestro la práctica pedagógica:

La práctica pedagógica fue el espacio más importante de mi formación inicial, más que una experiencia, me permitió adquirir conocimientos para mi formación como maestro. Fueron muchas situaciones significativas para recordar, de alegría, de rabia, de tristeza, de estrés, pero son todas esas situaciones y cada una de las relaciones que establecí con los miembros de la institución educativa rural La Floresta, que me permitieron vivir las situaciones a las que se enfrenta día a día un maestro, un maestro de escuela rural. Considero que solo fue un pequeño paso de los muchos que debo dar para formarme como un buen maestro, comprometido con esta labor, con la educación de las personas (José, D2, p.15).

Lo cual va en coherencia con lo que afirma Mercado (2003), “las prácticas pedagógicas [...] ofrecen un conjunto de experiencias, conocimientos, creencias y valoraciones que bien pueden ligarse a un acercamiento donde el estudiante se aproxima a la complejidad de lo que significa aprender a ser maestro” (p.125). Lo que permite develar la importancia y pertinencia de la práctica pedagógica en la formación de maestros, a través de la adquisición de experiencias, conocimientos, saberes y habilidades que, a su vez, permiten configurar la identidad profesional docente.

Facultad de Educación

CAPÍTULO 5. DECÁLOGO DE REFLEXIONES DE NUESTRO PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA

Para finalizar la investigación se decidió realizar un grupo de discusión con los maestros en formación y los maestros en ejercicio, con el fin de socializar los resultados obtenidos para conocer las apreciaciones de los maestros cooperadores. Entre las ideas más importantes se destacan las siguientes:

1. Los maestros en formación desde su autoimagen se reconocen como personas responsables, colaboradoras, respetuosas, creativas, con deseos de aprender de los estudiantes y de las relaciones que se establecen con la comunidad educativa, especialmente de la experiencia de los profesores en ejercicio. Además, mencionan que les gusta aprender, enseñar y compartir lo que saben con los demás. La maestra en formación agrega, que antes de iniciar la práctica pedagógica no se reconocía como docente, que no tenía esa “esencia” y le daba miedo. Pero a partir de la experiencia de la práctica pedagógica logró superar ese temor y finalmente se reconoce como profesora.
2. Los maestros cooperadores se reconocen como profesionales responsables y humildes, sienten gusto por compartir sus conocimientos con los demás y contribuir a través de su labor docente a la calidad de vida de la comunidad educativa rural.
3. La identidad profesional docente es entendida por los maestros en formación como la imagen de sí mismo que se construye en el día a día con la labor docente y en la relación con todos los miembros de la institución educativa. Adicionalmente, los siguientes componentes de la identidad fueron visibles durante la práctica pedagógica: la

Facultad de Educación

autoimagen, el reconocimiento social, el reconocimiento de los otros maestros y del resto de la comunidad educativa, las relaciones con los profesores, lo que piensan los demás de ellos como maestros, el sentirse bien trabajando en la ruralidad y su expectativa a futuro como docentes. Además, es de gran importancia resaltar la oportunidad que tuvo uno de los maestros en formación en la realización de una huerta escolar, donde logró interactuar con padres de familia y los estudiantes con el fin de construirla. También, mencionan que les gustaría desempeñarse como docentes en el contexto de la educación rural, puesto que la experiencia de práctica les permitió conocer las dinámicas institucionales, las características de los estudiantes y las buenas relaciones.

4. La identidad profesional docente para los maestros cooperadores está influenciada por el contexto que los rodea, puesto que la escuela rural se concibe como centro importante de la comunidad, porque en temporada de vacaciones el ambiente del corregimiento cambia y se torna solitario. Asimismo, los horizontes que la institución se traza en la educación de las personas y las relaciones que allí se establecen. Además, afirman que los vínculos laborales que se tienen en la escuela donde se realizó la práctica pedagógica son excelentes, permiten la ayuda entre todos y el colegaje.
5. Los maestros cooperadores manifestaron que los maestros en formación les aportaron conocimientos actualizados sobre la enseñanza de las ciencias y les permitieron reconocer aquellas estrategias que habían dejado de utilizar para sus clases como por ejemplo, las actividades de experimentación. Además, manifiestan que lograron

Facultad de Educación

aprender de las actividades y recursos utilizados en las aulas de clase por los maestros en formación para retomarlas en su ejercicio docente.

6. Los maestros en formación reconocen que la práctica pedagógica les permitió adquirir experiencia como maestros, saber cómo pararse en frente de los estudiantes para dar una clase, qué estrategias utilizar y cuáles son más efectivas o asertivas para desarrollar con los estudiantes, algunas de estas fueron tomadas de los maestros cooperadores. Además, conocer los retos que tiene el maestro en escuela rural y comprender que sus acciones tienen implicaciones en la vida de los estudiantes y en la sociedad. Por otro lado, uno de los maestros en formación afirma que la práctica pedagógica le permitió conocer otro tipo de escuela rural diferente a la que se piensa comúnmente, porque se cree que en estos lugares no se aprende y la educación sólo se hace a través de cartillas.
7. Uno de los maestros cooperadores manifiesta que una de las características de la escuela rural es la falta de recursos para la enseñanza, pero esto le exige al maestro la posibilidad de idearse estrategias con lo que le provee su contexto. Otra de las características que resalta son los largos y complejos recorridos que deben hacer los estudiantes para llegar a la escuela, puesto que los alumnos no viven cerca de la carretera, sino en fincas y cuando llueve tienen que ponerse botas, caminar un trayecto, de pronto pasar por la quebrada y luego salir a la carretera para esperar el transporte que los traslade a la institución. Adicional a estas dificultades que se le presentan a los estudiantes, también tienen que lidiar con otro problema, que el conductor del transporte público los lleve.
8. Como particularidades de la escuela rural los maestros cooperadores manifiestan que entre los maestros existe un cuidado el por el otro, donde se evidencian relaciones de

Facultad de Educación

colegaje, porque se apoyan entre ellos por ejemplo en estrategias para ser utilizadas en clase. Además, mencionan que las personas del contexto son humildes y amables, y tienen al maestro como aquella persona que los apoya, orienta y guía a través de sus consejos y acciones. También, resaltan el vínculo de respeto que existen entre el maestro y los estudiantes, a veces esta relación es tan cerca que se le permite al profesor dialogar con ellos sobre dificultades que se le presenten en su proceso educativo en la escuela o hagan partícipes a los padres de familia de estas situaciones para buscar una solución en conjunto.

9. Los maestros cooperadores recomiendan la escuela rural para que otros maestros en formación realicen sus prácticas, porque permite configurar un maestro integral que ponga en juego los saberes adquiridos durante su proceso de formación y reconozca aquellos aspectos que necesita mejorar para cualificar su profesión docente de acuerdo a los retos que enfrenta la educación rural del siglo actual.

10. Finalmente, la metodología de investigación acción pedagógica permitió la transformación de la práctica de acuerdo a lo analizado en las reflexiones pedagógicas de los participantes, generando un impacto en el desarrollo profesional de los docentes. Además, a partir de esta experiencia se logró enriquecer el componente teórico de la formación inicial, al poner en juego en la práctica pedagógica los saberes adquiridos durante el ciclo de formación en la licenciatura.

Para ampliar la información se puede ver el anexo K.

6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

6.1. Conclusiones

A partir de la lectura y análisis de los resultados obtenidos en la investigación, se puede concluir que:

1. La práctica pedagógica es considerada parte importante del proceso de formación de maestros, que permite un acercamiento a la realidad educativa, en este caso del contexto rural, el reconocimiento de las dinámicas y particularidades de la escuela rural y, continuar con el proceso de construcción de la identidad docente de los maestros en formación y en ejercicio. Como resultado, los tres maestros en formación (investigadores) lograron adquirir experiencia, saberes, habilidades y herramientas metodológicas para desempeñarse en su futura labor docente. Por su parte, a los maestros en ejercicio, les permitió reflexionar sobre sus prácticas educativas con el fin de mejorarlas y así fortalecer su desarrollo profesional docente.
2. La metodología implementada para recolectar la información fue investigación acción pedagógica, mediante la utilización de instrumentos como, entrevista semiestructurada, diarios pedagógicos, observaciones de clase y el grupo de discusión. Los cuales fueron aplicados a los maestros en formación, quienes a su vez lideraron la investigación y a sus respectivos maestros cooperadores. A partir de esto, se concluye que el proceso para obtener los resultados mediante la metodología empleada y

Facultad de Educación

los participantes fue enriquecedor, aunque un poco complejo porque el método de investigación acción requiere bastante tiempo y ser rigurosos para no obtener resultados poco objetivos. Sin embargo, se logró la información necesaria que se adecuara a la metodología, se realizaron varios tipos de triangulación, por participante, por instrumento, entre otros. Asimismo, se realizó un grupo de discusión para socializar los resultados obtenidos y conocer las apreciaciones de los maestros cooperadores.

3. La realización de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Rural la Floresta, tuvo gran influencia en la formación inicial de los tres maestros de Ciencias Naturales. Puesto que, a través de ella lograron poner en práctica el saber disciplinar y pedagógico adquirido en la universidad, teniendo en cuenta las particularidades y características de contexto rural. Asimismo, consiguieron adquirir un saber experiencial que les permitirá desempeñar su labor con más seguridad. Por otro lado, los maestros en formación adquirieron conocimientos básicos, en cuanto a contenidos y estrategias metodológicas; reconocieron las particularidades y dinámicas de la institución rural y se enfrentaron al ejercicio de ser maestro, con todas las responsabilidades que ello implica.

4. Entre las particularidades y dinámicas de la institución rural donde se realizó la investigación sobresalen las siguientes: los largos trayectos que los estudiantes deben de recorrer por la lejanía de sus casas y de difícil acceso para poder llegar a la institución, varios de los maestros viajan todos los días desde otros municipios para poder impartir sus clases, se realiza la formación en la placa polideportiva para informar y evaluar los compromisos de la semana y, se dan adecuadas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Lo anterior, contribuye a la formación inicial de

Facultad de Educación

los maestros de ciencias naturales, puesto que los motivó a desarrollar y fortalecer actitudes, habilidades y conocimientos que les permitiera desempeñarse en el contexto rural.

5. Los maestros cooperadores y en formación conciben la práctica pedagógica como elemento fundamental en la formación inicial de los maestros. Debido a que contribuyó al desarrollo de habilidades básicas que les permitieron desempeñar su quehacer docente de manera más eficiente. Asimismo, los maestros en formación, a partir de la práctica pedagógica en escuela, lograron adquirir herramientas metodológicas, como estrategias de enseñanza y evaluación, manejo de grupo y gestión de aula; las cuales se enmarcan bajo las habilidades básicas para la docencia. Por otro lado, los maestros en ejercicio manifestaron la importancia de realizar la práctica pedagógica en escuela rural, porque le permite a los maestros en formación enfrentarse a un contexto diferente, superar dificultades, conocer las características de la ruralidad y adquirir experiencias para su vida profesional.

6. Las reflexiones pedagógicas posibilitan a los maestros reconocer las fortalezas y debilidades de su quehacer educativo, con el fin de implementar nuevas estrategias que permitan mejorar y fortalecer los procesos formativos de acuerdo a los resultados obtenidos. Es así, como los maestros reflexionaron a cerca de la construcción de la identidad profesional docente, de los saberes experienciales, las planeaciones de clase, las estrategias de enseñanza, el clima de aula y las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad educativa. Todo esto, permitió reconstruir la experiencia de practica I, para mejorar en la práctica II y así mismo hacer

Facultad de Educación

una reflexión, con miras a reformular y mejorar sus prácticas educativas de acuerdo a los resultados alcanzados.

7. La investigación realizada contribuye a la línea de investigación formación de maestros de ciencias naturales: relación entre la teoría y la práctica, puesto que se pone en diálogo la experiencia pedagógica de los maestros en formación en una escuela rural con su formación en la licenciatura. En su práctica, adquirieron elementos necesarios para el fortalecimiento de la formación inicial de maestros, así como se logró evidenciar algunas falencias y vacíos relacionados con la formación de maestros desde la facultad de educación, específicamente con los cursos o asignaturas que se proponen para formar a los futuros maestros de ciencias naturales. Por ejemplo, algunas asignaturas que aportan más a lo teórico sin relacionarse con nuestro quehacer pedagógico y otras que faltan en el plan propuesto como Educación Rural o las prácticas pedagógicas tempranas que incluyan contextos rurales, urbanos y suburbanos.

6.2. Recomendaciones

Al finalizar la investigación y teniendo en cuenta el proceso realizado, se considera oportuno realizar las siguientes recomendaciones:

1. Es necesario que la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, considere la posibilidad de implementar prácticas tempranas. Se sugiere a partir del quinto semestre de la carrera, para que

Facultad de Educación

posibiliten la adquisición de mayores experiencias en el quehacer docente y así llevar al contexto los conocimientos teóricos adquiridos.

2. Establecer en los semestres de práctica pedagógica, experiencias y acercamientos a la educación del contexto rural, con el objetivo de desarrollar ciertas habilidades docentes. Además, reconocer de las dinámicas y particularidades de la escuela rural generan cierta satisfacción y agrado, debido a las relaciones que se establecen y al reconocimiento del maestro por parte de la comunidad.

3. A pesar de que lo primordial es realizar la práctica pedagógica en el contexto rural, se recomienda que ésta se desarrolle tanto en la parte urbana, como en la rural. Esto con el fin, de que los maestros en formación reconozcan las dinámicas de los diferentes contextos y aprendan a desenvolverse en ambos y puedan enriquecer la profesión docente. Además que se tengan en cuenta otros contextos y dinámicas como Escuela Nueva en las veredas.

4. Incluir en los planes de estudio de la licenciatura, asignaturas o espacios de conceptualización sobre educación rural que le permita a los maestros tener un acercamiento a las realidades de las escuelas rurales y enriquecer su perspectiva pedagógica de la educación. Asimismo, que los motive a trabajar en ellas, ya que son los contextos menos escogidos por maestros en formación y en ejercicio.

5. Incorporar en el plan de estudios de la licenciatura asignaturas sobre metodologías de la investigación, formulación de proyectos y escritura científica, que le permitan a los maestros en formación adquirir herramientas para el proceso investigativo. Puesto que uno de los inconvenientes que se pudieron evidenciar durante

Facultad de Educación

este proceso de elaboración de la tesis, fue la poca formación sobre estos aspectos lo que requirió más tiempo para su comprensión.

6. Los maestros en ejercicio pueden adoptar elementos de la investigación acción pedagógica en su quehacer educativo, que les permita replantear constantemente su práctica a través de la reflexión, que enmarca la deconstrucción, evaluación y reconstrucción de estrategias desarrolladas en el aula de clase.

6.3. Dificultades de la investigación

El presente proyecto de investigación se realizó durante la práctica pedagógica de tres maestros en formación de Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental de la Universidad de Antioquia, Seccional Magdalena Medio. Durante este proceso se encontraron con diversas dificultades que impidieron realizar algunas actividades de la investigación en su debido momento. Sin embargo, se logró cumplir con los objetivos propuestos y conocer la información que desde el inicio cautivó el interés de los investigadores, que luego fue expuesta en este trabajo. Las principales dificultades que se evidenciaron, estuvieron relacionadas con los maestros cooperadores, que a su vez eran participantes de la investigación, el cese de actividades de los maestros por el paro y la necesidad de hacer visible el método de investigación propuesto durante todo el proceso investigativo.

Inicialmente, fueron seleccionados los participantes atendiendo a unos parámetros y condiciones establecidas, con el objetivo de extraer información a partir de sus

Facultad de Educación

conocimientos, perspectiva y experiencias de su labor docente en contexto rural. Los participantes seleccionados fueron tres maestros cooperadores del centro de práctica y cuatro maestros en formación, de los cuales tres son investigadores de su propia práctica y el otro es un maestro normalista que ha tenido la oportunidad de desempeñarse como docente en el área rural y actualmente se encuentra cursando la Licenciatura en Ciencias Naturales. El primer obstáculo que se presentó fue con una de las profesoras cooperadoras que fue trasladada a una institución educativa de otro municipio, justo cuando iniciaba la aplicación de los instrumentos de recolección de la información. Fue retirada como participante y se tuvo que realizar algunas modificaciones a lo que se había propuesto en la investigación. Al llegar la maestra que la iba a remplazar en la institución se pensó tenerla en cuenta su participación, porque había manifestado tener experiencia trabajando en escuela rural, pero no cumplía con las características estipuladas al inicio de la investigación, porque era profesora normalista superior con énfasis en lengua castellana.

Otro de los inconvenientes fue el paro nacional de maestros del año 2017, que afectó la realización de la práctica pedagógica y el desarrollo de la investigación. En ese tiempo no se pudo recolectar más información con algunos instrumentos, sin embargo la colaboración de los participantes permitió aplicar las entrevistas, en espacios diferentes a la institución educativa, con el propósito de continuar la investigación. Al realizar el análisis de los resultados parciales obtenidos, los investigadores se encontraron que el paro nacional de maestros no les había permitido recolectar la información necesaria para cumplir con los objetivos del proyecto.

Facultad de Educación

Se vio la necesidad de utilizar otro instrumento de investigación para ampliar la información obtenida. Para lograr esto, se utilizó el grupo de discusión en el que participaron los maestros cooperadores y tres maestros en formación. El propósito fue compartir y validar los resultados obtenidos de la investigación con los participantes y ampliar la información que faltaba para responder a los objetivos planteados. Esto nos permitió obtener resultados importantes para alcanzar el objetivo de la investigación, que era conocer la influencia de la práctica pedagógica en escuela rural a la formación inicial de maestros de ciencias naturales.

A pesar de los obstáculos presentados en el desarrollo de la investigación, se logró alcanzar el propósito del proyecto. Gracias a la participación activa de los integrantes de la investigación, se obtuvo información relacionada con las características y dinámicas de la institución educativa rural, concepciones de los maestros (cooperadores y en formación) sobre la realización de la práctica pedagógica en escuela rural y la importancia de la reflexión pedagógica en el quehacer docente. Lo que llevó a concluir que la realización de la práctica pedagógica en contexto rural contribuye a la formación inicial del maestro. Le permite a partir de las experiencias en este contexto, ir adquiriendo herramientas para su labor, vivenciar las realidades a las que se enfrenta un maestro en su quehacer y, reconocer las necesidades y habilidades de los estudiantes del contexto rural, permitiendo al maestro en formación avanzar en la construcción de su identidad profesional docente.

Se reconoce el apoyo y colaboración de los demás miembros de la institución que siempre estuvieron prestos a contribuir al desarrollo de la investigación. El afecto recibido por cada uno de los miembros de la institución, el rector por permitir realizar la practica



Facultad de Educación

pedagógica en su institución educativa y utilizar este espacio con fines investigativos. Los maestros cooperadores que mostraron compromiso con la investigación y aportaron la información necesaria para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

6.4.Referencias bibliográficas

Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, (25), 34-48.

Abós, P. (2015). El modelo de escuela rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684.

Álvarez, G. y Blanquicett, J. (2015). Percepciones de los docentes rurales sobre las tic en sus prácticas pedagógicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(51), 371-394.

Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 25 – 37.

Angulo, F. (1998). La formación del profesor de ciencias: fundamentos teóricos en una perspectiva de autorregulación metacognitiva. *Revista educación pedagogía*, 10(21), 68-96.

Antelo, E. (2009). La tarea del docente no es comprender a los niños. Entrevista en revista Brecha.edu. Recuperado de <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/entrevistamontevi.pdf>

Astudillo, C., Rivarosa, A. y Ortiz, F. (2014). Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 130-144. Recuperado el 28 de octubre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700009>

Facultad de Educación

- Azcárate, P., Martín del Pozo, R. y Porlán, R. (1998). Una perspectiva epistemológica para analizar y transformar la formación inicial del profesorado. *Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias, 1*.
- Azcárate, P. y Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Un estudio de caso en las áreas de ciencias. *Enseñanza de las ciencias, 23*(3), 393–402.
- Bajardi, A. y Álvarez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción, 111-129*.
- Banet, E. (2003). Formación del profesorado de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 17*(1), 17-21. Recuperado el 30 de marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=718468>
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Innovaciones didácticas (18)*, 42-51.
- Barrios, M. (2004). El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las prácticas de enseñanza. *Porta Linguarum*(2), 31-55.
- Barrón, C. (2008). Competencias del docente-tutor. Diálogo y acompañamiento en el aula. *3*(5).
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria, 13*(1), 35-56.

Facultad de Educación

- Bausela, E. (2002). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7-39. Recuperado el 15 de noviembre de 2016, de rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF
- Benito, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377185>
- Berrío, D. y Cardona, L. (2014). Influencia de la práctica pedagógica de los maestros en formación, sobre la práctica pedagógica de los maestros cooperadores de algunas instituciones educativas del Oriente Antioqueño. Universidad de Antioquia.
- Bertelle, A., Iturralde, C. y Rocha, A. (2005). Análisis de la práctica pedagógica de un docente de Ciencias Naturales. *Revista Iberoamericano de Educación*, XXXVII(4).
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 1(6), 1-26.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria de España. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.

Facultad de Educación

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga, España: Aljibe.
- Brumat, R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de educación*, 4(55), 1-10. Recuperado el 04 de abril de 2017
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, 7, 79-112.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). 10 Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (Ed.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. (pp. 273-300). Madrid, España: Editorial EOS.
- Castaño, J. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Grafías disciplinarias de la UCP*(17), 37-48.
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 581-587. Recuperado el 9 de mayo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28014478012>
- Clementino de Souza, E., Souza dos Santos, F. J., & Teixeira de Pinho, A. S. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 125-140. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129009>

Facultad de Educación

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Artículo 77. (Título IV). *Ley general de educación*, (Ley 115 de 1194). Recuperado de

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Contreras, M. (2012). *Autoevaluación basada en una reflexión pedagógica para la mejora del desempeño docente*. (Tesis de maestría). Universidad de la Frontera, Temuco.

Cornejo, J. y Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?*

Cornejo, J. (2014). Futuros profesores de zonas rurales vistos por sus formadores. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (24), 247-277. Recuperado el 29 de septiembre de 2026, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806014>

Del Pozo, R. y Porlán, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35, 115-128.

Del pozo, R. y De Juanas, Á. (2009). La formación inicial en competencias valoradas por un maestro en activo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(3), 59-69. Recuperado el 09 de mayo de 2017, <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3086524.pdf>.

De La Blanca, S. e Hidalgo, J. (2012). Formación inicial: nuevos maestros para tiempos nuevos. *Padres y Maestros*, (345), 20-24.

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, (1).

Facultad de Educación

- Díaz, V. (2006). Formación docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción pedagógica*(16), 182-193.
- Fórner, Á. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (39), 33-50. Recuperado el 30 de marzo de 2017
- Fórner, Á. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (39), 33-50.
- Gallego, R., Pérez, R., Torres, L., & Gallego, A. (2006). El papel de “las prácticas docentes” en la formación inicial de profesores de ciencias. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(3), 481-504.
- García, J. (1991). Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural. *Política y Sociedad*, 8, 87-96.
- García, L. y Quintero, M. (2009). Desarrollo local y nueva ruralidad. *Economía*, (28), 191-212.
- Gil, F., Chillón, P. y Delgado, M. (2016). Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (30), 48-53.
- Gómez, S. (2001). ¿Nueva Ruralidad? Un aporte al debate. *Estudios Sociedade e Agricultura*, 5-32

Facultad de Educación

- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Rev. Pensamiento Educativo*, 43, 271-283.
- Gómez, C. (2012). *Impacto de los procesos de formación de maestros de ciencias naturales de educación básica primaria en sus prácticas pedagógicas* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Granados, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2), 1-19.
- Hamodi, C. y Aragués, S. (2014). La escuela rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Revista PALOBRA* (14), 46-61. Recuperado el 11 de octubre de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5078953.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México: McGraw Hill Interamericana editores S. A. de C. V. Recuperado el 14 de noviembre de 2016, de https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (6), 487-499.
- Insuasty, E., y Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos*(24), 73-85.

Facultad de Educación

- Jaén, M., y Banet, E. (2003). Formación inicial de profesores de secundaria: dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 51-78. Recuperado el 30 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417105.pdf>
- Lopes, H., y Blázquez, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 29-42.
- López, A. y Tamayo, Ó. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 145-166.
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159.
- Manota, M. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*(19), 55-74.
- Martin, C. y Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*(46), 1-23.

Facultad de Educación

Martín del pozo, R. y Porlán Ariza, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35, 115-128.

Martínez-Rivera, C. (2009). El conocimiento profesional de los (as) profesores (as) de ciencias: algunos aspectos centrales en el desarrollo de la línea de investigación. *Enseñanza de las ciencias*, 62-75.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, 8(1). Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>

Mercado, E. (2003). De estudiantes a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Tiempo de educar*, 4(7), 121-151.

Ministerio de Educación Nacional. (13 de agosto de 2002). Artículo 2. (Decreto 1850 de 2002). Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (16 de abril de 2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-13769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Bogotá: Ministerio de educación nacional.

Mercado, E. (2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Tiempo de educar*, 4(7), 121-151. Recuperado el 1 de octubre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100705>

Facultad de Educación

- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. *Metodología educativa 1*, 101-116. Recuperado el 25 de octubre de 2016, de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nail, O., Muñoz, M. y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educ. Pesqui*, 39(2), 367-385.
- Ortiz, B. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 369-382.
- Ortiz, C. (2009). Estrategias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista educación y pensamiento*, 63-71.
- Pérez, E. (1991). Nueva ruralidad, globalización y salud. *Revista CES Medicina*, 21(1), 89-100.
- Pérez, E. (2005). Americalatina: Nueva Ruralidad y exclusión social. *Polígonos. Revista de geografía*, 15, 171-199.
- Pérez, D., Pérez, A. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Revista de Investigación 3 Ciencias*. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/articulos/articulo/el-cuento-como-recurso-educativo/>
- Perales, J., Cabo, M., Vílchez, M., Fernández, M., González, F., y Jiménez, P. (2014). La formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria: propuesta de un currículo basado en competencia. *Enseñanza de las ciencias*, 32(1), 9-28.
- Recuperado el 31 de marzo de 2017

Facultad de Educación

- Porlán, R. y Martín, J. (1999). *El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula* (Séptima ed.). España: Díada Editorial S.L.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16(2), 271-288.
- Porlán, R. (2003). Principio para la formación del profesorado de secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 23-35. Recuperado el 31 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417103>
- Porlán, R., Rivero, A., y Solís, E. (2011). Un modelo de formación para el cambio del profesorado de ciencias. *Primeras Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*, 1-9.
- Pradilla, J. (2014). Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo. *Revista perspectivas educativas*, 7(1), 135-147.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos XLII* (2), 269-284.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery. (ED), *Psicología: Tópicos de la actualidad*. (pp.47-84). Lima.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.

Facultad de Educación

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción Educativa.

Revista Iberoamericana de educación.

Rioseco, M. y Romero, R. (s.f.). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. 1-9.

Rojas, Y., Ramírez, J. y Tobón, F. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Revista Educación y Educadores*, 16(2), 267-282.

Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos. *Educar*, 48(1), 149-171.

Rueda, M. (2010). Autoevaluación y autonomía. *Perfiles educativos*, 32(130), 3-6.
Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a1.pdf>

Salcedo, F. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didáctica y educación*, 3(3), 17-28.

Sánchez, G., Valcárcel, M., Banet, E. y Jaén, M. (s.f.). ¿Cómo preparamos nuestras clases? un estudio de las concepciones de titulados en ciencias sobre la planificación de unidades didácticas. *Didáctica de las ciencias*, 211-222.

Sánchez, P., Valdés, Á., Reyes, N. y Carlos, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit. Revista de psicología*, 16(1), 71-80.

Facultad de Educación

Sandín, M.P. (2003). Tradiciones en la investigación-cualitativa. En M.P. Sandín.

Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones.

Sanmartí, N. (2005). La unidad didáctica en el paradigma constructivista. En Couso, D. et al. *Unidades didácticas en ciencias y matemáticas*. Editorial Magisterio. Capítulo, 1, 13-55. Recuperado de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/didactica-i/materiales-de-clases-1/09-la-unidad-didactica-en-el-paradigma-constructivista>

Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.

Suarez, N. y Tobasura, I. (2008). Lo rural. Un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional de Agronomía, Medellín*, 8(2), 4480-4495.

Suárez, D., Liz, A. y Parra, C (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdoba*, 13(15), 195-229.

Subirats, M. (s.f.). Las prácticas docentes en el currícula de los futuros maestros. *Tabanque*, 159-164.

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.

Tapia, C., Becerra, S., Mansilla, J. y Saavedra, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y educadores*, 14(2), 389-409.

Tardif, M. (2005). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Facultad de Educación

- Tobón, A. (2004). Fase de Validación. En R. Flórez y A. Tobón, *Investigación educativa y pedagógica* (págs. 99-127). Bogotá.
- Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa " Escuela Nueva" de Colombia. *Perspectivas*, (84), 4-10. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce32_03ensa.pdf.
- Triana R, A. N. (2012). Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 93-118. Tomado de: <http://2011.www.redalyc.org/articulo.oa?id=86925890005>
- Valencia, L. (2015). *Estereotipos y educación rural: visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Vaello, J. (2008). Estrategias para la mejora de la gestión de aula. Recopilación basada en textos de Vaello Orts, Juan (2003, 2005 y 2007). Recuperado de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/05/DOC2-mejora-gestion-aula.pdf>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf>
- Vásquez, M. (2012). Autoevaluación basada en una reflexión pedagógica para la mejora del desempeño docente. *Extramuros*, 87-96
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*(28), 123-141.

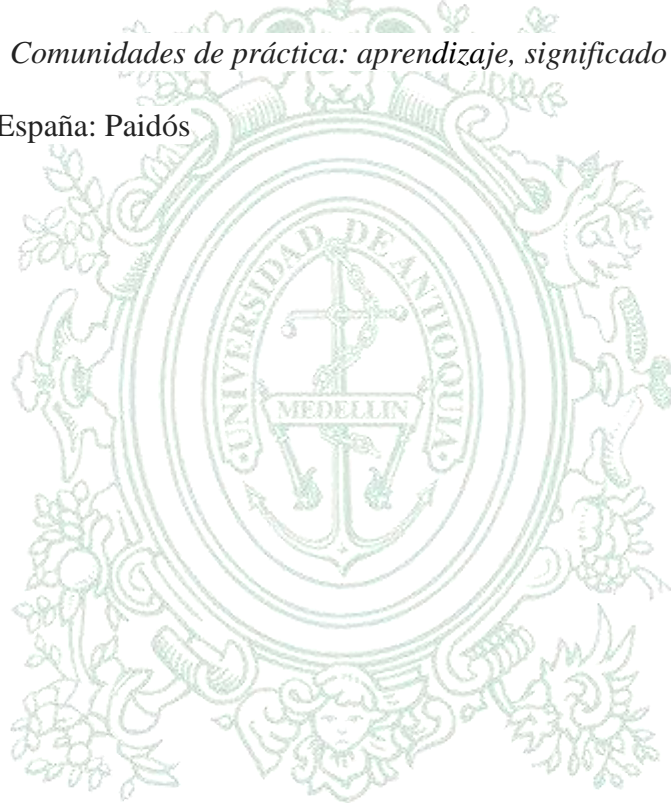


Facultad de Educación

Villegas, A., Londoño, L., Cárdenas, M. y Mosquera, Y. (2015). *Análisis de la práctica pedagógica en la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental: con miras al fortalecimiento del vínculo universidad – centro de práctica* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*.

Barcelona, España: Paidós



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

7. ANEXOS

7.1. Anexo A. Consentimiento informado

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y TOMA DE EVIDENCIAS

Lo/a estamos invitando a participar en la investigación que se encuentran realizando tres estudiantes de la Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la Universidad de Antioquia – Seccional Magdalena Medio. Este estudio busca conocer el aporte de las prácticas pedagógicas realizadas en la Institución Educativa Rural la Floresta y el contexto rural, a la formación de maestros de Ciencias Naturales.

El objetivo de esta investigación es analizar la práctica pedagógica en la Institución Educativa rural la Floresta y su influencia en la formación de tres maestros de Ciencias Naturales.

Se le invita a participar de la entrevista, porque usted hace parte de la población a estudiar y puede contribuir a la investigación.

La persona es libre de participar o no en la entrevista. Si el participante acepta ser parte del estudio, se le pedirá hacer las actividades que se mencionan a continuación:

1. Seleccionar la casilla SI; en la pregunta del formulario que dice “Está usted actuando de manera libre para responder la presente entrevista. Al responder SI, usted permite el uso de

Facultad de Educación

sus datos para la investigación. Autorizo expresamente al personal comprometido con esta investigación y lo faculto a tomar los datos que consideren pertinentes de la presente entrevista.

2. Responder una serie de preguntas relacionadas con la práctica pedagógica y el contexto rural. La entrevista se hará de manera personal.

Es importante aclarar que el participante no recibirá dinero por la entrevista, el beneficio será en la medida en que la información suministrada contribuya a la formación de maestros de Ciencias Naturales. De la misma manera el participante tendrá derecho a conocer los resultados parciales de la investigación, así como los resultados finales cuando concluya el estudio.

Se garantiza el derecho a la intimidad del participante, guardando la información suministrada bajo el secreto de confidencialidad y ética profesional. Además, los datos personales y/o de identificación de la población no serán divulgados por ningún motivo o medio de comunicación, de tal forma que solo el equipo investigador conocerá su identidad. El participante será identificado por un seudónimo generado a partir de las iniciales del nombre y el sexo. El nombre del participante no aparecerá. Solo el equipo investigador (estrictamente responsable del estudio) podrá acceder a su identidad verdadera para poder localizarle en caso de que necesite ampliar o profundizar la información suministrada.

Si tiene preguntas adicionales o algún comentario con respecto al estudio o a la entrevista, puede comunicarse con Daniela Peláez Cárdenas, Tel: 322 579 9143,

Facultad de Educación

daniela.pelaezc@udea.edu.co; Freddy Nelson Henao Escobar, Tel: 313 668 1876,

fnelson.henao@udea.edu.co; Juan Pablo Cueto Serrato, Tel: 312 717 3808;

juan.cueto@udea.edu.co.

Yo _____ identificado (a) con CC. No. _____, en calidad de _____, Después de haberseme explicado el procedimiento y/o actividad a realizar por parte de los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental de la Universidad de Antioquia, en el marco del curso práctica pedagógica II, y en aras de desarrollar su propuesta de investigación en la línea de formación de maestros, doy autorización para que se me realice.

Al ser partícipe de dicho procedimiento, también autorizo que se haga un registro fotográfico, audiovisual o escrito de ser necesario. Asegurándome estricta confidencialidad en los datos proporcionados y que sean usados únicamente para intereses académicos y pedagógicos, en el marco de la ética de la investigación y teniendo en cuenta el derecho a la propia imagen, que está reconocido en el Artículo 15 de la Constitución Política de Colombia, sobre el derecho al honor, a la intimidad personal, familiar y a la propia imagen y la Ley Estatutaria 1581 de 2012, sobre la Protección de Datos de Carácter Personal

Asegurando que la participación ha sido voluntaria y no inducida, confirmo mi

AUTORIZACIÓN.

DOY EL CONSENTIMIENTO

NO DOY EL CONSETIMIENTO



Facultad de Educación

Firma: _____

C.C: _____

Dirección: _____

Fecha: _____

7.2. Anexo B. Entrevista inicial semiestructurada

FICHA DE IDENTIFICACIÓN	
FECHA	
NOMBRES	
APELLIDOS	
EDAD	Selecciones un rango de edad _____ 20-30 _____ 30-40 _____ 40-50 _____ 50-60
EXPERIENCIA DOCENTE	Instituciones donde ha trabajado (en orden cronológico)
LUGAR DE RESIDENCIA	
NÚMERO TELEFÓNICO	

Preguntas de la Entrevista Semiestructurada

1. ¿Cómo se describe usted? ¿Quién es... nombre del profesor (a)?
2. ¿Cómo llegó a trabajar en Escuela Rural?
3. ¿Cómo ha sido su experiencia en la docencia?
4. ¿Cómo reconocen al(a) profesor(a)... en la comunidad educativa?
5. ¿Usted recomendaría trabajar en la Escuela Rural? ¿Por qué?



Facultad de Educación

7.3. Anexo C. Preguntas para la segunda entrevista semiestructurada

1. ¿Cómo se imaginaba usted la escuela rural antes de trabajar en ella?
2. ¿Cómo se ha sentido trabajando en escuela rural?
3. ¿Cuéntenos cuál ha sido la experiencia más bonita y la experiencia más traumática que ha tenido en la educación en escuela rural?
4. ¿Cuáles considera que son las fortalezas y las dificultades de trabajar en escuela rural?
5. Durante su experiencia como maestro en escuela rural ¿Considera que ha adquirido elementos para reflexionar sobre su quehacer docente?
6. ¿Cuál cree usted que es el aporte que la práctica pedagógica en escuela rural hace a la formación de futuros maestros?
7. ¿Por qué los estudiantes de la licenciatura deberían hacer sus prácticas pedagógicas en escuela rural?
8. ¿Cómo le parecen las relaciones que existen entre maestros, directivos y los padres de familia? Revisar
9. ¿Cómo realiza la reflexión pedagógica, en su profesión como docente?
10. ¿Qué tiene en particular la escuela rural respecto a la escuela urbana?
11. ¿Profesor o profesora cómo ve su futuro laboral en 10 años?

Facultad de Educación

7.4. Anexo D. Formato de observación de clase

OBSERVACIÓN EN CLASE²

Establecimiento educativo:	
Nombre del docente:	
Jornada:	Curso:
Asignatura:	Fecha de diligenciamiento:
OBSERVACIÓN DE CLASE	
Claridad en los objetivos de la clase y forma en que los aborda	
Desarrollo de las temáticas: coherencia, solvencia, actualización, etc.	
Estrategias pedagógicas utilizadas de acuerdo a las características del grupo escolar	
Materiales y recursos durante el desarrollo de las temáticas	
Procedimientos de evaluación y de retroalimentación al estudiante	
Ambiente durante la clase y comportamiento estudiantil	
Aplicación de las normas del Manual de Convivencia	
Otras observaciones	
VALORACIÓN DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE	
Fortalezas observadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje	
Aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza – aprendizaje	
Nombre y Firmas	
Observador:	Docente observado:

Preguntas a los estudiantes

¿Cómo le parecen las clases del profesor?

¿Qué cree que debe mejorar el profesor?

²Tomado y adaptado del modelo de pauta y observación de clase de Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
www.mineducacion.gov.co/1759/articles-246098_archivo_doc_modelo_pauta_observacion_clase.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co

7.5. Anexo E. Entrevista No.1 – Maestro en formación Sergio

Entrevistador 1: Buenos días, nos encontramos con Sergio, egresado de la escuela normal superior del magdalena medio, a quien vamos a hacer una entrevista. Entonces, Santiago bienvenido.

Entrevistado: Muchas gracias

Entrevistador 1: Santiago vamos a empezar por la primera pregunta ¿Cómo se describe usted?
¿Quién es Santiago?

Entrevistado: Santiago es un docente, en el momento me describo como un docente novel, estoy todavía en esos primeros pasos de la docencia, sé que todavía tengo mucho por aprender y cada día me fortalezo más con cada una de las experiencias que tengo.

Entrevistador 2: y como persona ¿cómo se describe?

Entrevistado: Pues yo me describo como una persona muy amigable, aunque soy persona de no relacionarme con muchas personas, con otras, pero igualmente cada que me relaciono con alguien siempre me dicen que soy muy agradable para hablar con ellos y soy muy respetuoso con las otras personas.

Entrevistador 1: Listo, Santiago ¿Cómo llegó a trabajar en escuela rural?

Entrevistado: Inicialmente en la segunda prácticas de la Normal Superior, en las prácticas de segundo nivel, yo trabajé en dos veredas: una se llama la Manjarrez y la otra se llama El

Facultad de Educación

Aterrado. Ambas veredas quedan a la orilla del río Magdalena, casi en todo el frente del municipio, pero más al frente de Murillo, o sea, es muy cerca de Murillo. Allí en esa vereda es donde van las personas, los cascajeros a recoger toda la arena, recoger todas las piedras y mantienen muy en constante comunicación con Puerto Berrío, dado que mediante las lanchas les queda más fácil para llegar a su vereda. Yo llegué a trabajar allá a esas veredas, obviamente en estas prácticas, y en la primera en la que trabajé fue en la Aterrado, en esta vereda llegué, yo iba con un mentalidad de que, pues no tenía ni idea de cómo iba a ser la cosa, ya tenía la certeza de que iba a trabajar Escuela Nueva, en ese momento todavía no había practicado que era escuela nueva, no sabía realmente lo que iba a hacer. Entonces, llegué a la escuela, había una líder comunitaria que me, obviamente, me guio, me presentó a todos los estudiantes y de inmediatamente vi que eran estudiantes desde lo más chiquitos hasta los más grandes, habían pelados desde preescolar hasta quinto y eran en un mismo salón y yo ehh y ¿yo que hago aquí? Yo inmediatamente en ese primer día, ahhh se me olvidaba decirles yo fui con un compañero de allá del ciclo, o sea yo... no practiqué solo sino que yo trabajaba con un compañero. Lo primero que hicimos fue hablar con los estudiantes, preguntarles de que manera habían trabajado antes con el profesor acompañante y prácticamente el profesor acompañante nos soltó la riendas, o sea trabajen como puedan, nos mostró como se trabajaba allá, ehh pues este profesor nos dijo “vea esta mesa es de preescolar, esta mesa es de segundo, esta mesa es de tercer, esta mesa es de cuarto y esa más grande de allá es de quinto; esos libros que están allá esos son los de primero, esos son los de segundo, esos son los de tercero, cuarto y quinto. Entonces, yo dije ¿cómo iba a trabajar con todos a la vez y uno como iba a hacer? Y me dijo “vea ellos ya

Facultad de Educación

están acostumbrados a trabajar así, ellos trabajan las guías y ellos resuelven las guías y usted cada vez que pasa va resolviendo las dudas”. Pero nosotros pensamos si realmente el profesor si se toma la tarea de mirar si sí están bien contextualizados, todo eso. Entonces eso fue prácticamente toda la semana que nos quedamos allá a mirar esos libros, porque habían muchas cosas que ni siquiera tenían que ver con la vereda que estaban allá, habían ejemplos de que un Ferrari pasó por yo no sé qué, qué es un Ferrari. O sea, fue una experiencia realmente muy significativa, porque, o sea, aparte de que podemos aprender cómo trabajar con estos niños y tratar tantos temas a la vez, me di cuenta en ese momento que eso era lo que me gustaba.

Entrevistador 2: Pero entonces Santiago ¿Usted considera que ese modelo de escuela nueva si le deja aprendizajes significativos a los estudiantes?

Entrevistado: En cuanto a los aprendizajes significativos yo digo que sí, porque lo más significativo que ellos aprenden a trabajar, o sea a hacer, a construir su propio aprendizaje, ellos realmente en el camino, ellos, hay unos que realmente si tratan de resolver esas guías rápido para pasar al otro grado, pero hay unos que se les puede notar que adquieren un aprendizaje muy bueno de esos libros y las explicaciones que recibe del docente, porque ellos adquieren una autonomía muy interesante allá, uno prácticamente los ve allá sentados y son muy juiciosos, pues eso sería pues porque son los únicos, son todos vecinos, ya saben cómo relacionarse y la autonomía que ellos aprenden allá en esa escuela es muy muy muy muy agradable y de hecho, trabajar allá con ellos es muy... prácticamente es muy sencillo para el profesor, el profesor... pues nosotros veíamos al profesor allá mientras daba las clases el profesor allá sentado esperando que alguno lo llamara, pero cuando nosotros

Facultad de Educación

empezamos íbamos grupo por grupo, “venga si entiendes esto, te ayudo a leer esto y tú resuelves los ejercicios”. Dependiendo de lo que tuvieran los estudiantes nosotros nos acercábamos, o sea también es un poquito más de que los docentes se esfuercen un poquito con eso.

Entrevistador 2: y usted nos contaba de que en las guías estaban descontextualizadas con lo que ello en realidad que vivían entonces ¿ustedes trataban de hacer esa contextualización y de transformar esos textos para que ellos pudieran comprenderlos mejor?

Entrevistado: Pues de transformar los textos que trían como tal ellos no. O sea, nosotros simplemente cuando veíamos las actividades que ellos veían que no comprendían, nosotros se los explicamos de otra manera o sencillamente les decíamos: “vea, esto no lo vamos a trabajar, lo vamos a trabajar de la siguiente manera, porque esto no lo hay aquí o se puede entender mejor de otra manera.

Entrevistador 1: Santiago, ¿usted considera que esa experiencia que tuvo en su formación en esos lugares, con ese tipo de enseñanza le sirvió para algo? ¿Le aportó o no le aportó?

Entrevistado: yo diría que me aportó demasiado, ¿por qué? Primero porque yo me estaba yendo de mi hogar una semana completa; segundo, porque me dejaban a rienda suelta un grupo completo de estudiantes de diferentes edades, diferentes cursos, estaban en diferentes materias, o sea, esa era una experiencia muy enriquecedora, porque uno aprende a ser profesor allá, uno al enfrentarse a todas estas situaciones es, aparte de que es muy difícil y es muy agotador, lo construye a uno como docente.

Facultad de Educación

Entrevistador 1: Santiago, nosotros veníamos hablando de un contexto rural, de la experiencia que había tenido en el contexto rural. Ahora le preguntamos ¿A trabajado en escuelas urbanas? Y ¿Cómo ha sido esa experiencia donde ha llegado a trabajar?

Entrevistado: antes de pasar a la parte urbana yo quería agregarles algo más sobre la experiencia mía en la parte rural. O sea, yo después de que salí de la Normal inmediatamente me llamaron de la Normal para concursar para trabajar en unas veredas con una fundación. En ese momento, de una vez, pues, me fui de una vez para la Normal y para trabajar con la fundación, pero yo no sabía realmente a que estudiantes iba a darles clase, cómo iba a ser las guías o que. Entonces, simplemente nos dieron unas inducciones y no váyanse para la Y de La Torre. Pues yo me fui para la Y de La Torre que queda... es una vereda de Santander, me fui para la Y de La Torre, me fui a buscar estudiantes para ver qué es lo que tengo que darles. Cuando llegué al salón de clases con una cajada de libros que me mandó la fundación, me di cuenta de que empezaron a llegar los padres de familia y yo padre de familia, padres de familia. Cuando se fueron sentando y yo “muy buenos días padres de familia...” pues, inicié la presentación y ahí mismo “¿cuándo vienen los estudiantes?” ahhh, es que nosotros somos los estudiantes y yo “ah Dios mío”, el primer choque ahí y esa situación en esos momentos fue muy chistosa para todos, todos nos reímos. Pero, yo en ese momento empecé a reflexionar, que es lo que venía a hacer que lo venía pensando desde la casa, con qué estudiantes me iba a encontrar, cuando realmente eran puros adultos y yo “¿uy y ahora qué? Ahora me van a corchar. Yo les vengo a traer unas cosas de matemáticas, de ciencias naturales, pero yo creo que ellos saben más que yo”. Inmediatamente, uno va con una mentalidad es que ni siquiera pensaba que eran los

Facultad de Educación

estudiantes y yo no pues hagámole. Cuando empecé “entonces vamos a sacar el... en ese momento yo me sentía más cómodo con el de matemáticas, módulo de matemáticas; entonces yo veía que todos lo abrían en la página que yo decía todos juiciosos y ahí mismo “ah profe es que yo no entiendo esto” ahí mismo yo me iba y le explicaba y “hay profe mire tal cosa” y yo eh, yo estoy en lugares muy extraños, o sea trabajar con esos adultos no es mucha la diferencia, o sea como tienen un nivel académico muy bajo, trabajar con ellos no era tan, no era tan malo como así yo pensaba, y yo “eh me van corchar, me van a ser conmigo lo que quieren; no, resulta que era mucho más agradable que trabajar con estudiantes, eran muy juiciosos, más comprometidos, preguntaban más. Entonces, yo en ese momento cuando estaba ya enseñándole a ellos, realmente fue muy agradable, porque cada vez que pasábamos de temática en temática, yo les dije que trabajáramos todos a la par, realmente no recuerdo cual era el método de enseñanza pero era diferente al de escuela nueva, todos empezaban desde... como de primero, segundo, tercero.. Era como por secuencias, no era así que unos eran de primero, otros de segundo, otros de tercero, no, iban como en diferentes niveles. Entonces, la experiencia que tuve allá con ellos fue muy muy agradable, porque yo pensaba que trabajar con adultos, o sea, nunca me iba a tocar y segundo que me tocara así tan... como enfrenarme sin saberlo fue muy enriquecedor para mí.

Entrevistador 2: Santiago, antes de que nos cuente lo de la experiencia en escuela urbana ¿Cómo era el acceso a estos centros rurales donde usted ha asistido?

Entrevistado: La verdad, inicialmente en el primero yo fui muy, o sea, en la primera parte donde me tocó estar en Escuela Nueva, yo fui prácticamente privilegiado ¿por qué? En esos

Facultad de Educación

momentos había busetas que iban hasta la entrada de la vereda, claro que a nosotros a veces nos tocaba bajarnos y empujar la buseta, pero eran dos horas, hora y media lo que se demoraba la ida desde acá de Puerto Berrío hasta allá hasta la vereda El Aterrado o Manjarrez que quedan ahí pegaditos. El acceso... lo maluco es que le tocaba a uno pagar siete mil quinientos cada vez que quería ir, nosotros decidimos quedarnos así la semana, nosotros primero estábamos pagando prácticamente catorce mil pesos diarios, quince mil para poder venimos y dijimos “no, eso así no nos da”. La Vereda, obviamente no está pavimentada ni nada, entonces nos tocaba muchas veces bajarnos y empujar la buseta, hasta que finalmente ya terminaron las prácticas y poco después de haber terminado las prácticas se acabó esa empresa, no me hubiere imaginado como hubiera sido después de que se acabó esa empresa sería muy difícil porque la entrada allá, parte quedó muchas pendientes y es una carretera destapada con muchas piedras. En cuanto a la ida a la Y de La Torre y la Traviata, que son las otras veredas donde fui a trabajar como tal, fueron, eran dos horas de camino, tenía que esperar a que la chiva que iba para San Fernando, esperarla aquí temprano en la mañana, creo que era a las ocho o siete de la mañana, entonces me iba en esa chiva y obviamente esa carretera... esa chiva era de lado a lado y me tocaba, ella me dejaba en la Y de La Torre, pero a mí me tocaba también dar clase en la Traviata. Cuando yo bajaba en la Traviata me tocaba ir en una moto, en un mototaxi, eso era una gastadera de dinero la verraca. Entonces simplemente que hice yo, al ver la segunda semana yo dije “qué me demoro yo de la Traviata a la Y de La Torre, me demoro quince minutos en el carro, ah me voy a llevar la bicicleta”; me llevé la bicicleta me bajé en la Y de La Torre, me monté un bolso grande con todos los libros y yo “ah me voy a ir en la cicla suavecito, igual uno se

Facultad de Educación

demora quince minutos”. Cuando yo llevaba una hora, hora y media, ya iba pa dos horas y nada que llegaba, cuando llegué a la Traviata, llegué pero uy Dios mío, de hecho en ese momento no tenía que dar clase, pero tenía que buscar dónde quedarme, ya era de noche cuando llegué allá; yo “ah, andar en carro es muy diferente a uno andar en bicicleta”.

Entonces, lo más enriquecedor de ir allá o trabajar en esas veredas, es que... la gente, yo siempre me venía de allá con un costalado de mercado, eso nunca me faltaba comida y cuando yo llegué a la Y de La Torre de una vez el líder de allá “vea, esta es su cama, lo que quiera comer, ahí está...” prácticamente como uno llegar a un hotel sin necesidad de pagar, porque ellos sabían que uno llegaba con un compromiso con ellos y ellos lo veían a uno como alguien que los iba a sacar de algo que quisieran ellos, era muy muy bueno. Cuando llegué a la Traviata lo mismo, llegué a una casa y una viejita “venga que usted es el profesor de nosotros” y de una vez me dijo “vea esta es su cama, lo que quiera comer...” y así fue muy muy agradable.

Entrevistador 1: Claro se sentían agradables con usted

Entrevistado: bastante, bastante agradecidos

Entrevistador 1: Entonces una experiencia que nos quiera contar en escuela rural, que nos quiera seguir contando de la escuela rural.

Entrevistado: eh, más que todo, pues lo más interesante de trabajar en la escuela rural es la gente, sencillamente no es lo mismo trabajar con unas personas en la parte urbana que en la parte rural, las personas son totalmente diferentes, las personas en la parte rural son muy amables, siempre quieren estar hablando con uno, están muy atentos de uno, uno piensa que

Facultad de Educación

como son de por allá tal vez sean muy ignorantes y no, tienen muchas cosas que enseñarle a uno, saben mucho del campo y saben... ellos prácticamente no tiene que bajar al pueblo a nada, ellos mismos se hacen sus propias medicinas, o sea todas... muy muy bueno eso allá.

Entrevistador 1: Entonces usted nos está hablando comparando las personas de la parte rural y la parte urbana. Bueno, ahora cuéntenos en la parte urbana ¿Cómo ha sido su experiencia?

Entrevistado: En la parte urbana yo trabajé en las prácticas iniciales en la Normal, trabajé la metodología yemba con primero. La metodología yemba es una metodología que traída desde el constructivismo para enseñar a leer de una manera diferente. Uno empezaba a trabajar con muchos libros, o sea nunca empezaba la palabra con los niños sin la palabra ni la letra, sino que empezaba con los libros, de ahí con las frases, con las palabras, de ahí con las letras, hasta que ellos realmente, o sea, lo menos que se interesaba ahí era que se aprendieran las letras, porque realmente con letras no iban a entender o no iba a ser tan agradable como aprenderse la palabra completa o aprenderse una frase donde estén todas las palabras. Ese ejercicio que tuve con esa metodología fue muy interesante, porque en medio año ya todos los estudiantes del grado primero con los que yo estaba practicando, todos ya sabían leer. En cambio, en el otro primero la profesora no llevaba esta metodología y prácticamente todo el resto de año me tocó hacerle colaboración a esa profesora para nivelar a esos niños, pero fue muy muy interesante. Ya como venía con una metodología, la profesora empezó con las letras y eso... y realmente yo pienso que enseñarles desde las letras es prácticamente retroceder con los niños. Después, trabajé, o sea antes de empezar la parte rural, me enviaron a otra escuela que es la escuela La

Facultad de Educación

Bomboná, en esa práctica estuvimos en tres escuelas diferentes: estuvimos en La Bomboná y estuve en la Arnulfo Castro. La Bomboná también me tocó en el grado primero, realmente el contexto de allá de esta Bomboná es muy pesado, eran demasiados estudiantes y ya traían arraigada una metodología muy tradicionalista, realmente fue muy complicado para mí, porque ahí pude identificar muchas falencias de las que yo tenía en la parte disciplinaria, como ya en estos momentos no había visto que tenía esa falencia en la disciplina, pues, por los diferentes trabajos que ya había tenido, ahí fue donde me enfrenté realmente con ese problema.

Entrevistador 2: Santiago, se puede decir entonces que.... Usted dice que ahí se enfrentó, usted dice que ya había trabajado en escuelas rurales, no?

Entrevistado: no, me enfrenté por lo que ya había trabajado en primero con yempa. Ya después en escuela rural ellos no necesitan estar... como decir que uno debe estar encima de ellos para que trabajen, no...

Entrevistador 2: El comportamiento es muy diferente

Entrevistado: Ellos son muy buenos, son muy agradables para trabajar, se avanza mucho con ellos. Ya cuando llegué al Arnulfo Castro que también era parte de las prácticas de la Normal, era otra mirada, era algo muy diferente de trabajar en La Bomboná, porque el ambiente de La Bomboná es mucho más pesado y de hecho ahí pude mostrar mi creatividad a flote, porque o sea el trabajo con los niños fue muy agradable, pero me tocaba mucho mucho trabajo: hacer carteleras, hacer muñecos con foami, bueno miles de muñecos y

Facultad de Educación

carteleras; pero con los niños fue muy agradable, porque en disciplina..., pues eran muy ordenados.

Entrevistador 1: Muy bien Santiago, Santiago entonces hagamos una comparación, comparemos como reconocían al profesor Santiago en la escuela rural y como lo reconocían en la escuela urbana.

Entrevistado: Yo diría que en la escuela rural me reconocían como el todo, o sea, yo era el que sabía, el que los iba a guiar, el médico, era el que... pues de alguna manera los iba a entretener. Eso es muy... uno piensa que la carreta que le echan a uno en la... pues haciendo la pedagogía de que uno llega a una vereda y es el todo es mentira, pero realmente vi en ese momento que era una total realidad y “hay profe, vea que me lastimé” entonces uno empieza a buscar las cosas pa curarlos, “ah profe, es que mire que allá no hay... que por allá uno se puede caer” ya uno va buscando cosas para tapan por allá para que no se vayan a caer, o sea uno se vuelve un logístico de todo en una vereda. En cambio en la parte urbana es mucho más diferente, porque uno aparte de que el docente está ahí pendiente, el docente acompañante, realmente el papel de uno en el urbano ya es simplemente el que sabe algunas cosas, que ya en la parte urbana los niños son... saben mucho más cosas, tienen muchos más conocimientos previos en cuanto a la parte teórica mejor dicho, porque hablamos de conocimientos previos en la parte rural, ellos nos llevan un nivel de trabajo en el campo que uno realmente no llega a tener. Pero los conocimientos previos que manejan los estudiantes ya en el área urbana lo hacen a uno un docente que simplemente tiene unas cosas más para que ellos aprendan y no le veo ningún otro papel, porque que uno va a ser el

Facultad de Educación

médico o alguna cosa, no, simplemente se remite al que se tiene que remitir y ya, uno ya...
el papel es más centrado.

Entrevistador 1: A listo Santiago, muy bien. Santiago entonces ya para terminar ¿Usted recomendaría trabajar en escuela rural? Y ¿por qué?

Entrevistado: Pues en escuela rural totalmente, o sea uno imaginariamente piensa que eso va a ser que lo van a dejar en un monte y chao, pero no es así, uno en la vereda, aparte de que están muy pendientes de uno, porque uno es el docente, uno es el todo de ellos, o sea, uno enfrentarse a esa primera práctica allí es muy agradable, porque el simple hecho de estar con las personas de vereda uno se siente una buena persona, uno se siente un buen docente, trabajar en escuela rural o empezar una práctica inicial en escuela rural sería lo mejor, porque ahí uno se encuentra realmente con el papel docente, uno se enfrenta a la vida del campo, uno se enfrenta a cosas totalmente diferentes a las que uno normalmente está viviendo, es allí donde uno realmente aprende a ser profesor.

Entrevistador 1: Listo Santiago, entonces Santiago agradecerle por la entrevista y antes no tiene nada que decirnos.

Entrevistado: no ya, yo creo que con eso ya.

Entrevistador 1 y 2: Muchas gracias Santiago.

Entrevistado: con mucho gusto

Facultad de Educación

7.6. Anexo F. Entrevista No.2 – Maestro en formación Sergio

ENTREVISTADOR 1: buenos días Sergio

ENTREVISTADO: Muy buenos días

ENTREVISTADOR 1: Ehh, hoy vamos a continuar entonces con la segunda parte de la entrevista haciéndole pues unas preguntas ehh complementarias, algunas tienen de pronto algo que ver con lo que ya habíamos hablado entonces como para complementar. ¿Listo?

ENTREVISTADO: ok.

ENTREVISTADOR 1: bueno, entonces Entrevistado, ¿Cómo se imaginaba usted la escuela rural antes de trabajar en ella?

ENTREVISTADO: Yo antes de ir por primera vez a una escuela rural, yo me imaginaba las peores condiciones posibles para uno dar clase, o sea, que no había una silla, pues no había ni siquiera un salón de clase, no había una escuela formada, o sea, que le tocaba a uno llegar con los adobes y empezar a armar todo, pues algo parecido. Como la imagen que teníamos cuando veíamos la película de Cantinflas que llegaba era a armar la escuela prácticamente, pero realmente no era así.

ENTREVISTADOR 1: Listo, o sea, usted se imaginaba algo pues como totalmente malo, pues una imagen negativa de la escuela rural.

ENTREVISTADO: Si, claro. No igualmente no, o sea, como tal en la infraestructura no... ehh veía que... o creía que iba a ser algo muy, o sea, muy malo, muy feo, cuando en

Facultad de Educación

realidad uno cuando se enfrenta realmente a la realidad no es tan así. Pero también me imaginaba pues niños que venían de 6 horas de camino para llegar a la escuela, claro que obviamente en algunas veredas si se ve eso, pero las que me tocó a mí menos mal los niños vivían en la misma parte donde estaba la escuela entonces no era, pues la impresión que tenía no era la correcta.

ENTREVISTADOR 1: Listo, cuando estuvo trabajando en esas escuelas rurales ¿Qué cree usted que es lo mejor de enseñar en una institución rural?

ENTREVISTADO: Toda la, enseñar en una institución rural, para mí lo mejor es el ambiente, uno siente una tranquilidad muy... pues, pues totalmente diferente a trabajar en un pueblo o en una ciudad; allá no se siente ruido, uno por allá escuchaba una vaca, uno por allá escucha ehh moverse el pasto, o sea, son cosas que le mantienen la mente a uno activa, lo mantienen tranquilo y igual manera los niños son muy tranquilos, son muy participativos y pues uno piensa que no va a ser así, pero realmente son muy, muy bueno para trabajar con ellos excelente.

ENTREVISTADOR 1: Listo y ¿Cuáles son las principales dificultades que usted encontró en esas escuelas rurales?

ENTREVISTADO: La principal dificultad sería de pronto el material didáctico, o sea, uno cuando va a trabajar con ellos tiene que planear ciertas actividades, como yo... en la mayoría de las... pues las veces que me tocó eh enseñar en veredas yo siempre viajaba prácticamente todos los días o me quedaba una semana, entonces uno planear las actividades tenía que ser muy con anterioridad para que ese material que necesitara para

Facultad de Educación

alguna de las actividades que iba a realizar no, o sea, no se le quedara, o mirar a ver cómo... qué otra estrategia iba a utilizar, o sea, el manejo de las herramientas didácticas siempre complicado. Y cuando se le presentan a uno ehh, cómo se dice... se le presentan a uno otras cosas diferentes... cuando a uno se le presentan contratiempos realmente uno tiene que buscar o coger lo que sea del ambiente como para poder, o sea, para poder hacer las actividades de la mejor manera, porque uno... o sea, uno estando allí, está tan alejado de una tienda, está tan alejado de una papelería, o sea, uno realmente tiene que ingeniárselas para que las actividades queden bien.

ENTREVISTADOR 1: Sí, como utilizar los recursos que hay en el contexto.

ENTREVISTADO: Claro

ENTREVISTADOR 1: Y adaptarlos a la clase

ENTREVISTADO: Claro, porque si uno pretende, o sea, siempre llevar todo desde el pueblo para la vereda le digo pues que se le vuelve un problema, porque lo, pues, lo mejor sería, atendiendo a todas las, todas las cosas que tiene el ambiente de la vereda, uno puede ingeniarse las actividades e igual manera, los niños tienen muchas, manejan muchas herramientas también del mismo ambiente, o sea, ellos prácticamente conocen más que uno de su propio ambiente.

ENTREVISTADOR 1: Bueno Entrevistado, ¿Cómo se ha sentido trabajando usted en escuela rural?

ENTREVISTADO: Para mí enseñar en escuela rural es lo mejor, o sea, uno se siente... uno se siente realmente un profesor, uno no... uno cuando está en una escuela ehh del área

Facultad de Educación

urbana, eh no es lo mismo, o sea, uno en el área rural tiene que ser más independiente.

Tiene que, o sea, tienen que cranearse todo, el ambiente es excelente, o sea, uno en la escuela rural, a parte de las dificultades obviamente del transporte y llegar como tal a la vereda, relacionarse con los niños eh... para enseñarle cada una de las habilidades que necesitan, es muy agradable, además como ellos en las veredas utilizan la metodología escuela nueva, es una metodología que le abre la mente a uno como docente, porque uno no, o sea, cambia esa mentalidad de que el profesor es el que sabe todo y que hay un tablero y que el tablero hay que llenarlo de letra para que los niños aprendan, cuando ellos, realmente trabajan independientemente y avanzan a un ritmo que, o sea, que yo pensaba que no se podía. Y... y hay niños que vi en la vereda que avanzaban hasta un año, o año y medio, o hasta dos años en el mismo, o sea, en el mismo curso. O sea, eran capaces de pasar todas esas guías y... y avanzaban mucho más rápido.

ENTREVISTADOR 1: Bueno profesor Entrevistado cuéntenos ¿Cuál ha sido la experiencia más bonita y la más traumática que ha tenido en escuela rural, que lo haya marcado?

ENTREVISTADO: Bueno la experiencia más bonita fue un conflicto que tuve con un estudiante de primero, o sea, fue una experiencia muy, o sea, muy chistosa porque... resulta que el niño era el más... el más problemático del grupo, eran niños desde primero hasta quinto, pero ese era el más problemático del grupo y siempre era buscando llevarle la contraria a uno, hasta que un día se me paró y me dijo... eh no recuerdo que fue lo que me dijo, pero me careó, me... se me enfrentó y me dijo que cuál era la huevonada suya, pues y me y me decía paréceme aquí y hablemos y osea, yo obviamente me le paraba donde era y váyase para su puesto y me hace el favor y me respeta..., o sea fue una experiencia muy

Facultad de Educación

charra con ese niño y ya al final... al final.. Obviamente ya él no me faltaba al respeto porque yo realmente... él me decía queme viniera que para que nos diéramos los golpes y yo me le iba, pero obviamente él no iba a hacer nada porque yo era mucho más grande, entonces al final él me... me respetó un poquito más.

ENTREVISTADOR 2: ¿y de cuántos años era el niño?

ENTREVISTADO: ja, por ahí que 6 años, 7. (risas) y yo bien grande. La más traumática, yendo para la... para la vereda, o sea, íbamos en una buseta y eso estaba... el camino estaba, pero lodoso horrible. Entonces que nos tocó, llegó un momento donde la buseta se quedó pegada y nos tocó... nos tocó... o sea, yo iba con el otro compañero de... el otro profesor, entonces no tocó empujar esa buseta y empuje esa buseta nos caímos, nos revolcamos, llegamos, o sea, cuando pudimos sacar esa buseta de ahí, porque eso nos tocó hacer fuerzas hasta que ya como una hora, llegamos casi terminado la jornada allá y llegamos todos empantanados vueltos nada y cuando llegamos allá, llegó la otra buseta pa' venirnos (risas).

ENTREVISTADOR 1: listo Santi... ¿y llegó a tener de pronto algún conflicto con padres de familia o de pronto con grupos armados?

ENTREVISTADO: No la verdad, gracias a Dios no tuve ningún conflicto, antes las personas de la vereda, yo no sé, parecía como si yo fuera un... algo pa' rellenar porque eso me dieron comida uyyy. Entonces, todas las personas a donde uno arrimara lo saludaban a uno y terminaba uno yéndose con una bolsa de llena de mercado, se terminaba yendo con una libra de yuca, bueno con lo que sea pero, donde uno arrimara... Y había personas que

Facultad de Educación

incluso, o sea, cuando llegué por primera vez ahh por ejemplo a la vereda la Traviata, había personas que... o sea, yo no sabía que hacer porque yo tenía que buscar, inmediatamente, apenas llegué a la vereda, un lugar donde alojarme, entonces yo dije no, pues yo a quien le pregunto para poder yo dormir ahí, porque yo quedarme e irme todos los días no me da la plata, entonces yo dije, pues, voy a preguntarle a la jefe de allá, pues la que manda allá; la líder comunitaria mejor dicho a ver qué, qué podemos hacer y para mi sorpresa, casi todos los que eran estudiantes míos que en ese momento eran todos adultos, todos querían no venga yo me llevo el profesor pa' la casa, todos y yo no ps yo, yo me sorprendí, pues yo pensé que eso iba a ser mucho más difícil. Terminé por allá durmiendo en la casa de una viejita que decía, vea esta es su cama, lo que quiera comer, vea ese es el televisor, ahí hay direct tv, o sea, uy no, yo me sentía... y yo, vea pues esto es un hotel o qué.

ENTREVISTADOR 1: listo Santi. ¿Cuáles considera que son las fortalezas y las dificultades de trabajar en escuela rural?

ENTREVISTADO: Fortalezas, la autonomía. Uno allá... uno allá o aprende a ser profesor o aprende, o si no se enfrenta de tal manera a esa situación que deja de ser profesor; o sea, uno allá o aprende a ser profesor o aprende. Otra fortaleza, la gente, o sea, el trabajo con la comunidad allá uno... uno allá termina siendo el profesor no solo de los estudiantes que estaban en el aula sino de toda la comunidad, toda la comunidad está pendiente de, dónde está el profesor, qué les enseñó a los estudiantes, porque todo lo que uno enseña en la comunidad, pues con los estudiantes, resulta que es de gran admiración para las familias. Toda la familia resulta sabiendo que uno hizo un filtro de agua con los estudiantes y todo eso, entonces llegan hasta los padres de familia hay profe como podemos hacer esto, o sea,

Facultad de Educación

eso se vuelve, o sea, eso sería la, la otra fortaleza. Y ya la, la debilidad, de pronto ya lo que es en sí trabajar en una vereda, el tiempo de llegar a una vereda, el transporte, porque de resto, ya todo en una vereda es bueno independiente pues... pues de que haya conflicto ya por otras circunstancias eh... yo digo que trabajar en vereda para un docente que sea inicial, o sea, que sea la primera vez que se enfrenta a la parte educativa, es lo mejor. Porque allá es donde aprende realmente a ser profesor.

ENTREVISTADOR 2: Entrevistado y ¿cuáles son esos conflictos que se viven en esas comunidades en esas relaciones dentro de la escuela rural o fuera de la escuela rural?

ENTREVISTADO: pues a mi gracias a Dios no me tocaron ningunos conflictos eh... en la vereda, pero yo he sabido que allá se han presentado enfrentamientos de pronto con grupos al margen de la ley, puede ser, pues, guerrillas que de un momento a otro aparecen. Y las zonas veredales son el objetivo de personas que... o sea, ilícitas que terminan viviendo allá y uno puede ir a una vereda y resulta viendo por allá casas gigantes, enormes, bien bonitas, porque realmente el acceso allí es difícil, entonces las autoridades no van a ir allá a decir, no pues... usted cómo es que hizo esa casa. Allá uno puede encontrar gente, o sea, líderes de bandas criminales, entonces se pueden presentar muchos conflictos con eso, aunque gracias a Dios en las que he estado son pura gente trabajadora.

ENTREVISTADOR 1: Listo. Eh... Entrevistado ¿durante su experiencia como maestro en escuela rural, considera que ha adquirido elementos para reflexionar sobre su quehacer docente?

Facultad de Educación

ENTREVISTADO: Claro, o sea, haberme enfrentado inicialmente con la práctica... perdón con la enseñanza en el área rural, o sea, me... cómo se dice... me direccionó. O sea, yo cuando me pude enfrentar con todas esas problemáticas que tiene la vereda de pronto que no hay agua, que no hay energía, uno realmente eh... empieza a ver su papel como docente y la capacidad que tiene el docente de trabajar con la comunidad, o sea, en ese momento me di cuenta de que yo sí, yo si quería ser un docente, porque todo, todo eso me llenaba, pues de ansiedad, todo eso me generaba intriga y yo quería resolver todos esos problemas, pero, realmente uno estar allí en la vereda se da cuenta si es o no profesor.

ENTREVISTADOR 1: ¿Cuándo usted empleaba todas esas estrategias o actividades que utilizaba con los estudiantes, todas le resultaron asertivas o tuvo que hacer algunas modificaciones?

ENTREVISTADO: Por ejemplo, o sea, dependiendo la actividad que yo haya aplicado allá con los estudiantes, eh... muchas yo las adaptaba porque obviamente el contexto era diferente, pero cuando uno hace cualquier tipo de actividad experimental con los niños, eso... aparte de que son... los niños de vereda, son muy... o sea, se concentran mucho cuando el profesor está haciendo alguna actividad, entonces, las actividades quedan muy bien. O sea, uno en la vereda, normalmente no son tan indisciplinados como en el área urbana, entonces uno las actividades le fluyen bastante y cuando uno tiene que hacer adaptaciones de las guías de trabajo, eh... las adaptaciones, o sea, son muy sencillas y los estudiantes le trabajan a uno muy bien. Todas esas actividades que uno haga en la vereda, les encanta a los estudiantes y les salen a uno muy bien.

Facultad de Educación

ENTREVISTADOR 1: Listo Santi... ¿Cuál cree usted que es el aporte que la practica pedagógica en escuela rural hace a la formación de los futuros maestros?

ENTREVISTADO: ya... o sea, trabajar en escuela rural genera en los maestros, por lo menos en los nuevos, en los maestros que se enfrentan por primera vez genera la capacidad de... o sea, de salir de las dificultades de la manera más rápida, o sea, de tener autonomía en cualquiera de las decisiones que tenga que tomar de un momento a otro. Porque allí, uno tiene un conflicto, el que sea, de pronto se cayó una estudiante y se aporreó, uno tiene que... o sea, tiene que buscar la manera de solucionar ese inconveniente, uno no puede decir no, voy a llamar a tal persona porque allí no hay nadie más. Uno es el docente y uno termina siendo el médico, uno termina siendo el consejero, el psicólogo, entonces tiene que aprender, o sea, aprender a tomar decisiones rápido y pues es una experiencia muy agradable.

ENTREVISTADOR 1: Listo Santi... ¿Cómo influye la práctica pedagógica de los maestros en formación a las dinámicas institucionales de esa escuela? O sea realizar las prácticas pedagógicas allá en escuela rural ¿cómo influye a las dinámicas que trae ya la escuela rural?

ENTREVISTADO: Pues yo, yo pienso que iniciar la práctica en escuela rural es la forma más acertada que se tiene, por qué, porque uno en el área rural, perdón, en el área urbana no tiene que tener en cuenta encuentra tantas cosas como en el área rural. Uno en el área rural, tienen que pensar en todo, tiene que pensar en el espacio, tiene que pensar en que los niños van a llegar tarde porque llovió entonces la carretera está mala, uno tiene que pensar en que

Facultad de Educación

estrategias voy a utilizar hoy si llovió y yo iba a hacer algo en la cancha y está mojada, o sea, uno tiene que pensar mucho más cosas que , o sea, tiene mucho más exigencia que en la parte urbana y cuando llega el momento en el que ya, o sea, ya tiene la capacidad uno de superar todas esas dificultades, realmente uno es que se... ahí es que se da cuenta que quiere ser docente. O sea en ese momento de da uno cuenta que uno si va a ser docente.

ENTREVISTADOR 1: Listo. Profesor Entrevistado ¿Por qué los estudiantes de licenciatura deberían hacer sus prácticas en la escuela rural ya usted no sabe dicho un poco de eso cómo nos puede complementar?

ENTREVISTADO: los estudiantes de licenciatura o sea, deberían, la practica inicial en si es en vereda o en la parte rural sería mucho mejor, porque es mucho más significativa, se aprende mucho más y lo más importante la autonomía que se genera a partir de todas estas experiencias.

ENTREVISTADOR 1: Entrevistado, ¿en las escuelas rurales que está hasta también le ha tocado compartir de pronto en una escuela rural donde haya por ejemplo directivos docentes, otros docentes, donde no sea usted el único sino que haya por ejemplo un coordinador otros profesores?

ENTREVISTADO: no, no de hecho en las veredas que he estado, en muchas no había ni o sea yo he estado en cuatro en una solamente es el salón de clase o sea uno lo llaman, vea ahí está la escuela pero es un salón grande donde caben cinco mesas y ahí están los estudiantes y uno en la vereda llega y es sólo totalmente solo

ENTREVISTADOR 1: ¿O sea no tiene un director ni otro maestro acompañante?

Facultad de Educación

ENTREVISTADO: Nada de hecho la última que fui que fue la Traviata la escuela yo llegué y haber la escuela pues búsquela y era no era una casa que la habían adaptado con un tablero, pues ahí todos se hacían en la sala unos en el piso otros con su silla y así trabajamos o sea, eso realmente el acompañamiento de las personas que, pues de los directivos pues no se nota.

ENTREVISTADOR 1: ¿Cómo realiza el profesor Entrevistado la reflexión pedagógica en su profesión como docente? ¿Cómo reflexiona usted sobre su profesión docente alguna vez hay alguna reflexión sobre las estrategias que usted utiliza, ahora que está haciendo práctica pedagógica como Reflexiona usted sobre ella?

ENTREVISTADO: Pues la verdad, inicialmente yo osea, como yo venía de la normal siempre se me exigió tener un diario pedagógico, osea, como era una exigencia yo no osea, no era algo tan propio mío como para yo decir que no, yo todos los días voy a escribir algo y voy a dejar mi reflexión no, pero realmente sí manejó un registro de lo más interesante que me llevo de cada una de las prácticas. Obviamente, yo si tengo un diario pedagógico porque cada una de mis actividades, de hecho solamente las más importantes son las que coloco ahí porque no todo lo que uno realiza le permite reflexionar la práctica de la misma manera entonces uno pone todo aquello que realmente le llene el alma o sea le ayuda para aplicarlo nuevamente. Entonces esto es lo que yo manejo o sea, llevar un diario pedagógico pero solamente escribiendo aquello que es más importante para mí.

Facultad de Educación

ENTREVISTADOR 1: listo, entonces cuando usted por ejemplo no realizaba lo del diario pedagógico, ¿usted, sin pensarlo terminando por ejemplo, una clase o al final del día, usted pensaba de pronto bueno esta estrategia resultó como yo esperaba o debo mejorarla...?

ENTREVISTADO: ah no pues obviamente, uno cuando hace planeación de la clase uno hace la reflexión en la planeación, ahh esta actividad me resultó de tal manera debí utilizar esta estrategia por tal motivo o debo de... para la próxima debo utilizar una nueva estrategia porque el grupo pasó esto y esto... O sea, uno siempre cuando hace una planeación obviamente tiene que hacer una reflexión pero no todo lo que reflexiona uno, todo lo coloco en el diario pedagógico porque no todo lo que uno hace lo lleva a reflexionar de tal manera de que pueda cambiar sus prácticas o mejorarlas.

ENTREVISTADOR 1: Listo. ¿Qué tiene en particular la escuela rural respecto a la escuela urbana?

ENTREVISTADO: La escuela rural, es más sencilla o sea, simplemente un salón, grande muchas veces tienen otro salón que es para... otro espacio que es para el docente que es una piecita y, el resto es creatividad del docente porque... uno llegar a una vereda y encontrar simplemente el salón y las sillas uno tiene que reflexionar realmente si quiere ser docente. Cuando llegan los estudiantes y empiezan a trabajar con sus guías uno tiene que buscar la manera de que todas estas actividades le salgan bien. Cuál es la diferencia entre estas dos o sea, entre la escuela rural y la escuela urbana. La escuela rural es, o sea, está alejada de la parte urbana pero realmente hace parte de una comunidad. La escuela rural es el eje central de una comunidad o sea lo ven como el corazón de la comunidad, donde las

Facultad de Educación

personas que van allí, los niños que van allí van a ser los futuros... o sea, las personas profesionales, los que van a salir de la vereda pues según los pensamientos que me... pues que encontré allá o sea, son aquellos que van a salir de la vereda y salir adelante; porque muchos dicen que o sea que quieren salir de allí aunque otros dicen que la mejor, o sea, que es mejor vivir allí porque la naturaleza está y todo lo tienen de ella.

ENTREVISTADOR 2: Santi em... nos interesamos en saber ¿cuál es la influencia que tiene la comunidad para la educación de los niños y el trabajo del maestro, qué influencia tiene? en la rural y en la urbana.

ENTREVISTADO: En la parte rural, los padres de familia mantienen muy, muy pendientes de lo que hace el docente de lo que hacen los estudiantes de hecho terminan haciendo las tareas con ellos, y uno se da cuenta porque resultan los padres de familia preguntando por las actividades que están haciendo los estudiantes y hecho todo el mundo aprende en la comunidad uno termina siendo las clases es para la comunidad. O sea, es muy... hasta cierto punto me gusta porque todos aprenden, pero obviamente los estudiantes también necesitan un poquito más de esfuerzo para realizarlo, más autonomía. En cuanto a la parte urbana, ya yo diría que o sea a, los padres de familia van cuando el estudiante es muy indisciplinado o cuando tienen que ir por las notas, de resto allá no se aparecen o cuando uno tiene que llevar materiales que tienen que ir con ellos porque no son capaces de llevarlos en el bolso de resto he visto que... pues lo que he trabajaba en la parte urbana los padres de familia únicamente van cuando hay problemas con las notas. De hecho ahora más tarde tengo reuniones con los padres de familia porque me tocó llamarlos, porque hay algunos estudiantes que iban perdiendo la materia pero entonces, o sea, ese es el único espacio

Facultad de Educación

donde los padres de familia, en la parte urbana, quieren estar cerca de ese proceso que llevan los niños.

ENTREVISTADOR 1: Bueno profesor Entrevistado ya para finalizar ¿Cómo se ve usted en el futuro laboral en 10 años?

ENTREVISTADO: Yo en 10 años... yo me veo trabajando, o sea, yo quisiera volver a trabajar en una vereda. Inicialmente yo pensaba que la vereda era algo muy... pues muy difícil para trabajar y le exigía mucho más al docente, pero lo que más me interesa a mí, es la parte humana que ahí, el trabajo con la comunidad y si uno trabaja en una escuela rural uno va a estar directamente relacionado con toda la comunidad, todas las problemáticas que tienen estas y, osea, va a fortalecer su formación docente. Igualmente, como son en 10 años obviamente yo creo que voy a tener muchas más herramientas para dirigirme a los estudiantes y poder trabajar también con la comunidad.

ENTREVISTADOR 1: Y ¿por qué no trabajar en la escuela urbana?

ENTREVISTADO: Pues la... a mí la escuela urbana ya como que... pues no me gusta tanto porque, es la misma dinámica, todas son los directivos encima, los padres solamente se aparecen cuando hay una mala nota, entonces no hay un acompañamiento con los estudiantes, los estudiantes viven más involucrados con la tecnología, o sea, mantienen con los celulares todo el día, no hacen los trabajos, o sea, no vinculan lo que uno hace en la clase con su realidad y en cambio en la vereda todo lo que hacen lo tienen que relacionar con esto

ENTREVISTADOR 1: bueno profesor Entrevistado, muchas gracias.



Facultad de Educación

ENTREVISTADO: con mucho gusto.

ENTREVISTADOR 2: Gracias profe Entrevistado.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

7.7. Anexo G. Entrevista No.1 – Maestro en ejercicio Daniel

ENTREVISTADOR 2: Nos encontramos con el profesor Daniel de la Institución Educativa Rural la Floresta, profesor del área de Ciencias Naturales a quien le vamos a hacer una entrevista.

Muy buenos días profesor Daniel.

ENTREVISTADO: Buenos días muchachos, espero que los resultados que tengamos en esta entrevista les sirvan para darle más forma a su proyecto de grados y sea una piedra fundamental para mejorar los medios de conocimientos en la institución que son valiosísimos para nosotros que tenemos cierto tiempo desempeñándonos en esta área.

ENTREVISTADOR 2: Muchísimas gracias profe. Listo, vamos a empezar con la primera pregunta. ¿Cómo se describe usted, quien es Entrevistado?

ENTREVISTADO: Bueno, yo me describo como una persona emprendedora, una persona líder en los procesos educativos de la institución. Siempre estoy participando en todas las actividades cognoscitivas y de mejoramiento que se creen convenientes para mejorar la calidad de educación en la institución y en nuestro municipio, así me describo yo.

ENTREVISTADOR 2: Listo profe. Siguiendo pregunta ¿Cómo llego a trabajar en la escuela rural?

ENTREVISTADO: Cuando terminé mi proceso educativo trabajé mucho tiempo en las ciudades, luego hubo cambios administrativos y entonces me contrataron acá en el municipio de Maceo. Digamos que fue por necesidad del servicio de la secretaría de

Facultad de Educación

educación que llegué acá, sin embargo, me siento muy bien acá en la parte rural debido a que los estudiantes son más asequibles, son más disciplinados, todavía respetan a los mayores, todavía les gustan el conocimiento y la formación de los muchachos conlleva a mejorar la calidad de vida de los mismos

ENTREVISTADOR 2: Si señor. ¿Y en qué año llegó a la institución?

ENTREVISTADO: Yo llegué a la institución en el año 2001, llegué a la institución y desde entonces he permanecido acá hasta el 2017, he estado acá desde entonces.

ENTREVISTADOR 1: Y profesor Entrevistado ¿Cuál fue la primera impresión que tuvo, lo primero que pensó cuando le dijeron, usted va para Maceo, para un lugar rural?

ENTREVISTADO: La primera impresión que tuve fue un susto debido a que cuando yo fui a firmar el contrato, entonces, decía, Magdalena Medio. Y Magdalena Medio en ese tiempo era sinónimo de violencia y de muerte o sea iba para una zona roja, inclusive que yo me asesoré antes de venirme para acá, averigüé y entonces pensé, bueno, uno va es a desempeñar su labor docente, uno no tiene por qué meterse en otras situaciones que no es el rol de uno y me vine para acá. Sin embargo, es un lugar placentero para trabajar, vuelvo y repito la gente es amable, la gente es amorosa con uno, inclusive que hay personas que piensan que uno es propiedad hasta de ellos ya, ¿sí? y cuando uno no está lo extrañan, uno hace parte de esa comunidad, hace parte importante porque cada situación que presenta la comunidad siempre estamos los docentes ahí como para el apoyo comunitario, bien sea en la parte académica, en la parte política, en la parte de orientación vocacional, ¿sí? Y uno desaprende para aprender acá, desaprende para aprender, uno viene con un conocimiento

Facultad de Educación

muy técnico y cuando llega acá se encuentra de que la comunidad no está como tan avanzada entonces a uno le toca empezar de cero con la gente, bajar todos esos conocimientos a un nivel de que le puedan entender a uno, ¿sí? Esa es la estrategia que hay que presentar en estas comunidades rurales

ENTREVISTADOR 2: Si señor, después de escuchar eso cuéntenos ¿Cómo reconocen al profesor en la comunidad educativa?

ENTREVISTADO: En la comunidad educativa dentro de la institución el docente es un líder, el docente es el padre de cada joven que viene aquí a la institución, es la persona que se da de cuenta del joven qué situación adversa tiene, qué situación alegre tiene, es el que acompaña en todos los procesos de formación, orientación, es el segundo papá de los estudiantes. Porque el lema mío es que hay que primero conocer el muchacho, quererlo y amarlo como si fuera hijo de uno para que el proceso sea más fácil y sea más personalizado, ¿sí? eso es.

ENTREVISTADOR 2: listo profe. Entonces ahora cuéntenos ¿Cómo ha sido toda su experiencia en la docencia?

ENTREVISTADO: Experiencia significativa en la docencia que he tenido, satisfacciones, muchas. Cuando un muchacho se sale de la institución y comienza a estudiar en la universidad y el muchacho ya logra llegar a un nivel de formación profesional, entonces uno dice he logrado hacer algo en mi vida de profesor, ya me puedo jubilar o morir en paz porque al menos estoy dejando una semilla en el camino, alguien que va a continuar contribuyendo a la paz de Colombia y ese alguien que se formó va a continuar con el

Facultad de Educación

proceso que uno va dejando. Caso del estudiante Entrevistador 1 Nelson que es un egresado de aquí de la institución y Luisa Palacios, Jaime Córdoba y muchos, ¿sí? que ya han dejado huellas en el camino y que uno los ve en la misma comunidad desempeñando su labor profesional y eso da credibilidad a la institución y le ha dado motivación a los estudiantes para que continúen los procesos de formación profesional, que eso es lo que necesitamos en la parte rural.

ENTREVISTADOR 2: Listo profe. La última pregunta ¿Usted recomendaría trabajar en la escuela rural y por qué?

ENTREVISTADO: Bueno, primero que todo yo pienso que el futuro de Colombia está en la parte rural, te iba a decir, es el lugar donde la gente que llamamos campesinos produce para el interior del país, donde se produce la caña, se produce la leche, se produce la panela, muchos productos que hacen parte de la canasta familiar que van para las ciudades. Es más, yo apunto a que el Estado debería de invertir más en la parte rural digamos que en la parte urbana, porque ahí está el sostenimiento del país está ahí, ¿sí? Y, la formación de los estudiantes de la parte rural también conlleva a que la calidad de vida va a mejorar porque las condiciones digamos de infraestructura que hay en estos lugares no es la misma que en las ciudades donde lo tiene todo, bibliotecas bien avanzadas, computación, vías de comunicación, transporte, digamos la parte de la salud. Y entonces, si educamos a la gente de la parte rural vamos a tener personas que les va a doler ese lugar y que van a tratar de quedarse ahí y tratar desde ahí implementar sus ideas económicas y socioculturales y de producción, ¿sí? Y entonces, la comunidad va a tener unos avances significativos que hacen mejorar la calidad de vida y formar personas de bien y que estas personas no se vean

Facultad de Educación

digamos obligadas a meterse a las fuerzas armadas de la ley que es lo que tanto nos ha afectado, que el campo se ha abandonado debido a la violencia que ha habido en la comunidad y que hoy en día en los procesos de paz hay esperanzas de que hayan buenas nuevas, nuevas actividades económicas y mejores convivencias entre campesinos y personas que han convivido en otros lugares, esa es como la visión que se espera.

ENTREVISTADOR 2: Listo profe. ¿Usted cómo se imagina el modelo de un profesor ideal para una escuela rural?

ENTREVISTADO: El modelo ideal

ENTREVISTADOR 2: ¿Cómo serían esas características para usted que ha tenido experiencia en el campo de la educación rural?

ENTREVISTADO: Lo primero que tiene que hacer un profesor, es primero digamos adaptarse a la comunidad, adaptarse, conocer cuál es la idiosincrasia de la comunidad, conocer cuáles son los sueños de la comunidad, conocer digamos qué quieren los jóvenes de la comunidad para el futuro, cómo los padres a través de sus actividades cotidianas han motivado a los hijos para que encuentren un camino para un futuro mejor, ¿sí? Es decir, adaptarse a este lugar, hacer unas propuestas que vayan acorde con las situaciones que se viven allí, listo, y trabajar de la mano con la comunidad, ¿sí? Es decir, no sacar a esa persona de la parte tradicional si no que esa parte tradicional cogerla y mejorarla, tecnificarla y potencializarlas, porque estamos sacando estudiantes que piensan irse a la ciudad a hacer parte del desempleo de las ciudades, ¿sí? sin ninguna expectativa...

Facultad de Educación

Entonces, que desde aquí ellos encuentren que hacer aquí mismo y ese producto que van a sacar le sirvan para competir con otros escenarios, esa es como la idea.

ENTREVISTADOR 2: Ya para terminar algo que se le haya escapado, alguna recomendación, algo que nos quiera contar.

ENTREVISTADO: Estas comunidades viven de la minería y uno todos los días está educando niños distintos. Cuando la producción minera está alta vienen personas de Segovia, de Remedio de todos lugares y estos niños vienen con unos vacíos, vienen con unas ideas de esos lugares, ¿sí? con unas costumbres. Entonces, todo el tiempo tenemos que tener planes de acciones para ir nivelando estos estudiantes y que ellos se acoplen a las situaciones de aquí de este lugar, esa es como lo que uno ha notado acá y que muchos padres hacen más o menos unos 10 años atrás, decían a los estudiantes, mijo prepárese, estudie para que no siga metido en el monte como me paso a mí. Y la idea es que no, no es sacarlos del monte es que aprovechen esos recursos que tienen y tengan una mejor calidad de vida, tanto para la familia y para ellos mismos, es mejorar eso que tienen esos recursos, no abandonarlos...

ENTREVISTADOR 1: Entrevistado a veces cuando se nombra la palabra escuela rural se piensa en la mala educación o mala calidad de la educación, ¿Qué piensa usted frente a eso?

ENTREVISTADO: Bueno, yo pienso que el Gobierno a través del Ministerio de Educación ha destinado a unos profesionales que han diseñado unas estrategias como los estándares y todos estos derechos básicos de aprendizaje. ¿Qué sucede? el estudiante que está en la parte

Facultad de Educación

rural tiene la misma capacidad que el que está en la parte urbana, sino que es un mito que se ha arraigado en las personas que están en las ciudades, porque creen que el que está en el campo únicamente sabe es volcar rula, ordeñar y hacer oficios de digamos de peón y no es así. También hay calidad en la parte rural, inclusive yo me atrevo a decir que las personas más competentes y más fieles al trabajo que se hace en la parte académica son las personas del campo, porque ellos quieren alcanzar unas metas que, en el pasado familiar, el papá nunca alcanzó, o sea, romper el paradigma que el campesino no produce. El campesino sí produce bien sea en el conocimiento y desde su parte ancestral, sí producen, hay que romper ese esquema

ENTREVISTADOR 2: Listo profe, entonces ya para terminar agradecerle por la entrevista y por ese aporte que nos dio.

ENTREVISTADOR 1: Muchas gracias profe

ENTREVISTADOR 2: Muchas gracias profesor

7.8. Anexo H. Entrevista No.2 – Maestro en ejercicio Daniel

ENTREVISTADOR 1: Buenos días, me encuentro con el profesor Daniel docente de la institución educativa rural La Floresta, del municipio de Maceo, docente del área de ciencias naturales y educación ambiental, a quien hoy le voy hacer unas breves preguntas sobre toda su formación y su desempeño que ha tenido en la escuela rural. Buenos días profesor Entrevistado.

ENTREVISTADO: Buenos días.

Facultad de Educación

ENTREVISTADOR 1: Bueno profesor Daniel, antes de usted venir a trabajar a la escuela rural que actualmente labora, ¿Cómo se la imaginaba?

ENTREVISTADO: yo me imaginaba una escuela campesina, una escuela donde la infraestructura era de madera, hecho de paja, donde había muy poquitos alumnos, debido como al poco interés de lo que la gente en el campo le presentaba a la formación o al estudio.

ENTREVISTADOR 1: ¿Daniel eso más o menos hace cuánto fue?

ENTREVISTADO: eso hace unos diecisiete años aproximadamente.

ENTREVISTADOR 1: Entones ¿se imaginaba la escuela a lo campesino, una infraestructura en madera?

ENTREVISTADO: sí.

ENTREVISTADOR 1: entonces cuando llegó aquí, ¿Qué encontró?

ENTREVISTADO: yo encontré una escuela con una infraestructura muy diferente a la que me imaginaba, con una cantidad de estudiantes que no esperaba.

ENTREVISTADOR 1: ¿Cómo se ha sentido trabajando en la escuela rural?

ENTREVISTADO: Haciendo un comparativo entre la ciudad y esta parte de Antioquia, me he sentido mucho mejor en esta escuela debido a que yo también soy de procedencia campesina, entonces el lugar se amolda mucho a mi característica y la forma en que yo me..., si a mi infancia, entonces me ha permitido tener un contacto más afectivo con los estudiantes y con la comunidad aquí.

Facultad de Educación

ENTREVISTADOR 1: Me podría contar una experiencia bonita que haya tenido aquí mientras ha trabajado en la escuela rural.

ENTREVISTADO: una experiencia bonita por ejemplo una vez tuve un estudiante que terminó el bachillerato aquí y digamos que años después vino y me estuvo contando , que las ideas, que los consejos y las orientaciones que le habíamos dado aquí, le había servido para defenderse en su vida cotidiana. Me dijo: -Profe ve, me ha pasado esta y estas situaciones y así como usted me dijo que me iba a pasar, así me paso y yo la afronté así y así-, me comentaba el estudiante una vez que me lo encontré en Puerto Berrio.

ENTREVISTADOR 1: Ahora una experiencia traumática que recuerde así.

ENTREVISTADO: Bueno una experiencia traumática que yo recuerde así, han sido muchas, una, la pérdida de un estudiantes que una vez, ese estudiantes estaba haciendo las prácticas de servicio social y las estaba haciendo como docente y esas dos personas tuvieron un deceso muy trágico que me tocó ser uno de los primeros en presenciarlos cuando la comunidad aviso que dos profesores que habían tenido un accidente entonces yo estaba en la nocturna y bajé hasta allá para corroborar y vi que eran ellos, fue un accidente muy traumático y otra experiencia que me ha dolido mucho es ver como un estudiantes terminan el bachillerato, terminan casándose y haciendo un proyecto de vida muy contrario al que uno esperaba que ellos tuvieran en su desempeño personal y laboral, entonces ha sido como esa experiencia traumática, entonces que hay que hacer con los estudiantes para lograr una meta y que no se queden solo en que no tengo como, que soy muy pobre, sino

Facultad de Educación

que hay que buscar la manera en que estos estudiantes lleguen a ese sueños que ellos quieren.

ENTREVISTADOR 1: de acuerdo a lo que usted ha visto frente a esa realidad del proyecto de vida que lleva a cabo los egresados de la institución, ¿Qué porcentaje de personas cree usted, digamos que por una corte, qué porcentaje de estudiantes logran su proyecto de vida de acuerdo a lo que ustedes esperan como maestros?

ENTREVISTADO: A bueno el porcentaje de estudiantes que culmina en el estudio Aquí, digamos que de cien, el noventa por ciento culmina sus estudios, los estudiantes desertan por situaciones económicas o situaciones de trabajo, es una población que se mantiene de la minería, cuando la minería está mala en este lugar se van para otros lados, en cuanto a los estudiantes que van a la educación superior, digamos que de cada noventa estudiantes digamos tres van, entonces es un porcentaje muy bajo y esto se debe, una a la situación económica del estudiante, antes del 2013 el estudiante tenía que responder por sus estudios, entonces eran los hijos de los educadores, los hijos de los finqueros sólo los que estudiaban y hoy en día el porcentaje ha aumentado debido a las becas que el gobierno ha establecido en el departamento, ya los estudiantes, ya tenemos acá doctores en medicina, tenemos estudiantes ingenieros y en muchas disciplinas del saber, que se han graduado y cada día aumentan más, porque ha habido una orientación asertiva y las universidades de la región han aumentado esa promoción de las distintas carreras que hay, la universidad Antioquia es la que está en la región, en ese sentido hemos ganado mucho.

Facultad de Educación

ENTREVISTADOR 1: Y desde su quehacer como maestro ¿Qué estrategias o qué proceso lleva a cabo para incentivar a los estudiantes a que reales en un estudio superior?

ENTREVISTADO: Lo que hemos hecho es potencializar lo que los muchachos saben, porque la concepción que tienen es que el estudiante que sale del campo, nunca logró aprobar una carrera, al estudiante hay que decirle que lo que sepa del campo lo maneje bien y que le sirva para que él con eso se sostenga y siga trabajando el campo y haciendo otra cosa, que le sirvan como eslabón para poder seguir los estudios, es decir, que siga desde aquí la región lo que él posee lo potencialicen, el aspecto económico, el aspecto familiar y qué eso sea como una parte del conocimiento empírico y conocimiento sistemático para que él desde aquí pueda brindar esas asesorías, esos conocimientos para una mejor calidad de vida de él y de los habitantes de la región.

ENTREVISTADOR 1: Bueno y ¿cómo ve esa relación de la proyección de estudio superior de los estudiantes egresados de la escuela, con el contexto rural?

ENTREVISTADO: Pues ha sido un paradigma que no ha sido fácil de romper, pero sin embargo se ha ido logrando que un porcentaje de un 6% y 8% de los estudiantes que salen de aquí, ya ellos hayan asimilado los roles que ellos cumplen como profesionales y como persona del campo, ellos tienen unos conocimientos que pueden apoyar la junta de acción comunal, a los proyectos que lleguen a la región, a la misma escuela, al mismo colegio, ellos vienen y nos cuentan qué dificultades han tenido en su formación profesional y ellos mismos nos sirven para día a día generar un plan de estudio más coherente con lo que

Facultad de Educación

realmente los estudiantes llegué a ser y que sean estudiantes más competitivos, eso es lo que hemos hecho, inclusive que ellos ayudan a formular los planes.

ENTREVISTADOR 1: Desde la formación que usted tuvo en su pregrado profesor

Entrevistado, ¿Cómo ha sido esa contribución de esa formación que ha recibido para llevar a los estudiantes a que realicen un estudio Superior?

ENTREVISTADO: Digo que la universidad lo que haces es darle a uno unos Horizontes, es como cuando uno llega a un colegio o a una comunidad, uno llega es a aprender qué es lo que hace usted y aprender con la comunidad a construir sociedad y a construir futuro, Cuando uno llega con conocimientos sistematizado y términos que la comunidad no conoce lo que hace es retrasar el conocimiento, entonces con ese conocimiento hay que irlo traslapando con lo que hay en la comunidad para que haya un entendimiento y así comprendan hacia dónde vamos y cuál es el sentido de la formación profesional, eso es lo que hemos hecho.

ENTREVISTADOR 1: profesor, ¿qué fortalezas ha encontrado en la escuela rural?

ENTREVISTADO: primero que todo, las fortalezas es el acompañamiento de los padres de familia, uno cuando llama un padre de familia ellos acuden a la institución, ya sea un tío un sobrino o alguien que es el acudiente, el estudiante de esta parte rural es un estudiante que todavía escucha, que uno le llama la atención y ellos se dejan mandar. La unidad que hay entre el estudiante y el profesor, uno coge al estudiante, coge al padre de familia y simplemente hace un diálogo familiar, digamos que un 95% acuden a los llamados de atención o a las orientaciones que se le dan a los estudiantes y la otra es que estos lugares se

Facultad de Educación

había mucha paz y no hay todavía influencia de las drogas, son muy poquitas y ya uno conoce qué estudiante tiene problemas de droga y habla con él y empieza como a socializar con él para que él empiece a dejar esas cosas y que vean que el futuro es por otro lado, eso es lo que hacemos aquí.

ENTREVISTADOR 1: Desde su labor como docente ¿cómo ve, cómo contribuye esa unión, esa relación estrecha que se establece con el estudiante y el Padre de familia y el maestro?

ENTREVISTADO: Primero que todo, el maestro generalmente viene es a impartir conocimiento, pero más allá del conocimiento está la formación del ser, y para formar el ser debemos apoyarnos en la familia y nosotros lo que hacemos es moldear al estudiante para que tenga una visión futurista y se pueda desempeñar mejor en lo que emprenda y así mismo él tengo una mejor calidad de vida tanto él y su familia y tenga unos líderes que representen el lugar de donde él va saliendo, eso es lo que hacemos.

ENTREVISTADOR 1: ¿Qué dificultades ha encontrado aquí en escuela rural?

ENTREVISTADO: Las dificultades que hemos visto en esta comunidad ha sido como por ejemplo, cómo son fincas o haciendas, entonces los estudiantes se desplazan de lugares muy apartados y a veces por cuestiones ambientales del clima, otras como el transporte los estudiantes empiezan a perder muchas clases, mucho tiempo, a veces estudiantes que llegan acá al colegio tipo 8 de la mañana 9 de la mañana porque no encontró transporte porque viven muy alejados y estudiantes que se van de aquí para la casa tipo 4 o 5 de la tarde, prácticamente con mucha hambre, entonces también se le dificulta el conocimiento. Eso se

Facultad de Educación

ve reflejado cuando presentamos las pruebas de estado que quedan muchos vacíos y una parte es esa, el transporte, la falta algunos recursos tanto económico como logísticos y la pobreza que tienen algunos estudiantes, en la parte económica.

ENTREVISTADOR 1: ¿Durante su experiencia como maestro en escuela rural considera que ha adquirido elementos para reflexionar sobre su quehacer docente?

ENTREVISTADO: Si uno todos los días se aprende uno viene con una clase magistral enfocada x estrategia, Cuando uno llega la clase se encuentra con estudiantes que tiene una dificultad x, entonces ya la clase se va a voltear a resolver esa situación es x del estudiante y uno es decir que uno planea para dar lo mejor de Sí y uno lo hace, pero esa planeación que uno tiene durante x tiempo sólo se le da el 50% el otro 50% se utiliza para dar orientación a los estudiantes y a los padres de familia que es lo primordial porque si no formamos en el ser y los valores de la familia, la educación no tiene sentido, esto se ha visto reflejado en los gobernantes que tenemos hoy en día donde le importa la comunidad, ni la familia, ni ellos mismos, ni la mamá, si no el bolsillo, entonces por eso tenemos que ir creando conciencia.

ENTREVISTADOR 1: y entonces usted digamos da una clase y no desarrollo toda la planeación que tenía, usted se detiene a pensar, analizar esa situación.

ENTREVISTADO: Es de análisis, es de uno sentarse a pensar, por qué no logré el objetivo de esta clase, lo que le toca a uno como volver a empezar de cero con los estudiantes y reforzarle lo que uno no haya visto, devolviéndonos un poquito atrás, una dificultad

Facultad de Educación

también es una parte de la comunicación, los estudiantes digamos no tienen en su casa internet, digamos bibliotecas, entonces ellos aprovechan también estar en el colegio para hacer las tareas, pero no se quedan acá tienen problema con el transporte y eso dificulta el aprendizaje del estudiante y quizás también a la profundización de los temas que se necesitan para ciertos eventos que se le presentan durante el año.

ENTREVISTADOR 1: y entonces desde su práctica de enseñanza ¿cómo juega con esa situación del estudiante que no tiene internet en la casa, que no puede tener acceso a una biblioteca, si hay que hacer un trabajo de su área?

ENTREVISTADO: lo que hemos hecho es, como no tienen donde consultar y de pronto las tareas que uno le deja, entonces lo que hay que hacer es que dentro de la misma clase ir desarrollando lo que uno más pueda de todas las actividades y dejarle una mínima parte a él para que él aprenda a desarrollar cuando tenga tiempo, eso es lo que yo he implementado o simplemente cuando uno hace esos preicfes o esas nivelaciones ahí aprovecha y refuerza al estudiante en lo que le haga falta

ENTREVISTADOR 1: y esa forma de llevar a cabo esa estrategia, responde a una reflexión que usted ha hecho en torno a esa situación.

Entrevistado: Generalmente los estudiantes que viven cerca de la comunidad van a la casa de uno y lo visitan y le dicen “profe, tengo esta dificultad” y uno les explica. Pero los que viven lejos tienen mucha dificultad, entonces a veces los muchachos comienzan a copiar las tareas de los otros sin saber cómo se resuelve en un porcentaje muy bajito, los otros si preguntan cómo se resuelve. La comunicación que se hace ya entre estudiantes que viven

Facultad de Educación

muy lejos y los que tienen acceso a las comunicaciones es que muchos se copian y genera unos vacíos, quizá también fallas o errores en las consultas que ellos hagan también.

Entrevistador: vamos ahorita como a cambiar un poquito ya el panorama y vamos a hablar de la formación de nosotros como futuros maestros ¿Cuál cree usted profesor Entrevistado que es el aporte que hace la práctica pedagógica en esta escuela rural hace a la formación de los futuros maestros?

Entrevistado: Primero que todo, la práctica pedagógica es un elemento muy importante que nos lleva a reflexionar sobre cómo nosotros estamos formados, cómo queremos que el estudiante que nos recibe esa información la interiorice y haga con ella un referente para su vida cotidiana. Sin embargo, yo pienso que cuando un maestro llega de X universidad, la de Antioquia que es la que nos visita, uno... los docentes revisamos la clases que ustedes nos envían por algún medio de comunicación, bien se vía e-mail o sea medio tangible, entonces nosotros lo que hacemos es revisar la clase y a veces nosotros aprendemos con el estudiante que viene, porque este estudiante viene con unos conocimientos más frescos, unos conocimientos más sistematizados, que nosotros por el tiempo con tanta actividad a veces no nos damos cuenta de que hay cosas que van cambiando y uno se da de cuenta que X concepto cambia cuando el estudiante viene le presenta una clase o a veces cuando uno va a esas capacitaciones que hace la Universidad de Antioquia, uno se da cuenta que hay que cambiar ciertas cosas. Entonces, la práctica docente lo que hace es enriquecer las instituciones, la oxigena, le da una mirada distinta a lo que se viene trabajando hace tantos años, porque a veces uno ha encontrado docentes que tienen treinta años de trabajar en la institución y tienen el mismo cuadernito y resulta que ese concepto ya cambió hace seis,

Facultad de Educación

ocho años cambió y enseña los mimos planetas y hay unos que ya no son planetas sino satélites o son lunas; entonces eso sirve pa oxigenar la educación y sirve para que los docentes se pellizquen y empiecen a modernizarse y a ponerse en la vanguardia con los que llegan, eso son los que nos trae y también nos permite ser más competitivos, porque los jóvenes que están formándose como docentes están expuestos a una cantidad de retos allá en la universidad y ellos vienen como con esas energías, con esos conceptos frescos y le presenta a uno también como aprender de ellos también, es a aprender. Uno qué le puede brindar a estos jóvenes que se están formando en la educación, la experiencia que uno tiene de tantos años, compartir esa experiencia y también un diálogo de saberes entre las dos personas para mejorar, tanto el conocimiento personal de ambos y las prácticas pedagógicas que es lo más importante.

Entrevistador: Entonces, desde la práctica pedagógica ¿Cómo considera usted que eso le sirve al maestro que está ahí practicando? Dígamelo así ¿Para qué le servirá al maestro en una escuela rural hacer esa práctica?

Entrevistado: Al maestro que viene como practicante, primero, amoldase a un contexto a este contexto, porque el contexto de Floresta (Maceo) no es el mismo al de Berrío, son muy distintos. Es una mirada de cómo se va a desempeñar en X situaciones, aunque es una solo situación en la que él va a ver ahí, que muy distinto a otro lugares y eso le sirve para que él se dé cuenta si la vocación de él es ser maestro. Si él es capaz de resolver problemas que se presenten en la comunidad, porque el maestro de la parte rural es médico, sacerdote, psicólogo, sociólogo, es de todo acá, acá uno es la orquesta para todo mundo. Muy distinto en las ciudades donde cuentan con el personal calificado donde la gente ya va a sus

Facultad de Educación

consultas, acá uno es todo, es hasta celador, acá uno es electricista. Entonces, el maestro tiene que amoldarse a esta situación y pienso que es un entrenamiento para su vida profesional.

Entrevistador: y eso que mencionaba usted que el maestro en escuela rural tiene que ser psicólogo, sacerdote, papá en ocasiones, ¿eso no se enseña desde la formación inicial, en el pregrado?

Entrevistado: eso uno aprende por el tiempo, es decir, cuando un padre de familia o un niño se te acerca y te pide un consejo o una orientación en un problema, es porque tiene la plena confianza en usted y porque ha visto en usted unas potencialidades que le permiten sacar conclusiones de que usted es capaz de ayudarlo a mitigar esa situación que está viviendo, pienso así.

Entrevistador: y para eso no preparan al maestro.

Entrevistado: si para eso no preparan al maestro, el maestro es un psicólogo empírico que se documenta en internet, en libros para poder dar ciertas orientaciones al estudiantes para que él, pues tenga como una idea de qué debe hacer y hacia donde debe caminar el estudiante.

Entrevistador: ¿Por qué los estudiantes de licenciatura deberían hacer sus prácticas pedagógicas en escuela rural?

Entrevistado: Yo pienso, una, les permite conoce la simpleza de la gente que vive en el campo, es decir, la humildad de la gente, gente que no es extrovertida, gente que no tienen muchos recursos y que con lo poco que tienen se defienden. Te permite conoce cómo el

Facultad de Educación

estudiante de estos lugares es tan diferente al estudiante de la ciudad, la parte urbana, un estudiante que todavía escucha, que uno le dice “síntese” y se sienta, estudiante que ve en vos no un maestro sino un amigo y ve hasta un papá, un estudiante que te ve en la calle y te saluda y siempre te tiene en ese pedestal siempre. Yo sé que nosotros como adultos recordamos al profesor que veíamos en la calle y hasta le tenía miedo y decía “hay mira el profesor” hasta miedo y ese miedo es un respeto que se ha ganado en la orientación que uno da al muchacho, porque a veces uno tiene que volverse muy duro con estos muchachos y flexibles con el muchacho que uno sabe que camina bien y el que anda mal hay que apretarlo y entonces el profesor es muy..., es muy templado. Esto es una estrategia para estos estudiantes algún día se forme como persona, esa es como la idea.

Entrevistador: ¿Cómo le parecen las relaciones que existen entre maestros, entre directivos y los padres de familia aquí en la escuela rural?

Entrevistado: Bueno, en todos lugares hay dificultades entre los directivos docentes, entre maestros y padres de familia, porque, yo pienso que lo primero que debe hacer es educar al papá, decirles que nosotros somos el complemento de lo que hagan en la casa y que cuando un estudiante se le pone un sanción pedagógica es para que este estudiante reflexione junto con el padre, el maestro y los directivos docentes de cómo debe ser su comportamiento para que él pueda llegar a ese sueño de ese proyecto de vida que estamos formando. El colegio tiene una misión, una visión y unos horizontes finales y en estos horizontes nos vemos todos, si alguien se aparta de ahí entonces no hay colegio, no hay escuela. Entonces el estudiante en sí debe caminar por esos horizontes y también los padres de familia, cuando el padre de familia firma la matrícula se compromete a atender todas esas actividades del

Facultad de Educación

colegio. Sin embargo, a veces se presentan conflictos entre padres de familia y docentes, entre estudiantes y docentes, pero son muy aislados y estos se han resuelto por medio del diálogo y estrategias que hay en el colegio, ahorita no tengo bien presente como se llama el proyecto pero si se hace aquí.

Entrevistador: Si yo he escuchado que es lo de convivencia

Entrevistado: Eso, lo del comité de convivencia.

Entrevistador: ¿Cómo realiza la práctica pedagógica en su profesión como docente?

Entrevistado: Bueno, primero que todo, la práctica pedagógica que uno realiza acá, digamos que uno ve, lo que voy a enseñar, para qué lo voy a enseñar y cómo el estudiante lo puede utilizar en su vida cotidiana.

Entrevistador: esa es la reflexión que usted hace antes.

Entrevistado: Si, porque... es decir yo para qué le enseño al estudiante el agua, sino él no sabe para qué sirve el agua. Es decir, pienso que la educación debería cambiar, dar un giro trascendental también, que se le enseñara al estudiante realmente lo que él necesita para competir en ciertas cosas, porque hoy en día... el mundo hoy en día es competitivo, hoy en día es el capitalismo, hoy en día formamos cien estudiantes en X materia para que ellos vayan a competir por un puesto, entonces deberíamos de coger esas potencialidades de los estudiantes más bien y hacerlos potentes ahí en eso, sin desconocer el conocimiento de otras disciplinas. Leía un artículo una vez de la educación japonés en donde al estudiante le enseñan simplemente en las áreas básicas que son matemáticas y español, y cuando ya están en la secundaria le enseñan... miran en qué es potente y en eso lo van formando, al

Facultad de Educación

estudiante, una disciplina y ese sentido, pienso así. Entonces, yo pienso que la práctica pedagógica debe estar orientada en el qué y el para qué le sirve al estudiante, pienso ahí eso, no sé si me salgo uno poco del paradigma que es la educación.

Entrevistador: y entonces ¿cómo usa esa reflexión pedagógica en ese quehacer cómo maestro que usted está llevando a cabo en la institución rural?

Entrevistado: La reflexión pedagógica uno la hace cuando uno, por ejemplo, se presenta en la misma institución una situación X, entonces uno entre tanta gente ve quien es el que siempre está ahí como liderando para resolver esa situación, lo he observado mucho acá en el colegio y afuera del colegio. Cuando se presenta un problema en la comunidad X donde las fuerzas vías de la comunidad actúan, entonces uno siempre mira uno o dos estudiantes metidos ahí observando y participando, eso significa que a todos no les interesa dicho conocimiento. Entonces, por eso tenemos que tratar de mostrar mucha disciplina e ir dándosela a los estudiantes para que ellos se desempeñen en lo que le guste y en lo que él ve que es competente. Uno les da muchas cosas a los estudiantes y no saben ni una cosa ni la otra. Yo digo que la pedagogía en sí es un pensamiento que el docente tiene de cómo él va a abordar cierta situación, porque uno lee a Piaget, lee a todos estos pedagogos y uno encuentra de que esa pedagogía que ellos se inventaron en esa época es muy distinta a lo que se vive hoy en día, hoy en día tenemos la internet, tenemos las comunicaciones, tenemos una cantidad de situaciones que realmente esas corrientes no nos ayudan a resolver, que el docente tiene que entrar a pensar y documentarse en otras fuentes para poder resolver esta situación pienso yo así, siempre lo he pensado, sin desconocer de que los pilares de la educación de la pedagogía son estos pensadores, ¿sí?

Facultad de Educación

Entrevistador: Pero, entonces cuando usted está haciendo está buscando esos otros referentes y está mirando esa situación particular para resolver, ahí está haciendo una especie de reflexión

Entrevistado: exactamente

Entrevistador: que lo lleva a usted a generar una acción frente a eso, gracias a lo que se ha documentado.

Entrevistado: Claro, eso es verdad, inclusive que uno a veces habla con la gente, hay personas, por ejemplo, que ellos hacen X actividad cotidiana para mantenerse y uno dice: “estas personas cómo se inventó este tipo... esta estrategia para vender este producto”, eso es pedagogía y uno copia todos estos conocimientos cotidianos de las personas para poder llegarle al estudiante rápido, porque él está manejando lo que es la naranja, lo que es la leche, lo que es la panela, todas esas cosas y ellos mismos aprenden a comercializar eso, aprenden a manipularlos. Entonces, desde ahí uno empieza a reflexionar de cómo llegarle al estudiante a partir de lo que ellos ya conocen, ¿sí? Y es más fácil así la práctica.

Entrevistador: ehh... ¿Qué tiene en particular la escuela rural respecto a la escuela urbana?

Entrevistado: Bueno, digamos que estas escuelas que yo las llamo escuelas del campo, yo las llamo a sí, escuela campesinas, porque el término campesino no desmerita antes pienso que el término campesino construye, porque si el campo no existiera entonces ¿en la ciudad que habría? Ahí está. A bueno, a ver la pregunta es bastante compleja, mira la diferencia entre un estudiante del campo y un estudiante de la ciudad es mínima, todos tienen las mismas capacidades, ¿por qué? Porque digamos que los... lo que... ehh los estándares y

Facultad de Educación

todos estos derechos básicos de aprendizajes están construido para enseñar a todo mundo lo mismo, sino que en el campo hay que emplear otra estrategia según el contexto ¿sí? Yo no puedo, por ejemplo, hablarle a los de acá de La Floresta, donde el cultivo, donde acá es la caña de azúcar y en Bogotá que es digamos la... O en Boyacá que es la papa, son contextos muy distintos. Entonces en cada lugar tiene como es magia, tiene como esa particularidad, entonces sería muy... sería uno atreverse a hacer esa comparación digamos no significativa entre estas dos contextos, porque ambos apuntan a lo mismo, a mejorar la situación cognoscitiva y la situación económica de cada región, entonces pienso que no hay mucha diferencia. Sin embargo, cada región tiene su particularidad, pienso pues así ¿me entendés? Sin desmeritar pues lo que pasa allá y lo que pasa acá, pienso hasta... pienso.

Entrevistador: ehh ¿Cómo la infraestructura de este colegio rural es muy parecida a la urbana o no, o tiene sus particularidades?

Entrevistado: es muy diferente, es muy distinta. A ver, generalmente, empezando por la misma gente que está asentada en la comunidad, las casa de esta comunidad generalmente parecen una escuela, todas, son como una escuelitas, parecen todas. Entonces pienso que así mismo como la gente piensa, que es... digamos la idiosincrasia de la habitación personal, así mismo construyen la infraestructura de la escuela, así mismo la construyen. Una escuela donde haiga, un lugar donde haiga que cultivar y escuela que quede cerca de una quebrada, vea que aquí está la quebrada. Esa es como la particularidad. Mientas que en la ciudad la escuela siempre tiene a estar alejado, donde no hagan mucho ruido ni mucha interrupción ¿si me entiende? Son conjuntos muy cerrados, muy distintos con grandes distancias y acá la gente tiende a tener la escuela en el centro del pueblo, por comodidad,

Facultad de Educación

por conveniencia, eh no se... y que estén cerca de una autopista, esa es la concepción de las comunidades rurales, pueblos junto a una autopista o a un río y así es como se concibe la escuela, siempre ha sido así.

Entrevistador: y partir de esa escuela se edifican las demás cosas.

Entrevistado: si claro, a partir de ella se construyen y todo... o sea... y la otra importante es que toda la economía y toda la vida y la felicidad de estas comunidades está centrado en la escuela. Cuando la escuela no funciona o no hay estudiantes... en vacaciones, el pueblo está triste el pueblo, se nota el vacío y todo el mundo dice “hay esto está muy solo, esto está muy triste”, porque la escuela juega un 50% de la armonía de esta comunidad, es la armonía de la comunidad, pienso así.

Entrevistador: la última pregunta profesor ¿Cómo ve su futuro laboral en 10 años?

Entrevistado: Bueno en diez años, jeeee. Bueno en diez años me veo, digamos, eh viendo a mis estudiantes en distintas actividades, o sea, es decir, emmmm, haciendo uso del conocimiento que han logrado en su formación profesional, ver estudiantes que va a estar trabajando en el colegio junto conmigo en diez años, tendría 51 años, algo así. De pronto estaría, de pronto si Dios permite compartiendo con esas personas los conocimientos, las experiencias ¿sí? Diría que aquí. Que más en 10 años, en 10 años veo una escuela diferente, una escuela donde los estudiante no vengán, sino, vengán a buscar digamos, conocimientos más avanzados para mejorar la calidad de vida de ellos y de su familia, veo una escuela, ya no una escuela enjaulada, veo una escuela más abierta ¿sí? Donde toda la comunidad participa desde el más anciano hasta el más joven, siempre va a estar ahí buscando como

Facultad de Educación

respuestas a una pregunta que tienen de hace poco o mucho tiempo, así veo la escuela. Veo la escuela, una escuela abierta a... digamos al mundo, que nosotros mostremos al mundo que tenemos capacidad de hacer cosas interesantes acá y que nos vean y que nos visiten, veo la escuela así.

Entrevistador: y ¿a nivel laboral?

Entrevistado: a nivel laboral, vamos a ver jeee. Pues a nivel laboral yo no sé, de pronto me veré de pronto, digamos, haciendo parte de la parte administrativa, de pronto ya sea yo el coordinador o el rector de aquí quien sabe, me veo aquí

Entrevistador: ¿aquí en el colegio?

Entrevistado: si claro aquí, porque yo me hice acá. Yo trabajé en muchos lugares pero mi cuna es aquí y pienso que yo creo que mis últimos días los voy a terminar aquí en este colegio si Dios permite, si se dan las cosas, pienso pues eso.

Entrevistador: listo profesor Entrevistado muchas gracias por su.... Por compartir su experiencia de vida y todo lo que ha logrado construir como maestro en escuela rural.

Entrevistado: Pues si viejo Fred..., pues si joven, sin embargo yo me siento muy feliz cuando ustedes vienen acá a la escuela siendo mis estudiantes y uno los ve trabajando aquí y bueno ya yo puedo decir logré algo con estos muchachos, esa es mi satisfacción, porque es muy triste cuando uno ve estudiantes metidos en grupos al margen de la ley, desorientados, no sé o situaciones que ya de pronto conocemos, pero cuando el estudiante viene aquí, viene a reclamar, digamos su lugar. Yo pienso que con usted y con otro estudiante que están, hemos logrado algo y hemos acertado y ojalá que usted sea uno de los

Facultad de Educación

que me reemplace en el futuro aquí ¿sí? Y a la Universidad de Antioquia, pues, mis felicitaciones a estos docentes que están formando, espero que cuando vengan más jóvenes a hacer sus prácticas acá, sean jóvenes emprendedores, responsables como estos que nos visitaron aquí: Entrevistador 1 Nelson, José Pablo y Diana, que son muy responsables y los han hecho quedar a ustedes en lo alto y ojalá sigan patrocinando pa su formación, digamos, en postgrados o en maestrías para que ellos vengan y nos asesoren y nos hagan mejores docentes día a día, ya que tienen el conocimiento ahí fresquito y joven y tienen mucho tiempo para seguir adelante.

Entrevistador: Entones eh, hace un invitación finalmente a que también vengan más estudiantes a realizar su práctica pedagógica acá.

Entrevistado: si la invitación, hemos quedado muy contentos y muy agradecidos con la oportunidad que pienso que ustedes nos han dado a nosotros de nosotros formarnos y hacer cada día mejor la práctica docente que a veces se pone bastante difícil, pero no podemos renunciar a ella, hay que seguir formando a colombianos como estos jóvenes que está aquí, dándonos estos conocimientos a nosotros y a los estudiantes que van subiendo, es decir está importante de que los jóvenes que terminaron aquí, vengan aquí mismo a realizar las prácticas por lo que es un referente para que los otros jóvenes, digan: “bueno, este es el camino que debo de seguir, yo quiero ser médico, yo quiero ser X profesional para venir aquí a dar estos conocimientos a contribuir a mi terruño” ¿sí?. Eso nos da credibilidad, que el estudiante crea que realmente aquí se hacen cosas interesantes, listo.

Entrevistador: listo Entrevistado muchas gracias

Facultad de Educación

7.9. Anexo I. Entrevista No.1 – Maestra en ejercicio Nora

ENTREVISTADOR 1: Nos encontramos con la profesora Nora de la Institución Educativa Rural la Floresta del municipio de Maceo, profesora del área de Ciencias Naturales a quien le vamos a hacer unas preguntas para una investigación que estamos realizando. Los entrevistadores son Fredy Nelson y quien les habla Entrevistador 1. Ahora sí profe, ¿Cómo se describe usted o quién es Entrevistado?

ENTREVISTADO: Bueno, yo me describo como una persona amable, sincera, responsable y respetuosa, porque pienso que si respeto como trate a los demás, así mismo, ese mismo trato voy a recibir yo. Creo que es muy importante el respeto, porque así nos vamos a entender, vamos a saber dar solución a nuestros problemas o situaciones que se vayan presentando durante nuestro actuar diario.

ENTREVISTADOR 1: Bueno señora. Ahora, ¿Cómo llego a trabajar en escuela rural?

ENTREVISTADO: Llegue a trabajar acá esta institución por medio de mi sobrina, acá en la institución se encontraba la plaza de Ciencias Naturales. Se requería del docente en esta área, mi sobrina pues le comento a don Albeiro, el rector, que tenía una tía licenciada en Ciencias Naturales, bueno, ya se hizo todo el proceso de enviar la hoja de vida, enviarla al Ministerio de Educación y ya pues empecé acá a laborar en la institución.

ENTREVISTADOR 1: ¿En qué año profe?

ENTREVISTADO: En el año 2013

ENTREVISTADOR 1: 2013, ¿Desde el 2013 está trabajando en la institución?

Facultad de Educación

ENTREVISTADO: O sea Llevo ya 4 años acá en la institución los cumplí el 7 de marzo del 2017, 4 años ya laborando acá en la institución en el área de Ciencias Naturales

ENTREVISTADOR 1: Que bien. ¿Y solo en el área de Ciencias Naturales?

ENTREVISTADO: No, también trabajo el área de religión y ética.

ENTREVISTADOR 1: Sigüente pregunta ¿Cómo ha sido su experiencia en la docencia?

ENTREVISTADO: Bueno, mi experiencia en la docencia, anteriormente yo trabaja en los grados de preescolar. Trabajé 11 años con preescolar, 9 años en Comfama y los otros años los trabajé en el colegio Santa Teresita, en la Inmaculada, o sea en colegios privados.

ENTREVISTADOR 1: ¿Entonces, el único colegio que usted ha trabajado que sea rural es la Institución Educativa la Floresta?

ENTREVISTADO: Este ha sido mi primera experiencia, digámoslo así, en la institución rural y también mi primera experiencia con jóvenes y donde ya empecé como a desempeñarme mi licenciatura, porque pues en preescolar como sabemos son niños desde 5 años, trabajé con niños de 5 años de 4 y de 3 años. Me ha parecido excelente esta oportunidad que he tenido de trabajar con los jóvenes, he desempeñado bien mi labor y hasta el momento es grato para mí todo lo que he hecho hasta el momento en esta institución, con estos jóvenes y con mis compañeros que también han sido de gran apoyo para mí.

ENTREVISTADOR 1: ¿Cómo considera estas relaciones entre los profesores de la institución?

Facultad de Educación

ENTREVISTADO: En esta institución somos una familia que tenemos muy buenas relaciones, que a veces, sí, se presentan, digamos, situaciones, pero, las cuales las solucionamos dialogando. Pero, la parte afectiva es excelente, aquí nos saludamos con abrazos, desde el rector, coordinadora y docentes, nos damos abrazos, nos saludamos con beso en la mejilla, todos venimos contentos, nos sentimos que hacemos nuestra labor con agrado, nos sentimos contentos de llegar a nuestro colegio y desempeñar esta labor con todos estos jóvenes y niños que tenemos en nuestra institución.

ENTREVISTADOR 1: Muy bien profe. Y usted, hablando de lo que nos acabó de mencionar. ¿Cómo reconocen a la profesora en la comunidad educativa, con todas estas relaciones?

ENTREVISTADO: Bueno, como me reconocen, como una persona dinámica, sincera, que me gusta siempre colaborar en cada una de las actividades que tengamos que realizar, que no sea solamente que la actividad la que yo tengo que responder si no también colaborar a mis compañeros en otras actividades. Porque de esta colaboración y de todo esto que yo haga aprendo también, sabemos que todos los días tenemos algo nuevo que aprender

ENTREVISTADOR 1: Si señora, y ya para terminar profe, ¿Usted recomendaría trabajar en la escuela rural y por qué?

ENTREVISTADO: Sí. Es una experiencia bonita porque en lo rural todavía los jóvenes son manejables, acatan las observaciones que se les hacen, son respetuosos, los padres de familia en el momento que uno los necesita siempre están como dispuestos a colaborar. Entonces, uno ve cómo ese trabajo tanto de la institución, de docentes y padres de familia,

Facultad de Educación

son como muy llevaditos todos de la mano, digámoslo así, para realizar un trabajo educativo.

ENTREVISTADOR 1: ¿Y es diferente en el contexto urbano?

ENTREVISTADO: Haber, en el contexto urbano igual también cuenta uno con el apoyo administrativo, con el apoyo de los padres de familia, pero de pronto a veces tiende como un poquito más en los jóvenes como a ellos, como a querer dominar, a querer hacer su voluntad.

ENTREVISTADOR 1: A listo profe. ¿No tiene más nada que decirnos, algo que le haya faltado decir?

ENTREVISTADO: Pienso que la labor que desempeño la hago con agrado, con amor, siempre le he resaltado a mis estudiantes cuando en el área de religión que trabajamos el proyecto de...

ENTREVISTADO 1: de vida

ENTREVISTADO: ... Proyecto de vida que siempre se inclinan a que lo que ellos quieran desempeñar lo escojan porque les gusta, para que luego cuando lo lleven a la práctica, cuando estén en sus trabajos realicen ese trabajo con amor y no porque les toca, porque era lo que había. Si no que sea algo porque cuando nosotros hacemos nuestra labor con amor con entusiasmo todo es mejor y se van a ver muy buenos resultados y buenos logros.

ENTREVISTADOR 1: Es muy importante profe. No tenemos más nada que hablar profe, algo que nos quiera decir, algo más.

Facultad de Educación

ENTREVISTADO: No, muchas gracias a ustedes por este trabajo que están realizando acá en nuestra institución, por la labor que ustedes han escogido como es la docencia. Veo en ustedes que son grandes potenciales, que van a desempeñar bien esta labor y que sigan adelante, les deseo muchos éxitos en su carrera y que siempre sigan desempeñando esta labor con amor y con entusiasmo.

ENTREVISTADOR 1: Muchas gracias profesora Nora

ENTREVISTADOR 1: Muchísimas gracias, no queda más solo agradecerle y agradecerle por este gran aporte que nos hizo.

ENTREVISTADO: Muchas gracias a ustedes.

7.10. Anexo J. Entrevista No.2 – Maestra en ejercicio Nora

ENTREVISTADOR 1: buenas tardes profesora Nora.

ENTREVISTADO: Buenas tardes José

ENTREVISTADOR 1: Hoy Vamos a continuar con la segunda entrevista son relacionadas con las preguntas que hicimos en la primera entrevista, listo?. Entonces vamos a empezar, ¿cómo se imagina usted la escuela rural antes de trabajar en ella?

ENTREVISTADO: Me la imaginaba como muy lejos, que hubiera que caminar mucho, que de pronto después de que me dejara el transporte tuviera que coger un caballo, que la escuela no tiene los elementos necesarios para trabajar con los niños o sea muchas cosas imagina uno y en la realidad ve uno que no es así, qué es diferente y que es una experiencia bonita, de verdad que sí.

Facultad de Educación

ENTREVISTADOR 1: Ahora que nos habla experiencia bonita, ¿qué es lo mejor de enseñar en una institución rural?

ENTREVISTADO: Primero los estudiantes, ustedes son jóvenes que todavía son manejables, que escuchan, que reciben con agrado las observaciones que el docente les hace entienden y comprenden que es lo mejor para su bienestar que todo lo que nosotros le decimos es para el bien de ellos, para que ellos en un futuro pueden estar en una universidad, cumplir sus metas, sus objetivos, sus proyectos.

ENTREVISTADOR 1: Ahora cuéntenos ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan la escuela rural?

ENTREVISTADO: Las principales dificultades son: la infraestructura del colegio, en estos momentos tenemos el colegio en mal estado, el techo malo, los salones se inundan, no tenemos aseadoras, no hay secretaria. Entonces nos toca asumir esas actividades tanto los docentes como los estudiantes porque te queremos en un espacio organizado, limpio, ordenado entonces trabajamos Unidos.

ENTREVISTADOR 1: ¿Usted nos está contando profe de la institución rural en la que se encuentra trabajando en estos momentos?

ENTREVISTADO: Si es la institución rural La Floresta que pertenece a Maceo, está ubicada al borde la carretera vía hacia Medellín y lamentablemente están en mal estado, tanto la infraestructura, el restaurante, la cocina donde preparan los alimentos para los estudiantes está supremamente deteriorada, los estudiantes tienen que dar un aporte para poder acceder a este beneficio, porque con ese aporte si ayudan para pagarle a las señoras, para comprar el gas y para comprar algunos alimentos que de pronto hacen falta.

Facultad de Educación

ENTREVISTADOR 1: Es la única experiencia que usa tenido en la escuela rural es la actual o ha tenía más experiencia en otras escuelas rurales, más alejadas.

ENTREVISTADO: Es mi primera experiencia, todo el tiempo cuando terminé en la normal siempre fui temerosa a irme para la escuela rural, porque siempre el comentario que era lejos, que primero que caminar, que luego en un caballo, de pronto tener que estar en una escuela sola, entonces por eso le atribuyó todo eso, a que por eso no puedo tener mi nombramiento, cuando ya lo quise hacer ya empezó qué había que presentar la prueba y no he podido ganarme la prueba. Pero si es mi primera experiencia, estoy contenta, me ha gustado mucho y siento que siempre Dios nos tiene preparado algo a cada una de las personas y cuando nos vamos para algún lugar es para hacer algo muy productivo, muy bueno, yo siento que allá he realizado mi labor con todo esto estudiante, empezando que con el primer grupo que yo trabajé que fue un noveno, al comienzo fue muy duro porque era un grupo indisciplinado, con unos muchachos como rebeldes entonces al comienzo pensé que no iba a poder y yo decía ¡Ay Dios mío no voy a ser capaz con este grupo!, y la coordinadora me ayudaba, hicimos reunión con los padres, entonces Diana decía –yo mejor la voy a pasar para otro grupo-, allá teníamos un compañero que pues era durito y ellos le tienen como el respeto, entonces los amenazamos una vez, -bueno como usted no quiere nada con la profe, no la están aceptando entonces Jorge Iván los va a coger de dirección- no, no, no nosotros nos manejamos bien y ya empezó como el cambio, y yo ya empecé a buscarme estrategias, a los que eran muy indisciplinados empecé a amenazarlos con don Albeiro y a llevarlos por grupito para allá don Albeiro les hablaba con los papás y terminamos un grupo excelente, con una buena amistad, luego ellos pasaron a décimo con

Facultad de Educación

otro profe, cuando ya iban para once entonces varios se me arrimaron, -profe nosotros queremos que usted sea la directora de nosotros en once- y ellos mismo fueron donde don Albeiro y le dijeron que querían que yo fue la directora y eso es gratificante para uno, ver que en un comienzo hubo como dificultades y se arreglaron como esas dificultades y se hicieron como unos lazos de amistad y de afecto y de verdad los tengo en el corazón.

ENTREVISTADOR 1: Bueno profe, nos ha contado una experiencia muy linda, ahora ¿cómo se ha sentido trabajando en la escuela rural en todo el tiempo?

ENTREVISTADO: al comienzo sentí miedo, porque era nuevo para mí trabajar en bachillerato porque todo el tiempo trabajé con jardín niño de 3 años, pre jardín niños de 4 años y transición que son niños de 5 años, que siempre es mucha la diferencia a bachillerato, que ya son en sexto pues todavía como niños, pero ya séptimo en adelante ya jóvenes, al comienzo me dio susto pero ya me siento bien, me gusta, que a veces la pienso que tuviera que retroceder, es bonita la experiencia con los jóvenes, igual como decía al comienzo es de saber llegarles, saber cómo hacerles las observaciones, las sugerencias y que de esa misma forma ellos respondan,

ENTREVISTADOR 1: cuéntenos ¿cuál ha sido la experiencia más bonita que ha tenido y la más traumática que ha tenido en la escuela rural?

ENTREVISTADO: La más bonita es con el grupo con el que inicié, el de noveno que luego los tuve en once, como ese lazo de amistad que hice con los padres de familia, con las mamás, hubo una que es muy humilde esa señora, entonces se me arrimó y me dijo: - ay profe que rico que usted sea la de once, ayúdeme bastante con Geovanny, ayúdeme a ver si él sale de once- y estuvimos con ese muchacho porque la verdad es muy difícil, además que

Facultad de Educación

algunos van al colegio como por terminar el once, porque ellos ya tienen como enfrascado que cuando terminen deben ir a trabajar en la mina, entonces no tiene la proyección de seguir estudiando seguirse preparando, y aparte de eso está la parte económica, que algunos no tienen los ingresos para costearse en una universidad y la traumática, al inicio que viajaba en moto, si me dio muy duro, yo creí que no iba a poder, viajaba con mi sobrina, a veces nos cogían esos aguaceros y yo decía ¡ay dios mío porque me toca esto, yo ya como estoy de vieja!, y también tuve un accidente en la moto un cuatro de agosto, nos accidentados en la curva la botella, ahí un perro nos salió y bum, entonces fue traumático, el accidente y también a veces se nos pinchaba la moto, entonces quedaba uno y que voy a llegar tarde, que no voy a alcanzar a llegar, entonces como todas esas situaciones, siempre son como traumáticas para uno, pero apenas uno las va solucionando, siga continúe y ya cuatro años en el colegio, en la escuela rural.

ENTREVISTADOR 2: Profe y usted cuando decidió dejar de viajar en moto, porque tengo entendido que ya usted toma es como el bus.

ENTREVISTADO: Decidí dejar de viajar en moto porque me enfermé el año pasado, como a principio de Junio, estuve incapacitada un semana, pues afortunadamente ya venían las dos semanas de vacaciones, esas dos semanas también enferma, enferma de la columna, terminaron las vacaciones y seguía enferma, y yo dije no puedo seguir así incapacitada, pues como sea me voy, tomando pastillas desde que llegaba, a medio día me tomaba otras dos, y como olvidando el dolorcito, como no parándole bolas, hasta que ya llegó el momento que me dejó de doler la columna, hice terapias, le aplique muchas inyecciones y ya llegó en momento en que ya se me quitó el dolor, pero igual yo ya seguí viajando en bus

Facultad de Educación

y tome la decisión de viajar en bus, más comodidad, más seguro y que a veces si es duro, la ida es muy fácil, muy bueno porque uno sabe que el bus sale a las seis de acá de Puerto Berrio, pero el regreso si es durito, porque pueden pasar temprano, rápido, a veces si se puede demorar uno la media hora, cuarenta, cincuenta minutos, pero hay que tener paciencia.

ENTREVISTADOR 1: Bueno profe ahora, ¿Cuáles consideras que son las fortalezas y las dificultades de trabajar en escuela rural?

ENTREVISTADO: Las fortalezas, es la humildad de los muchachos, de los jóvenes, de los padres de familia, igual de la mayoría uno tiene apoyo, cuando uno los necesita, pues ellos están allá presente, siempre estos momentos los salones se inundan, casi que esos días uno no puede trabajar el tema que lleva prestos a colaborarnos, a prestar la ayuda llamándole la atención frente a cualquier dificultad que se presente. La dificultad, ahí seria la infraestructura del colegio, en preparado, no hay aula de clase y le toca a uno estar con los muchacho en la cancha o le toca irse para el restaurante o que para la biblioteca, deambulando en eso, pierde uno tiempo, también que cuando llueve los muchachos muchos no van, entonces uno no puede adelantar tema, entonces esas es una de las mayores dificultades.

ENTREVISTADOR 1: Profe usted nos estaba contando de los padres de familia, el comportamiento de los estudiantes, entonces usted como considera que influyen los padres de familia y la comunidad en general en esa educación en la escuela rural, en esa educación de los niños, en el trabajo del docente, ¿Cómo influye la comunidad en eso?

Facultad de Educación

ENTREVISTADO: La comunidad influye en la parte de que ellos son conscientes de que la educación no es solamente del colegio y de los profesores, sino también parte de ellos, que ellos también hacen parte de esta educación de sus hijos, cómo, con las reglas, las normas que ellos imparten en ellos, los valores que ya sabemos que nosotros somos el reflejo de nuestras familias.

ENTREVISTADOR 1: Profe ¿esa misma influencia que tiene la escuela rural, la tiene la comunidad en la escuela urbana?

ENTREVISTADO: a ver, en la escuela urbana, digamos que también puede influir todos esos... En la escuela rural los padres si son comprometidos, sino que también hay una parte en que ellos, también hay que mirar que ellos tienen que viajar, también hay que mirar la parte económica, que a veces los padres de familia si quisiera asistir, pero sus medios no le dan para pagar el transporte, pero ellos llaman y dicen las razones por las cuales no asistieron y lo hacen en otro momento. En la parte urbana, algunos son mas comprometidos, otros depositan más ese trabajo de la educación al maestro, que el maestro es el que tiene que hacer todo, vea por ejemplo hay muchas veces que los maestros hacen reuniones y no asisten, algunos padres de familia se le ve la cara cuando van a matricular el niño, cuando está finalizando y si de pronto va y el niño perdió el año, que porqué esto y que por qué no me llamaron, entonces nunca se pregunta cómo va su hijo, como va en el comportamiento, cómo va la parte académica, entonces eso es muy importante, la educación es, yo podría decir que es cincuenta, cincuenta. Cincuenta del colegio y los docentes y el otro cincuenta del padre de familia.

Facultad de Educación

ENTREVISTADOR 1: Durante su experiencia en escuela rural, considera que ha adquirido elementos para reflexionar sobre su quehacer docente.

ENTREVISTADO: Si, aprende uno más a valorar esa labor, que es bonita, que más que uno ir a enseñar o a dar unos conceptos de algún tema, es más como la parte afectiva, el acercamiento que uno tiene con estos jóvenes, que aprende más a conocerlos, que aprende a mirar como que sucede en sus hogares, a mirar como que problemática tiene cada uno de estos muchachos cuando de pronto no hizo una tarea, cuando de pronto perdió una evaluación, nos lleva como a autoevaluarlos, que a veces de pronto decimos que este es mal estudiante, no estudia, no hace las tareas, pero no miramos de pronto a nivel familiar que está ocurriendo con este joven, en que situación está.

ENTREVISTADOR 1: y dentro del salón de clases, en todo el tiempo que usted lleva en la escuela rural, considera de que esta experiencia le ha servido para pensar en las actividades que tiene en la actualidad, las que lleva a diario en el presente, le ha servido toda esa experiencia.

ENTREVISTADO: Claro toda esta experiencia, porque igual uno, tiene diferentes grupos, son diferentes jóvenes, conoce uno en cada uno, como es su comportamiento, como es su forma de actuar, uno va haciendo como un análisis de cada uno de esos grupos, de esos jóvenes y de verdad que si es maravillosa esta experiencia.

ENTREVISTADOR 1: ¿Cuál cree usted que es el aporte de la práctica pedagógica en escuela rural le hace a la formación de futuros maestros?, ¿cómo le aporta ese contexto, esas situaciones que ocurren en la escuela rural a la formación de futuros maestros?

Facultad de Educación

ENTREVISTADO: el aporte es que ellos hagan la comparación de los contextos, del contexto rural y el contexto urbano, allí miran que los jóvenes de escuela rural, que son jóvenes humildes, carentes de muchas cosas, que les ve el interés, la entrega, el esfuerzo, que muchos de estos jóvenes tienen que madrugar mucho, que algunos salen en bestia, uno los ve al borde de la carretera colocándose sus medias, sus zapatos, entonces uno dice que gran esfuerzo hacen estos muchachos, estos son los muchachos que si quieren estudiar, salir adelante, quieren tener un buen futuro y todo esto lo han visto ustedes y esto son buenos aportes para uno valorar día a día las cosas que tenemos, entonces lo lleva a uno pensar que a veces somos desagradecido, que a veces tenemos tantas cosas y muchos les toca para acceder a todas estas cosas, pasar por muchas cosas también, valga la redundancia y son niños y jóvenes que quieren estudiar, que quieren aprender, tener un buen futuro, lograr sus metas, sus proyectos, es importante porque ustedes se llevan muy bonitas experiencias y se que aprendieron bastante de la escuela rural que les va a servir más adelante cuando ustedes ya estén ejerciendo lo lleven a la práctica.

ENTREVISTADOR 1: Profe usted considera que en el proceso de formación de los maestros se tengas la practica en escuela rural y escuela urbana o que solo sea en escuela urbana o que solo sea en escuela rural.

ENTREVISTADO: No, me parece que es bueno que tenga la practica en las dos, que conozcan los dos contextos y que puedan, digámoslo así, que puedan hacer una comparación, mirar que se hace allí y que en esta no se hace, como actúan estos jóvenes y cómo actúan los de la urbana, en la rural que se hace que en la urbana no se hace, de los dos aprendemos, de los dos contextos aprendemos, porque son totalmente diferentes.

Facultad de Educación

ENTREVISTADOR 1: Nos está contando del aporte que le hace la escuela rural a la formación del maestro, ahora, ¿Qué importancias tiene el proceso de formación de los maestros en las dinámicas de una institución rural, cómo influye es práctica en esa institución?

ENTREVISTADO: Bueno, el aporte que ustedes los alumnos hacen a la institución me parece excelente, de ustedes he aprendido mucho, ustedes han traído nuevas ideas, nuevas estrategias, igual la universidad les lleva también muchos aportes de grandes pedagogos y todo eso ustedes lo han dado a conocer en nuestra institución, de igual manera nos han ayudado en los proyectos institucionales, entonces ha sido valioso el trabajo que ustedes han estado realizando en nuestra institución, valioso y excelentes aportes de los cuales nosotros como docentes nos hemos enriquecido, el trabajo que han realizado ustedes ahorita como estudiantes, pero en las prácticas en las aulas de clase con los estudiantes ha sido bastante valioso, tanto como para los estudiantes porque los reconocen como unos excelentes profe y sé que en un futuro van a ser así, unos excelentes docentes, igual espero haber aportado a sus expectativas, que cojan lo mejor, que sigan preparándose porque igual el hecho de ser docentes no significa que hasta ahí hemos llegado, sino que día a día seguimos en la lucha de seguir estudiando, seguir aprendiendo y seguir preparándonos, sobre todo la parte humana, afectiva y el amor que le tengamos a nuestra profesión, que si hacemos nuestra profesión con amor va a ser bien ejecutada, bien realizada y vamos a saber llegar a los estudiantes y más que nuestros estudiantes reciban esos conocimientos, esos conceptos, es más que ellos sean grandes personas con valores y con principios.

Facultad de Educación

ENTREVISTADOR 1: ¿Cómo le parecen esas relaciones que existen entre los profesores, directivos y padres de familia en la institución educativa rural?

ENTREVISTADO: Somos afortunados porque manejamos buenas relaciones entre docentes, con administrativos, también se maneja buenas relaciones con los padres de familia porque somos docentes que le sabemos llegar al padre de familia, siempre hay como ese respeto, pienso que cuando hay respeto hay dialogo, hay entendimiento, entonces si todo esto esta y reunimos todo esto, el dialogo, el respeto, la comprensión va ha haber buenas relaciones y eso es lo que manejamos en La Floresta.

ENTREVISTADOR 1: ¿considera que esas relaciones son buenas?

ENTREVISTADO: si, son buenas y esto ayuda a la relación con los estudiantes, porque los estudiantes de esto que recibe, de que sea bien tratado, que lo traten con respeto, que lo escuchen, él así mismo va actuar, igual no podemos decir que es la excelencia en el colegio de todos los estudiantes, porque sabemos que no falta el estudiantes rebelde, el que de pronto contesto mal al docente, pero igual uno se pone a mirar con otras instituciones o con la parte urbana y escucha de la parte urbana, muchos comentarios, muchas cosas maluquitas, uno hace la comparación y uno dice tenemos buenos muchachos que todavía se dejan manejar, que escuchan, que respetan, esto es lo más importante y ,más esencial de una persona.

ENTREVISTADOR 1: ¿Cómo realiza la reflexión pedagógica en su práctica docente?

ENTREVISTADO: en cada uno de los grupos a los que voy, como sabemos, todos son diferentes en algunos interiorizan más fácil los conceptos que se dan, en aquellos grupos

Facultad de Educación

que yo veo que son más difícil para ellos interiorizar estos conceptos, de normas, busco estrategias, busco un cuento, una lectura o le digo nos vamos a sentar en mesa redonda, vamos a conversar, entonces les doy la libertad de que ellos expresen, porque a veces también hay que mirar la relación que tiene el grupo, porque esto también impide que pueda haber un mejor desempeño académico, es muy importante la relación grupal, porque les digo ustedes son compañeros, digamos cuando ellos están en octavo o en noveno que ya ellos vienen en un proceso desde sexto, entonces les hablo mucho, ya vienen de muchos años juntos, se conocen, ya no debe haber pena, porque ellos son muy temerosos de salir a leer o pararse en frente, para hacer una exposición, que me da pena, entonces que haya esa confianza, porque si hay esa confianza ellos van a tener más libertad de expresar sus pensamientos, sus ideas, hay muchos que tienen buenos pensamientos y buenas ideas, pero les da pena que porque se burlan, entonces es entrar en ese ambiente de confianza y si reflexiono en esos grupos que me interesa saber llegar a ellos.

ENTREVISTADOR 2: Esa reflexión usted la hace al final de cada clase, la piensa o también ha llegado a registrar, sistematizar esas reflexiones.

ENTREVISTADO: a veces yo llevo un cuaderno, entonces ahí voy escribiendo cuando yo voy a cada uno de los grupos, como las dificultades, las fortalezas, entonces las aplico en otro grupo, las fortaleza, voy a ver esta que allá me fue bien, entonces las voy aplicar en este otro grupo, que tal reaccionan ellos con esta actividad.

ENTREVISTADOR 1: ¿Qué tiene de particular la escuela rural con respecto a la escuela urbana?

Facultad de Educación

ENTREVISTADO: En particular la rural, que los muchachos para tener accesos a la educación tienen que transportarse, tienen que tener un vehículo, a veces para ellos llegar a tiempo, hay un bus escolar que no es fijo, entonces cuando este bus no está fijo el muchacho le toca viajar prácticamente en los que sea, en mula, un taxi que les hace el favor y los transporta, el bus de coonorte. Mientras que en la escuela urbana, ellos tienen acceso, está aquí mismo en el pueblo, si los papás tiene moto, los transportan en la moto o si no ellos fácilmente se pueden ir caminando por la cercanía a la institución.

ENTREVISTADOR 1: Ya para terminar, profesora Entrevistado ¿Cómo se ve en su futuro laboral en diez años?

ENTREVISTADO: En diez años aspiro a que pueda pensionarme, Dios quiera que sí y aspiro a continuar en La Floresta, yo sé que voy a lograr mi pensión estando allá, en la escuela rural.

ENTREVISTADOR 1: ¿y por qué no en una escuela urbana?

ENTREVISTADO: Ósea, donde tenga la oportunidad, igual aquí en la urbana no he tenido la oportunidad, porque si tengo la oportunidad en las dos igual me quedo...

ENTREVISTADOR 2: ¿Cuál elegiría?

ENTREVISTADO: De rural a urbana, la rural, allí me he sentido, ha sido mi primera experiencia allí, me he sentido excelente, espectacular, pero si tuviera la oportunidad en la urbana me quedaría acá en la urbana porque de igual manera estaría al pie de mi familia, podría compartir más tiempo con ellos, porque de igual forma en la rural el tiempo que



Facultad de Educación

puedo compartir con mi familia tengo que destinarlo al viaje, entonces si preferiría lo urbano.

ENTREVISTADOR 1: Listo profe, terminamos la entrevista, muchas gracias.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

7.11. Anexo K. Grupo de discusión.

FRANCISCO: Muy buenos, nos encontramos entonces con la profesora Nora, docente de la Institución Educativa Rural la Floresta (Maceo) del área de Ciencias Naturales y con el profesor Daniel también docente de la misma institución y de la misma área, con la profesora en formación Diana, maestro en formación José y quien les habla Francisco, estos tres últimos somos estudiantes de la Licenciatura de Ciencias Naturales de la Universidad de Antioquia y hoy nos encontramos en un grupo de discusión, en un conversatorio para dar a conocer los resultados que hemos obtenido de la investigación y que perspectiva tienen los maestros en ejercicio con los que realizamos la práctica que fueron también esos maestro cooperadores sobre esos resultados que encontramos, que es lo que ellos piensan a partir de esa investigación que realizamos. Entonces vamos a empezar, el objetivo de la discusión es socializar los resultados a los que hemos llegado y conocer esas percepciones que ustedes como maestros tienen a partir de lo que le vamos a contar. Vamos a empezar con lo que es la autoimagen, quien soy yo como profesor desde lo que yo creo y dicen de mí, quien soy.

DIANA: Antes de empezar con esa parte de lo que es quien soy yo como maestro, algunos de manera general de los resultados que hemos tenido es como ha contribuido la práctica pedagógica que era como el objetivo fundamental de la investigación, entonces como ha contribuido la práctica pedagógica en Escuela Rural a la formación de nosotros como maestros pero queremos abordar un poco más también en cómo ven esa contribución que hacen los maestros en ejercicio, como ven esos maestros en ejercicio esa contribución que

Facultad de Educación

hace la practica pedagógica a los maestros en formación y también como les apporto a ustedes como maestros en ejercicio y como apporto a la institución. Entonces en quién soy yo como profesora o como maestra. Yo me defino a través de lo que he vivido en esta experiencia de practica pedagógica, me defino como una maestra responsable, que tiene deseos por aprender y no solo que los estudiantes aprendan lo que ella sabe, si no yo también aprender de los estudiantes y de las relaciones con toda la comunidad educativa.

A mí me paso algo y era que antes de iniciar la practica pedagógica yo no me reconocía como maestra yo decía que no tenía esa esencia de ser maestra, me daba ese miedo, pero ya a partir de que los profesores los llaman a uno maestro, que los estudiantes le dicen profe venga ayúdeme con esta tarea, entonces, uno ya va diciendo que en realidad está en el papel de maestra, cuando los profesores dicen que le gusto la actividad que usted implementó o cuando la profesora Nora me decía que la estrategia que utilizó en clase le gusto y me preguntaba como la podía hacer con otro grupo, entonces decía, bueno si, hay estoy empezando a construir esa imagen de maestra que yo soy.

JOSE: Ahora para darle respuesta a esta pregunta de lo que yo he escuchado de los estudiantes, de las relaciones con los estudiantes, con los profesores y con algunos padres de familia, yo me reconozco como un profesor respetuoso, creativo, colaborador, participativo, yo trato de siempre estar al lado de los profesores que tienen experiencia, tratando de que ellos me enseñen un poco de toda la experiencia que han tenido a los largo en su proceso de la Institución Educativa Rural, me interesa mucho cada día aprender y replantear esos pensamientos que tengo sobre el quehacer docente y para eso, yo siempre trato de pedir consejos, como puedo hacer esto, que puedo hacer para implementar esto en

Facultad de Educación

el aula de clase, con los estudiantes siempre trato de ser un profesor muy amigable, de que los estudiantes me tengan confianza pero teniendo un límite para que de pronto no vaya a ocurrir una situación que no me favorezca y siempre buscando ser mejor cada día, organizar las cualidades y características para llegar en un momento a ser un buen maestro.

FRANCISCO: Algunos de ustedes tienen algo más que decir, de pronto que se definen como maestro o lo que han dicho otros profesores, padres de familia o estudiantes.

DANIEL: Lo que han hecho los maestros en formación, ya los llamo colegas porque nosotros hemos observado su desempeño en la Institución y han aportado una gran cantidad de conocimiento y han contribuido al mejoramiento de la calidad de la parte pedagógica de la institución. Pienso que es oportuna la llegada de ustedes a la institución porque nos han refrescado los conocimientos que hemos dejado de experimentar porque cuando uno llega a una institución de estas, digamos llega con unas lagunas, llega perdido, porque no conoce el contexto que se vive en la institución solamente cuando uno interactúa con los muchachos uno se da cuenta de que tipo de personas hay y cuando conversa con los otros compañeros también se da de cuenta de cuáles son los horizontes institucionales y dentro de esos cúmulos de detalles y conocimiento que se va adquiriendo día tras día uno se ubica como maestros, hay lugares que a los maestros es la disciplina que los motiva, nuestra práctica pedagógica es más de corazón, otros donde el conocimiento se queda y empezamos con las personas del campo a interactuar con lo que él sabe, empezamos de lo mínimo que es lo empírico y lo llevamos más hacia el conocimiento más sistematizado hasta ahí pienso yo que es como la que se refiere a lo que ustedes están trabajando en el proyecto más o menos como es la práctica pedagógica en estos lugares remotos.

Facultad de Educación

Cómo me defino yo como maestro en la institución? Pienso que primero es la humildad, olvidarme de todos esos títulos, de todos esos conocimientos y meterme con la gente del común que es la gente campesina que está aquí en la institución y empezar a trabajar con lo de ellos, y lo de ellos transformarlo, solamente cuando yo conozca bien lo que ellos le gustan y para dónde van caminando podemos hacer un trabajo más direccionado, porque una cosa lo que piense lo de la ciudad y otra lo que piensen los del campo, que el campo sigue siendo el lugar de habitación, lugar de felicidad de la gente, conseguir la felicidad donde vivo y no ir a otro lugar a ser infeliz, a competir cosas que quizás no soy capaz de sacar adelante y que con el tiempo me doy cuenta de que no me sirvió para nada, entonces desde ahí yo me defino como docente, desde el conocimiento general de los estudiantes y la gente que lo rodea y luego lo voy entrelazando con mi conocimiento. Quien dice como soy yo como docente, algunos estudiantes dicen que soy muy estricto, que soy muy dinámico, otros que soy muy pasivo, pero eso sucede cuando uno conoce las diferentes personas que hay en el contexto, hay unos más quedados, otros más avisados, según el tipo de persona uno va ubicándose, ese es el conocimiento que tengo del concepto mío.

FRANCISCO: Qué cualidades resalta usted de persona y como maestro?

DANIEL: Como persona la humildad, soy muy humilde, me gusta compartir mis conocimientos con los demás con que llega aquí y como maestro pienso que tengo las capacidades para ejercer la profesión y para contribuir a la calidad de vida de la comunidad educativa como maestro y que en los 17 años que he estado en la institución he dejado huellas y sembrado buenas semillas, eso es lo que me hace feliz y me dice que cada día debo ser mejor y seguir adelante hasta que cumpla mi ciclo y el que me reemplace a mí lo

Facultad de Educación

haga mucho mejor que yo y que recoja todo lo que yo estoy dejando porque ya es otra generación y no dejé el pasado, que coja el pasado, presente y futuro y construya escuela.

FRANCISCO: Profesora Nora

NORA: Para mí llegar aquí a la Floresta fue un reto, porque inicialmente trabajé 10 años con preescolar, ya era licenciada en ciencias naturales pero nunca había ejercido el área porque toda mi experiencia fue con preescolar, entonces para mí fue un reto el llegar aquí a la institución a trabajar el área de ciencias naturales, yo dije tengo que ser capaz, tengo que poder, y sí, he tenido que estudiar mucho, leer, buscar, investigar, porque cada tema que les voy a dar a mis estudiantes, tengo que buscar la forma que ellos me entiendan, me comprendan, entonces para mí eso ha sido muy importante y valioso porque también he aprendido mucho, por ejemplo el tiempo que tuve con Diana aprendí mucho de ella, de sus actividades de todos los recursos que ella utilizaba para saber llegar a los estudiantes, eso me ayudaba a autoevaluarme de cosas que a veces uno deja de hacer con los estudiantes las cuales he retomado, que realizo y las hago en mis clases.

Quién soy como docente?, soy una docente responsable, humilde, me gusta buscar, ir donde mi compañero Daniel aquí presente para que me explique, me de ideas de cómo dar esta actividad, esta clase, porque yo pienso que lo más importante son nuestros estudiantes, nuestros alumnos, que ellos interioricen estos conocimientos, estos conceptos y lo más importante es saber llegar a ellos porque como se dice, puedo saber mucho, pero si no sé impartir, dar ese conocimiento, esa idea, entonces vamos a quedar como en nada, me satisface porque yo escucho a los estudiantes y dicen me gusta porque yo entiendo a la

Facultad de Educación

profe Nora, trato de ser muy dinámica, hago muchos juegos en los que ellos puedan comprender mejor los temas, entonces ellos expresan, que tan rico aprender jugando, entonces, todo esto lo ayuda a uno, lo motiva a seguir buscando, ser mejor con nuestros estudiantes y a dar lo mejor de nosotros porque los alumnos son lo más importante y mas que adquieran esos conocimientos, también la parte personal, los valores, los principios, que la educación no se quede solo en aprender conceptos sino también que se convierten en personas con valores, principios, responsables

FRANCISCO: Quién soy yo como profesor?, yo me defino como maestro que está en formación y constantemente estoy buscando como mejorar los procesos educativos o procesos de enseñanza que llevo a cabo, me gusta mucho aprender, enseñar, compartir con las personas lo poquito que yo sé y me defino también como un profesor que está en constante construcción de llegar a una enseñanza en la que permita no solo aprender unos conocimientos, como dice la profesora Nora, que enseñar esos conocimientos sea una excusa para que ellos adquieran habilidades sociales, sepan vivir, sepan convivir con las demás personas y analizar su contexto influenciar en él como lo dice el profesor Daniel, esa es la autoimagen que creado a partir de la práctica pedagógica.

DANIEL: Lo que dice el compañero Francisco es cierto, uno cada día crece en esta actividad pedagógica y hay veces que uno llega al aula de clases con una pregunta que le hace el estudiante por un fenómeno que pasa en la naturaleza, ya la clase tiene otro sentido, entonces aquí se toma algunos aspectos pedagógicos entonces yo sigo pensando que la práctica pedagógica de todos los personajes importante en la literatura para enseñársela a los jóvenes, pienso que a veces le queda en pañales porque son tiempos muy diferentes en

Facultad de Educación

donde el ser humano tenemos unos pensamientos menos pragmáticos que hoy en día, hoy en día el estudiante ya interactúa con el conocimiento, inclusive más que nosotros y uno está en constante competencia con ellos para que la escuela no se quede al desagrado, uno todos los días está investigando, está indagando acerca de conocimiento, estás evaluándote todos los días, en donde estoy, como hago para saltar esa barrera, siempre estamos ahí en esa constante investigación

FRANCISCO: Entendiendo la identidad profesional docente como una imagen de sí mismo que se construye en el día a día, en el hacer en las instituciones educativas y en la relación con todos los miembros de la institución educativa, qué aspectos de su quehacer docente han aportado a esa construcción de su identidad profesional docente?

DIANA: Cómo he construido mi identidad profesional docente? mi identidad profesional docente todavía no está construida porque se va construyendo, pero como ha iniciado ese proceso de construcción, después de haber realizado la práctica, lo primero es esa autoimagen de la que ya hablamos de acuerdo a lo que los estudiantes piensan de uno o le manifiestan a uno, las relaciones con los profesores, me acuerdo una estudiante que me decía, profe me gusta la clase con usted porque no es de las profesoras que nos deja recochar en clase, no nos deja hacer lo que nos dé la gana, si no que es estricta y mantiene un orden de clase pero tampoco es de esas profesoras que mantiene un límite total con los estudiantes y no establece un vínculo, si no que a pesar de que trabajamos y hay un orden y es estricta también trata de establecer un vínculo con los estudiantes a través del desarrollo de diferentes actividades, entonces ahí también voy construyendo esa identidad, otro aspecto que ha influido es la relación con los profesores, no solo con ustedes que son

Facultad de Educación

los cooperadores, sino también con los otros maestros que ya nos reconocen como maestros, no en formación sino como colegas.

La relación con los padres de familia, no fue un aspecto que influyó en esa construcción de identidad docente mía, porque no tuve acercamiento con los padres de familia, ese reconocimiento cuando el estudiante lo llama a uno profe venga ayúdeme hacer esta tarea, los otros maestros, ese reconocimiento social que tuve acá en la escuela de la comunidad, el celador también los de la tienda, el personal de aseo, la secretaria, en general pues toda a la comunidad. De acuerdo esta práctica pedagógica entonces ya pude tener como una visión de lo que quiero ser en un futuro entre esas visiones está que sí quiero trabajar en una escuela rural, como expectativa a futuro me gustaría trabajar en una escuela rural, porque me parece que la práctica que realice, acá me dió muy buenas bases y ahí también hay un grado de satisfacción, me sentí muy bien trabajando acá en la institución, la relación que tuve con todos los estudiantes y cota toda la comunidad en general.

JOSE: Como ya lo ha mencionado la compañera Diana, yo también consideró que uno de los aspectos importantes para mí construcción de identidad profesional docente, durante la práctica pedagógica, fueron todas las relaciones que establecen con los miembros de la institución tantos profesores, con algunos padres de familia que tuve la oportunidad de trabajar con ellos en un proyecto que teníamos de organizar un vivero, que al final no se dio por muchas circunstancias, pero siempre tuve como esa relación con algunos padres de familia y algunas veces esos padres de familia, me daban ideas para mejorar las que yo planteaba y eso nos permite decir que nuestras ideas son buenas pero con ideas de padres de familia las podemos mejorar, todo eso me ayudo a ir contribuyendo a una identidad la cual

Facultad de Educación

aún no está construida, apenas tuvimos la experiencia de práctica pedagógica y ya cuando nos enfrentemos como maestros en ejercicio cada día, cada actividad, algo que hagamos eso nos va a ir aportando. También consideró que fue las relaciones con los estudiantes, porque a mí me interesa mucho saber que era lo que los estudiantes pensaban sobre mí, para yo ir reflexionando y si tenía que modificar o cambiar algunas estrategias, actividades o mi forma de ser, lo iba haciendo con el fin de convertirme en un mejor profesor cada día. Muy importante la relación que logre establecer con los profesores de acá la institución, con muchos profesores, primero esa aceptación que tuve aquí en la institución me hizo sentir muy cómodo, desde el primer día ese trato, se les veía ese cariño y eso es lo que a uno le permite entender de que lo están ya reconociendo como maestro, un miembro más de la institución cuando conversaba con la profesora Nora, con el profesor Daniel, esos consejos, estrategias, todo lo compartido con mis maestras cooperadoras me han ayudado a ir construyendo. También consideró que un aspecto para mí construcción de la identidad profesional docente, es el compromiso, es muy importante que haya un compromiso porque si no lo hay, vamos hacer las cosas por hacerlas y no nos interesamos por formar a los estudiantes, por aportarle algo sino por darle conceptos y ya, para eso ellos van y lo leen de un libro, no, nosotros tenemos que enseñarle a cómo relacionarse, vivir, cómo aceptar al otro, compartir, cómo vivir dentro la sociedad y también el interés de ser cada día un buen maestro ese es un aspecto muy importante para esa construcción

DANIEL: Muchachos, la identidad a veces se construye desde la identidad institucional, ósea cuando tú llegas a la institución educativa la floresta y tú lees los nuevos horizontes que llaman acá, a partir de eso, yo tengo este aspecto de cómo trabaja mi aula de clase,

Facultad de Educación

tengo que combinar ese aspecto como yo trabajo personal con las nuevas políticas de la institución, es decir, estamos un grupo de profesionales interactuando y todos tenemos que caminar por el mismo horizonte o por la misma línea ya cada quien con sus cualidades específicas entonces vemos que la identidad es una cualidad que tiene cada persona, hay personas que son muy dinámicos, que llegan a un salón de clase y eso es una fiesta, otras personas que son más rígidas, les gusta más el orden y la disciplina y en algunos aspectos es muy importante eso y la identidad pienso también que es del contexto en que se esté moviendo es muy distinto por ejemplo en la ciudad donde todo el mundo tiene tantas ideas y hay tantas personas de todas partes del país, donde el contexto es más pequeño y donde todo el mundo gira entorno a ese elemento que hay ahí explícito en ese lugar y en nuestro caso el centro de La Floresta es esta institución, cuando no hay digamos clase se nota la tristeza del pueblo y dice ay esto está muy solo. Pero pienso que la identidad la construimos todos, porque todos tenemos que caminar hacia un mismo horizonte, ya cada quien viene con unas cualidades específicas y sus dinámicas para desarrollar esas actividades que conllevan a que la entidad sea una sola. Eso está plasmado en los planes de estudio, caminemos por estos horizontes para que lleguemos a esto, inclusive, la construcción de estos horizontes tienen hasta límites, a tantos años se construye esto, y llegan los años y hace que se prolonguen esos horizontes, porque estamos en constante evolución-expansión. Ósea, yo me hice acá en el colegio, así como le pasa a ustedes, ustedes tienen muchos conocimientos, pero cuando llega a la institución aprende muchas cosas y esos conocimientos que trae los deja, ya trabaja es con lo que encuentre, luego de que usted ya maneje bien eso que encuentra acá, ahí es la experiencia, cuando yo trabajo lo que yo sé y

Facultad de Educación

soy feliz haciendo eso, esa es la identidad, soy feliz con lo que hago y ya el muchacho también es un actor del conocimiento, inclusive que los muchachos llegan a ser unos científicos empíricos y uno les desarrolla eso, ellos caminan solitos, y siempre tratan de copiar al profesor que los impacto en alguna cosa. Uno ahí aprende también, ósea, la identidad también se construye a partir de los actores que hay en el lugar, porque uno no puede ser una isla, no puede navegar solo, uno tiene que estar en la misma ruta, ese es el concepto que yo tengo.

FRANCISCO: Inclusive durante la investigación, encontramos, basándonos en un autor que es Antonio Bolívar qué habla sobre la construcción de la identidad profesional docente, él decía que esa identidad se construye a partir también de las relaciones que se establecen dentro de la comunidad educativa, qué encontramos nosotros, que el vínculo entre maestro cooperador y maestro en formación permitía ver esos aspectos del profesor Daniel o de la profesora Nora me sirven para yo hacer cosas en mi aula, para replantear esto, la profesora me dijo que modificara esto, me dio esta idea para trabajar tal cosa, entonces esa relación también que se establece entre el maestro cooperador con el maestro en formación la vimos como resultado en nuestra práctica y arrojó que eso también nos permitían nosotros construir nuestra identidad profesional.

NORA: Mi identidad es como las relaciones, me parece muy importante la relaciones que tenga uno con las demás personas y en este caso las relaciones acá con todos los compañeros, son relaciones excelentes, donde todos nos apoyamos, donde todos nos preocupamos el uno por el otro y pienso que esa identidad siempre va a estar en construcción porque cada año llegan alumnos nuevos, de pronto compañeros nuevos

Facultad de Educación

entonces nosotros vamos como adaptándonos a esas nuevas personas, a respetar sus ideas, pensamientos y también se construyen como esos lazos afectivos con los estudiantes porque a la vez de que uno en su aula de clase quiere que ellos estén ordenados, que al participar pidan la palabra, también que hay como ese vínculo, esa confianza, por ejemplo hay muchos que se acercan a uno y le cuentan muchas cosas de sus casas, entonces cuando uno se da cuenta de que el estudiante pasa muchas veces por dificultades a nivel afectivo, a nivel económicas, a nivel de la familia, entonces uno se pregunta que a veces nos preocupamos por llevar todos esos conocimientos al aula de clases y nos olvidamos a veces de la parte afectiva, de este estudiante por qué no rinde, qué dificultades tiene incluso, entonces pienso que esa identidad siempre va a estar en construcción y que siempre va ligada a un proceso y ligadas principalmente a las relaciones, porque es importante las relaciones que tiene uno con los estudiantes en el grupo, tener el orden y la disciplina, pero no tener tampoco esa barrera que el muchacho no puede ni reírse, ni levantarse, sino que tiene que estar estático, debemos ser conscientes de que el estudiante se cansa de estar ahí sentado como oyente, sino también que ellos tengan la oportunidad y esa confianza de que puedan expresar.

FRANCISCO: En la investigación, en esa construcción de la identidad docente encontramos muchas cosas importantes, por ejemplo, un componente de la identidad docente es el grado de satisfacción, también encontramos en las entrevistas que le realizamos a ustedes, decían es que yo me siento muy bien acá dando clases, me gusta lo que hago, porque hay unas buenas relaciones con los estudiantes, los estudiantes todavía respetan al maestro, porque las relaciones que hay dentro de la institución, es plus fuerte del

Facultad de Educación

trabajo en esta institución, porque encontramos que esas relaciones son muy sólidas y permiten que desempeñen también la labor y haya un grado de satisfacción bueno frente a lo que se está haciendo, también encontramos expectativas a futuro por ejemplo el profesor Daniel, que decía, yo posiblemente en diez años se ve como el coordinador o el rector de acá, me veo acá en la institución, la profesora Nora lo había planteado, entonces esos son rasgos de la identidad profesional docente que encontramos desde nuestra investigación

JOSE: Y algo muy importante que había mencionado los profesores, es un aspecto y es la característica del contexto dónde está la institución, algo que le ayuda a uno mucho a ir construyendo identidad por qué, por ejemplo, en mi práctica pedagógica noté que los estudiantes tienen que pasar por muchas situaciones, problemas y eso es lo que tiene que entender y conocer el maestro, para dar esa educación teniendo en cuenta las necesidades que tiene la región, conocimientos, problemas que tiene la región, es muy importante el contexto en el que se desarrolla esa actividad del docente y que le aporta a esa construcción.

DIANA: Continuamos con el tema de la práctica pedagógica, queremos escuchar a ustedes cómo aportó la práctica pedagógica con nosotros como maestro en formación a su desarrollo profesional como maestros cooperadores, cómo le aportamos en su formación, aunque ya están en ejercicio, están en constante construcción de su identidad, no solo como le apporto estar con su maestro en formación del que estaba a cargo, sino con los otros maestros en formación.

Facultad de Educación

DANIEL: Primero que todo y se lo expresé a la tutora de ustedes, la satisfacción de uno saber que hay personas que tienen conocimientos actualizados, hay que reconocer que ustedes aunque nosotros investiguemos o leamos, ustedes están bajo la supervisión de unas profesionales con estudios más avanzados que el de nosotros y eso le permite a uno mirar al horizonte que es lo que se nos viene. Pienso que el aporte fue las dinámicas, estudiantes comprometidos, jóvenes como ustedes, esos conocimientos que ustedes traen tan recientes, nos permite actualizarnos para mejorar y hablando con algunos maestros en formación me di cuenta de cosas que habían cambiado, pienso que es un referente para los estudiantes de aquí, porque a veces los estudiantes dicen, yo para qué estudio, otros que nos saben porque están aquí y al ver que llega un maestro que se ha criado acá, en esta institución, entonces en esa práctica pedagógica de estar al frente de los estudiantes y les enseña a caminar en la vida a ser buenos ciudadanos en la vida y los estudiantes piensas, verdad yo también puedo ser profesional y que puedo hacer algo distinto a lo que sé, eso lo demuestra el estudiante cuando dice que debe estudiar para que no lo dejen metido en la finca o en la mina, son actividades que se pueden hacer, pero las podemos mejorar mediante la preparación profesional, entonces pienso que esa práctica pedagógica enriquece en un 90% a la institución, debido a que tenemos un bajo volumen de estudiantes que ingresan a la educación superior, es una motivación. Entonces los maestros en formación es una motivación para uno mejorar lo que enseña y la compañía de ustedes, ustedes son la vitrina de nosotros, porque cuando ustedes están en prácticas y ustedes sacan buenos proyectos que están elaborando nos muestran, entonces la Universidad de Antioquia va a decir, hay un colegio en tal parte que nos sirve para hacer investigación y que tal darles unas becas a

Facultad de Educación

unos estudiantes para que se formen aquí y sean embajadores de nosotros. Muchachos nosotros estamos muy agradecidos y contentos con ustedes por habernos acompañado, por brindarnos sus conocimientos y a vernos abierto esos horizontes que se nos habían olvidado y las puertas van a estar abiertas de la institución, pienso que el rector piensa lo mismo, para todos los estudiantes que quieran venir de la universidad de Antioquia, acá como siempre, nosotros les vamos a colaborar en todo lo que esté en nuestras manos.

NORA: Yo resaltó en ustedes el compromiso y a pesar de ser tan jóvenes, tienen entrega, entusiasmo, ese compromiso y resalto en ustedes ese deseo de superación, que no sólo se interesan por ser unos buenos docentes, pero que también tienen otras habilidades que nos brindan a nosotros y fueron de apoyo, por ejemplo en Diana resalto las habilidades de las TIC, fue de gran ayuda para mí, me colaboró en la realización de los cuadernillos para las pruebas de los estudiantes y siempre se lo expresaba a su profesora, de cada una de las habilidades que ustedes demostraron con cada uno de nosotros, de ese gran apoyo para nosotros ustedes estar ahí en el aula de clase con los estudiantes pendientes de los estudiantes de su aprendizaje, comportamiento, manejaban bien las dificultades que se presentaban y buscaban la solución solos, entonces eso es de rescatar de cada uno de ustedes, el buen vínculo de relaciones que se manejó, fue de confianza, creo que ustedes en ningún momento se sintieron mal, ni llegaron a sentir pereza de ir a práctica, de ir a la institución, o de pereza de ir con ese docente que estoy en formación, siempre fue con buenas relaciones y que todo eso le ayuda a uno a construir y aferrarse más a esa profesión que yo elegí, por ejemplo yo a los estudiantes les digo, el año pasado que tuve la oportunidad de trabajar con los de diez y con los de once, les dije, miren bien que quieren

Facultad de Educación

estudiar porque cuando lo lleven a la práctica es muy importante que lo que o voy a ejercer, lo que yo voy a llevar a la práctica lo voy hacer con amor, porque si a mí me gusta eso, lo que yo escogí para estudiar, cuando yo tenga que llevarlo a la práctica lo voy hacer con amor y no algo que lo tuve que escoger porque no había más, porque tuve, entonces es ahí donde llega a ser irresponsable, porque eso que estoy ejerciendo no lo estoy haciendo con amor, entonces no lo voy a realizar bien

Francisco: De pronto quiere alguno de ustedes decir algo puntual que les haya aportado la práctica pedagógica a su desarrollo profesional.

DIANA: A mí en la práctica pedagógica aprendí demasiado, al iniciar tenía miedo enfrentarme a un grupo de estudiantes ya que no tenía la experiencia de cómo enseñarles, pero a través de la práctica pedagógica pude adquirir una experiencia, puede ser de como pararme en frente de unos estudiantes para dar una clase, que estrategias utilizar y que estrategia son más efectivas o asertivas para trabajar con los estudiantes y cuáles no, que debía tener en cuenta que me encontraba en un contexto rural y no en un contexto urbano, entonces que esas estrategias las debía de adecuar a lo que saben los estudiantes en el contexto rural, aprendí estrategias de control de grupo, ósea, muchas de esas estrategias que uno debe utilizar en el aula y más que todo me permite tener una experiencia en el contexto rural que creo que es uno de los contextos más difíciles y creo que muchos de los profesores le huyen, entonces siento la satisfacción de haber tenido esa experiencia y me gustó, para cuando esté trabajando en otra escuela rural ya más o menos saber cuáles son las dinámicas que se tienen en este tipo de escuela.

Facultad de Educación

JOSE: A mí como maestro en formación me aportó la práctica pedagógica en la institución educativa la Floresta, en ese contexto rural, me aportó y me ayudó a conocer cómo es la vida de un maestro en este contexto, como se tiene que enfrentar un maestro a todas esas realidades, me ayudó a adquirir algunas habilidades, como enfrentarme a esas situaciones, algunas necesidades de los estudiantes, me enseñó de que uno tiene una idea y la lleva al salón de clase y debido a una situación que se le presenta, uno debe tener esa habilidad de replantear esa actividad, porque el estudiante no puede, me aportó la práctica a tener esa habilidad, como de improvisar, no decir que todas las clases se improvisan, sino que en algunas situaciones uno tiene es que buscar otra estrategia ahí mismo para poder sacar adelante la clase.

Me enseñó a conocer las personas y qué es importante crear un vínculo con cada uno de los miembros de la institución, desde el rector, los profesores, estudiantes, padres de familia y demás personas de la institución, todo eso es muy importante, porque todo eso le va aportando a uno, yo considero que desde la práctica pedagógica me aportó eso.

FRANCISCO: Yo por ejemplo, al realizar la práctica pedagógica aquí en la escuela rural que fue también donde hice mi estudio de bachillerato, me permitió comprender que enseñar no es sólo dar clase como pensaba cuando estaba estudiando, simplemente ir a una clase y dictar y dictar, hacer una evaluación o hacer un ejercicio, entonces me permitió comprender que la clase es un laboratorio donde uno está construyendo, deconstruyendo y que la clase impacta también en la vida del estudiante y también en la sociedad, pues eso es lo que me permitió comprender la práctica pedagógica.

Facultad de Educación

JOSE: Por qué es importante realizar la práctica pedagógica en una escuela rural, qué le puede aportar al maestro, cómo le contribuye a la formación tanto a los maestros en formación como a los maestros en ejercicio, realizar esa práctica en un contexto rural.

Daniel: Yo pienso que realizar esa práctica acá en esta institución es muy importante, lo he venido resaltando, lo principal es que la institución se ha venido modificando, ha tenido nuevas técnicas de estudio, obtener estudiantes con potenciales altos como los de ustedes, vamos a ver que se trabajan otras actividades desde otras perspectivas, unas perspectivas más juvenil, joven y a veces eso significa que los jóvenes que están aquí, que forma la institución, salen motivados porque van a ver un referente en ustedes, van a pensar que si es posible tener otras alternativas para mejorar la vida. Esa práctica también influye más en el conocimiento, porque van a tener más herramientas, vamos a mirar unos modelos pedagógicos que ustedes traen de allá, y vamos a trabajar acá en la institución de otras perspectivas, porque hay situaciones que se dan desde otras formas, de los modelos más holístico, ósea con más recursos constructivista, conductistas, el que sea, oxigena la institución, por ejemplo, yo leí algunas partes de un proyecto que ustedes tenían y actualice al que había aquí, otras ideas, otras concepciones, algo nuevo que trabajar, desde ahí he cogido unos elementos y ustedes también son unos referentes de como ustedes entran al aula de clases, como se desempeñan, como interactúan con el estudiante y algunas veces le hice maldades al profesor Francisco, en algunas veces me iba y lo dejaba solo, me apreciaba o me asomaba por la ventana y yo no intervenía en nada de lo que él hacía, que se defendiera, como se desenvolvía frente al estudiante problema, como se enfrentaba a la realidad, para que aprendiera que la realidad es esta y sepan que hay lugares que va a ser peor que acá.

Facultad de Educación

Entonces aprende el muchacho y también aprende uno de como él se enfrenta a esa situación, es la forma de oxigenar la institución.

DIANA: Profe si usted le fuera a recomendar la institución a un maestro en formación hacer la la práctica en escuela rural, por qué le se la recomendaría, qué le diría a él de por qué el debería realizar la práctica pedagógica en la escuela rural?

DANIEL: Generalmente en estas escuelas no hay muchos instrumentos para enseñar, hay escuelas en las que le toca al profesor construirlo todo, ustedes han visto todo lo que he construido, porque son cosas que no se encuentran aquí, entonces uno empieza a construirlas, así sea con cosas de madera, cosas reciclables. Otra, es que es un lugar donde la gente te acompaña para la comunidad el maestro lo es todo, la gente es muy humilde y amable, para la gente el maestro es el sacerdote, es el psicólogo, es el inspector de policía, el maestro es el todo y cualquier situación que se presente él va a intervenir, porque las personas de allá tienen ese conocimiento de que tú estás preparado para resolverle todas esas situaciones. Yo recomiendo a todos los que vayan a realizar su práctica se vengán para este colegio o a una institución así, porque él ahí va a ser un maestro integral, donde él va a trabajar desde su conocimiento específico, hasta un conocimiento que no tiene, porque le va tocar preguntarle a otro profesional de cómo se resuelve cierta situación, por eso yo recomiendo que o haga acá y le va a ir muy bien porque se él es muy prepotente, la misma comunidad lo va volviendo una persona humilde, porque cuando uno llega al contexto uno llega desubicado, pero cuando uno ya interactúa con las personas, uno pasa a ser algo de ahí mismo y esos pensamiento que tenía de allá van cambiando de lo que se pensaba de esos lugares, yo lo recomiendo. Es más, el docente que trabaje en esta institución se puede ir para

Facultad de Educación

la institución más complicada del mundo y le va a ir bien, porque acá hay muy buenos profesionales y están abiertos en colaborarles a ustedes así como lo estamos haciendo y brindarles ese conocimiento y esas experiencias.

Diana: ¿Por qué considera que es importante que se realice la práctica pedagógica en contexto rural?

NORA: Me parece muy valiosa la zona rural, porque aquí nos encontramos con familias que son muy humildes, que les ve uno ese deseo de que su hijo se supere, salgan adelante y también donde uno se da cuenta de cada una de las necesidades por las que pasan la familia y los estudiantes, por ejemplo, hay muchos estudiantes que no viven aquí cerca de la carretera, sino que tiene que salir de la finca y por ejemplo cuando lleve tiene que ponerse botas, caminar un trayecto, de pronto pasar por la quebrada, luego entonces salir a la carretera a esperar el transporte. Se encuentra la dificultad de transporte, que a veces los trae y otras veces no. Entonces le ve uno como esa preocupación de que van a llegar tarde, que van a perder esta hora esta clase. Entonces pienso que es valiosísima la institución rural. Por ejemplo, aquí ahora que llegué está el colegio, me imagino uno llegar a una vereda que no está la institución que no hay escuela, que le toca al docente hacerse debajo de un árbol ingeniárselas, para que sus estudiantes reciban la educación. Entonces pienso que esa parte de todos estos maestros que les ha tocado construir su institución, buscar sus alumnos y su comunidad educativa, es muy valiosa. Ahí si hay como esa construcción y que está experiencia de buscar la estrategia para reunir a esa comunidad a través del apoyo de todos. Este suceso le ha tocado a muchos maestros y pienso que ahí si es de valorar toda esta construcción, porque aparte de que se está construyendo lo material, lo físico, pero

Facultad de Educación

también estamos construyendo en los estudiantes y en esta comunidad el valor por el estudio, que esto es lo que hay que rescatar el valorar el estudio y el valorar también Todo lo que hacen estos papás por ellos que a veces no se valora como mucho.

Daniel: Haciendo un aporte a lo que dice la maestra, hay lugares en los que los estudiantes no estudian, no tienen una escuela, entonces estos estudiantes son ignorantes, antiguamente estos estudiantes eran los soldados de la guerra. Yo recuerdo mucho una experiencia en una escuela en la que trabajé hace muchos años, entonces el estudiantes llegaban de sus comunidades, y la escuela era muy alta por lo del río, entonces mira que los estudiantes llegaban a la escuela, se quitaban sus fusiles de la espalda y los guardaban en el monte y otros llegaban a la escuela y metían el fusil debajo de la escuela. Salían al medio día y cogían su fusil y se iban para el monte. Mi contrato en esa escuela era como unos seis meses, pero a los tres meses me invente que mi mamá se había enfermado, para poder venirme de esa escuela.

El vínculo de un estudiante de una vereda es más fuerte que el vínculo de un estudiante de una ciudad. Cuando llega el docente al pueblo o el sacerdote, esa comunidad piensa que ese docente es de ellos, lo ven como si uno fuera propiedad de ellos, se apegan tanto a uno que pasa eso, eso pasa en esas escuelas rurales. El vinculo entre estudiantes y el maestro es muy cercano, esa es una ventaja, otra ventaja es que uno conoce el papá y uno tiene ese atrevimiento con el papá de decirle, su hijo no hizo esto o no fue a clases, porque se presta en la comunidad al ser tan pequeña esa comunicación.

Facultad de Educación

Como el lugar es pequeño uno siempre está interactuando con los papás y con los mismos estudiantes en todo lugar. El estudiante a veces va hacer una travesura en el salón de clase o en la calle y lo ven a uno y se quedan quietos. El respeto que tienen los estudiantes al maestro, al sacerdote o al inspector de policía, eso también es muy importante. por qué es interesante trabajar en la escuela rural, no sé si ustedes les pasó cuando estaban en el colegio de jóvenes que cuando ven al maestro, decían ahí viene el profesor, hasta los mismos papás cuando están discutiendo o están peleando y ven al profesor les da pena, en la institución lo ven como una autoridad. A pesar que esto ha tenido una transformación porque esta institución tiende a ser muy central.

Diana: Esto también tiene que ver con se va hablar y es con las particularidades de la escuela rural y la escuela urbana, por ejemplo en esta escuela rural todavía se cuenta con los padres de familia, el respeto que ellos tienen hacia el profesor y que de verdad quieren una buena educación y formación de los hijos, entonces tratan de vincularse los padres de familia. Mientras en muchas veces en la escuela urbana son los padres de familia los que se ponen en contra del profesor, pensando siempre en los hijos, pero no pensando para bien, sino que no se les puede tocar a los hijos y que el profesor en muchos casos es el malo, esto se ha visto en la escuela urbana. Ustedes de acuerdo a esto también que pueden agregar de las particularidades que tiene la escuela rural con respecto a la escuela urbana.

Daniel: En esta escuela rural el aspecto importante es la relación padre-docente-estudiante, muy importante, es una particularidad que hay acá. Otro aspecto importante es que la misma comunidad construye la escuela, la misma comunidad está pendiente de lo que sucede adentro de la escuela. Todavía uno puede llamarles la atención a los estudiantes y él

Facultad de Educación

escucha, inclusive acá se les hace sugerencia a los padres de familia y también escucha. hay una cercanía entre el estudiante, el docente y el padre también, hay mucha empatía. Cuando hay algún evento el padre de familia le colabora al estudiante a realizar sus dulces o sus comidas, eso es una particularidad de acá.

Nora: Pienso que acá en la educación rural el padre de familia es como más entregado, da más crédito al docente, por ejemplo, uno lo llama, lo cita si ha tenido una dificultad con el estudiante y se ve que él le da crédito al docente, acepta lo que se le habla del estudiante, porque es un padre que quiere que sus hijo mejore, que sea una mejor persona, que tenga un buen rendimiento ecdémico y que aparte de tener un buen rendimiento ecdémico también tenga una buena disciplina y que trate bien a sus compañeros. Acá en por general cuando se llama al padre de familia es por el comportamiento del alumno, digamos que es porque agredió a un compañero física o verbalmente, que interrumpe las clases, entonces el padre de familia que hace, trata de colaborar con el niño hablándole, colocándole unas reglas o unas normas, mientras que en la escuela urbana se da más como que el profe es el culpable, el niño no hace nada, entonces es el profe el que le tiene rabia, que se la tiene montada, no mirando que lo que quiere el educador es que el niño sea una mejor persona, porque si es una mejor persona y tiene buena disciplina va a dar buen rendimiento académico.

Daniel: Algo importante es que los estudiantes todavía van a buscar al profesor a la casa, como una profesora de esta institución que iban a buscarla por la mañana los estudiantes y se veía bajando con un poco de “pollitos”. También el entorno de la escuela que uno puede salirse a la orilla del río o a un arbolito para realizar las prácticas pedagógicas o a estudiar

Facultad de Educación

la naturaleza con los muchachos, esto también es muy importante de la escuela rural. La otra es que la mayoría de los docentes que están en la institución viajan, esto también es una particularidad.

Francisco: por ejemplo, nosotros en la investigación encontramos como particularidades de aquí del contexto rural que los estudiantes vivían retirados de la institución, que viajan en bus, a veces los traían, otras veces no, a veces tenían un bus para ellos, otras veces no, que tenían, por ejemplo, venir algunos de fincas, tenían que pasar un pantanero, hacer una travesía a pie o en mula, porque ellos venían de lugares lejos. Encontramos también, por ejemplo, esas relaciones que se establecen aquí entre directivos docentes y maestros, como se daban un abrazo a la entrada del colegio, se sentaban algunos a almorzar o a compartir un rato agradable y a conversar de cosas que podían ser de la educación o personales.

También encontramos la organización del horario de clase, donde incluyeron esa hora de lectura los días lunes, jueves y viernes, la formación que algunos de ustedes lideran cuando les tocan la disciplina de la semana, esa formación que hacían en la placa los lunes y los viernes y cuando no había formación cada director de grupo se dedicaba a dar esa información que se pretendía dar. También rescatamos mucho que de la formación, por ejemplo, el grupo de esta semana que le toco el aseo lo felicitaban, muy bien, se hacía como un tipo de realimentación de lo que se había hecho durante la semana, eso era como el viernes y el lunes se hablaba con toda la comunidad lo que se iba hacer esa semana.

José: Y algo muy particular que ya han nombrado ustedes y que hay que resaltar es ese respeto que tienen los estudiantes hacia los profesores en este contexto, como lo han

Facultad de Educación

mencionado los profesores cooperadores, que los estudiantes lo ven como el padre, el sacerdote, el psicólogo que tiene que cumplir unas funciones, a partir de todo ese respeto los estudiantes al reconocer el maestro ven que lo que hace el maestro es por el bien de ellos. A mí me tocó una situación y que significo mucho, que me permite decir que es algo característico de la mayoría de los estudiantes, lo que pasó es que vi que dos estudiantes como de decimo o de once y yo sentí que tenía que intervenir y yo pensé, será que les digo algo o de pronto me reprochan, pero ellos me respondieron, a si profe no vamos a jugar ya. Entonces miren ese respeto de unos estudiantes tan grandes y me reconocieron que lo estaba haciendo por el bien de ellos, es algo muy importante y que hay que rescatar de esta escuela rural y de la mayoría de escuelas rurales es el respeto que tiene un estudiante hacia los profesores.

Nora: Yo apporto también algo muy importante, que es el respeto que hay de la parte administrativa a los docentes y de los docentes a ellos, por ejemplo, uno escucha de otras instituciones en las que se enfrenta el rector con los docentes o los docentes contra el rector o el coordinador, no hay como ese respeto porque el coordinador les habla, les pide algo para entregar y hacen caso omiso, las relaciones son muy deterioradas y uno mira acá y las relaciones que se manejan tanto en la parte administrativa con los docentes y los docentes hacía ellos. Se ve que hay ese respeto de uno hacia el otro, también pasa con los estudiantes, por ejemplo, yo viajo todos los días en el bus con los estudiantes y todos los días les digo muchachos córranse para que puedan subir más, ellos hacen caso, entonces uno ve ese respeto del estudiante al maestro.

Facultad de Educación

Vuelvo y repito, uno escucha de otras instituciones que el estudiante no respeta al docente, lo agrade tanto física como verbalmente, por ejemplo hay instituciones en la que ha tenido que intervenir hasta la policía, eso es una dicha que tenemos aquí, de esa paz, esa armonía, la comprensión y el respeto sobre todo que es lo más importante.

José: Eso es verdad profe y nosotros como maestros en formación desde el primer momento que empezamos hacer la práctica acá, logramos evidenciar eso, ese trato que hay en toda la comunidad educativa, el respeto y ese reconocimiento es muy particular de esta institución, a lo que de verdad dice la profesora que uno escucha de otras instituciones, que ni entre los mismos profesores se quieren, acá lo que se ve es el afecto desde un abrazo, que cómo le fue, un chiste, vamos a tomar un fresco a la tienda, entonces ese vínculo y ese respeto que se tiene es algo muy característico de esta institución rural.

Diana: Bueno ya como para ir terminando recordar que la práctica pedagógica nos enriqueció bastante, pues yo creo que a todos, tanto a los maestro cooperadores como a los maestros en formación, en mi caso aprendí mucho de las estrategias que ustedes implementan, algunas que yo puedo decir, esta estrategia que utilizaron los profesores no solo el cooperador sino también los otros maestros cuando estuvimos haciendo las observaciones de clase, estas estrategias las puedo emplear cuando esté ejerciendo la profesión o bueno esta estrategia no resulto tan efectiva, entonces no debo emplearla o si la voy a emplear debo modificarla, ósea también se aprende de las experiencias buenas y de las experiencias negativas por decirlo así, todo eso es un aprendizaje para nosotros y que por ejemplo yo sigo convencida de que me gustaría trabajar en escuela rural, aunque a uno como maestro si le gusta la profesión que tiene y ama lo que hace trabaja donde le toque.

Facultad de Educación

José: Bueno profes, también agradecerle a ustedes como maestros, primero porque nos recibieron con un gran cariño y nos hicieron un gran recibimiento acá en la institución y siento que en ningún momento fueron egoístas con nosotros y eso hay que agradecerles, ustedes cualquier cosa nos decían, vean ustedes pueden hacer esto, aprendan esto y de verdad en esa construcción de nuestra identidad me aportó y creo que a mis compañeros también les aportó mucho, porque todos esos consejos, todo lo que nos decían, nos sirvió muchísimo. También aprendí de la práctica pedagógica todo lo que se vive en este contexto, porque a veces muchos maestros creen que uno no aprende acá, que la escuela rural solo trabaja con cartilla y ya, pero la verdad no, acá no pasa eso, yo hablo desde mi práctica pedagógica, yo también siento una motivación y expectativa a futuro de ser maestro en ejercicio en una escuela rural, me gustaría especialmente esta institución por las características que ya hemos mencionado, pero me gustaría conocer otros contextos que sean rurales y eso lo influenciaron ustedes como maestros cooperadores para uno tener esas expectativa a futuro y eso se les reconoce y muchísimas gracias por eso.

Francisco: Yo finalmente quiero agradecer por el apoyo y acompañamiento que nos brindaron durante estos dos semestres de practica pedagógica en la institución, donde también aprendí muchas cosas, sobre todo en la parte de cómo enseñar a partir de las observaciones de clases que hicimos, uno veía estrategias y decía, esta funciona o me permitió adoptarla en mi práctica para llevarla y desarrollarla ahí con mis estudiantes, entonces todo lo que uno ve en ustedes, las ganas, esa motivación, el compromiso, todo eso es una fuente de inspiración para uno como maestro e ir construyéndose cada día más y más, eso es lo que me queda a mí de la práctica pedagógica, muchas gracias.

Facultad de Educación

Daniel: Como ustedes ya son prácticamente profesionales, porque solo les falta la ceremonia, yo siempre he pensado que el docente de ciencias naturales debe llegar siempre a su clase con algo en sus manos, ósea es decir, usted va a dictar un tema y siempre llegue con algo en la mano, por ejemplo un frasco que usted se entre le sirve para dar la clase y a partir de eso que lleven van a ver que les va a faltar tiempo en la clase, les digo eso como experiencia. Partir de algo simple para llegar a algo novedoso y no tienen que aprender tanta pedagogía, la pedagogía es algo teórico y en la realidad eso no le sirve de mucho, porque uno se enfrenta a lo real, a lo que sucede en la institución, al estudiante que no aprende y que ha pasado por mano de muchos docentes y a veces usted llega con cualquier cosa y el muchacho le aprendió lo que no había podido en tantos años con otro docente. Esa es la experiencia que les comparto y que ha pasado en muchas partes y a mí también me ha pasado.

Nora: Yo también quiero dar mi aporte, me sentí muy bien con cada uno de ustedes, aunque con la que más interactué fue con Diana, pero de verdad fue bonita la experiencia, me remonto a mi época de practica hace muchos años, que también estaba allá parada y me imaginaba en el puesto de Diana, yo pensaba debe estar con susto porque uno ahí también mirándolos, entonces me remontaba cuando yo hacia mi práctica que estaba el profesor ahí mirándolo a uno, aunque ellos si intervenían si uno se equivocaba o cometía alguna falla.

Mi sugerencia es que lleven esto a la universidad, que motiven a los demás muchachos que están estudiando ciencias naturales, para que hagan sus prácticas acá en la parte rural, que es una experiencia bonita, que se aprende a conocer a otras personas y que se lleva grandes sorpresas, porque a veces uno piensa que la parte rural es muy campesino y la verdad es

Facultad de Educación

que ellos ya están muy avanzados y que más que sea la parte campesina es ver la personalidad de cada una de estas familias y de estas personas, de los estudiantes, la humildad.

Mis más sinceras felicitaciones a cada uno de ustedes, sé que van a ser unos grandes docentes, con muchas expectativas, con muchos deseos de superación, de salir adelante y de realizar con mucho amor su profesión.

Francisco: Muchas gracias profesora Nora y profesor Daniel, por permitirnos darle a conocer estos resultados, muchas gracias.

7.12. Anexo L. Ejemplo de la categoría Concepciones de práctica pedagógica en escuela rural, de la matriz a través de la cual se llevó el proceso de análisis de resultados.

Subcategoría	Texto corpus	Marco teórico	Ideas propias
<p>Concepciones finales de los maestros en formación (CFMF3)</p>	<p>“la práctica pedagógica me permite configurar mi identidad como maestro, las cualidades que debo tener si quiero ser un buen profesor y el tipo de docente que quiero ser.” DF2, p12.</p> <p>"Del desarrollo de la practica pedagógica, me quedan muchos aprendizajes que estoy segura me servirán en mi vida profesional como maestro; como por ejemplo, estrategias de manejo de grupo y estrategias o actividades para trabajar con los estudiantes. También aprendí algunas cosas no debo hacer cuando esté ejerciendo y algunas cosas que debo cambiar para mejorar en algunos aspectos la educación de la institución donde me vaya a desempeñar. Aprendí que no se enseña por enseñar, sino que debemos estar siempre motivados para que nuestros estudiantes de verdad comprendan cada uno de los temas que se trabajan en clase. Aprendí que no se enseña únicamente el conocimiento disciplinar, sino que también se deben enseñar valores e inculcarle a los estudiantes la importancia de llevar buenas relaciones con todos los miembros de la institución, dentro y fuera de ella. DD2, p23.</p>	<p>"La práctica pedagógica es el escenario donde el docente dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal; desde lo académica, lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico, a la hora de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula; en lo personal, el docente utiliza elementos como el discurso, relaciones</p>	<p>La práctica pedagógica es el espacio de la formación inicial del maestro en el que se enfrenta a las realidades que se viven dentro del contexto educativo y pone en función de su quehacer docente los saberes que ha adquirido a lo largo de su formación. Como menciona Runge (citado por Pradilla, 2014), los saberes que se ponen en juego en la práctica pedagógica dependen de dos tipos de personalidades, por un lado está la personalidad académica y por el otro lado la personal; en la personalidad académica se ubica el saber disciplina, didáctico y pedagógico que son la base para el maestro reflexionar sobre su quehacer en el aula; en lo personal está la capacidad que el maestro tiene de manejar su discurso y las relaciones sociales, siendo esto fundamental para compartir su conocimiento con los estudiantes.</p> <p>En esta realidad (práctica pedagógica) el maestro en formación adquiere experiencias que le permiten configurar su identidad docente y pensar como quiere que lo vean las demás personas de la comunidad educativa. Una concepción similar</p>



Facultad de Educación

“Considero que el aporte más significativo que la práctica pedagógica les otorga a los maestros en formación, es la experiencia que va adquiriendo cada día que se enfrenta al contexto escolar. Le permite replantear las actividades utilizadas que no le salieron como lo esperaba o fortalecer las que tuvieron buenos resultados, además considero que al maestro en formación le aporta las relaciones que establece con los demás profesores de la institución durante su práctica, puesto que puede recibir recomendaciones, estrategias, concejos que los maestros con experiencia le comparte al maestro en formación. ”DJ2, p11.

"[...]yo digo que trabajar en vereda para un docente que sea inicial, o sea, que sea la primera vez que se enfrenta a la parte educativa, es lo mejor. Porque allá es donde aprende realmente a ser profesor. " E2MF4, p4.

“La práctica le aporta a los maestros en formación adquirir experiencias sobre las actividades y estrategias que utiliza para enseñar, porque es allí donde puede analizar sobre su labor y replantear las cosas que sale mal y fortalecer las que salen bien. Le permite al maestro en formación aprender nuevos conocimientos desde las experiencias que sus estudiantes comparten, conocer que le gusta hacer a los estudiantes y aprender a leer los contextos para llevar clases con

intra-e interpersonales, ya que si no las tiene, es seguro que no tendrá éxito con la población a la que va dirigido su conocimiento" (Runge citado por Pradilla, 2014, p.136).

"[La práctica pedagógica]ofrecen un conjunto de experiencias, conocimientos, creencias y valoraciones que bien pueden ligarse a un acercamiento donde el estudiante se aproxima a la complejidad de lo que significa aprender a ser maestro; [...]dentro de los procesos de formación inicial del magisterio son mucho más que una mera actividad técnica e instrumental en la que se ponen a prueba la planeación, el material didáctico y las estrategias didácticas preconcebidas" (Mercado, 2003, p. 6).

se pudo extraer de uno de los diarios pedagógicos de un maestro en formación en el que menciona, “la práctica pedagógica me permite configurar mi identidad como maestro, las cualidades que debo tener si quiero ser un buen profesor y el tipo de docente que quiero ser.” (DF2, p12.). De esta manera, las experiencias, estrategias y herramientas conducen al maestro a reflexionar sobre su rol y actividades que realiza en el proceso educativo de sus estudiantes, para corregir lo que no salió como lo planeó o fortalecer las que salieron bien o mejor de lo planeado.

Así lo menciona uno de los participantes de nuestra investigación que también ha tenido la oportunidad de realizar la práctica pedagógica: “Considero que el aporte más significativo que la práctica pedagógica les otorga a los maestros en formación, es la experiencia que va adquiriendo cada día que se enfrenta al contexto escolar. Le permite replantear las actividades utilizadas que no le salieron como lo esperaba o fortalecer las que tuvieron buenos resultados” (DJ2, p11.). Todo esto que ocurre le permite al maestro en formación conocer las realidades que se viven en el contexto escolar, dicho por Mercado (2003), “[La práctica pedagógica] ofrecen un conjunto de experiencias, conocimientos, creencias y



Facultad de Educación

nuevos conceptos aplicadas a su entorno”DJ2, p15.
“Hoy entendí que realizar la práctica pedagógica en escuela rural me permite aprender de la diversidad de experiencias, conocimientos y personalidades de los estudiantes del grado quinto.”DJ2, p2.
"Considero que más allá de eso, la práctica pedagógica nos permite [...] entender las realidades de aquellos estudiantes, su contexto y todo lo que ello implica en su formación personal". DD2, P6.
"Considero que las prácticas en las instituciones educativas antes de graduarnos son muy importantes, porque cada día aprendemos más y más, tanto de los estudiantes como de los maestros acompañantes. Qué bueno tener a alguien que te observe y te de sugerencias para ser un buen profesional. En [...] la práctica es donde más aprendemos, donde nos corregimos, nos preparamos para la vida profesional". DD2, p5.
“Ser maestro en el contexto rural exige el apropiarse de otras tareas que se podría considerar ajenas a la labor docente. En ocasiones, tenemos que ser psicólogos, sacerdotes, padre, consejero, entre otros; esto lo aprendí

valoraciones que bien pueden ligarse a un acercamiento donde el estudiante se aproxima a la complejidad de lo que significa aprender a ser maestro”p.6. En el contexto rural la práctica pedagógica también es fructífera y exige a los maestro en formación poner en función de su quehacer docente todos sus saberes y le enseña al maestro conocer más a los estudiantes, su contexto y conocimientos previos que poseen, en relación a esto, se pudo extraer dos ideas similares de un diarios pedagógico de un participante. Primero aporta su concepción sobre la práctica pedagógica en escuela rural diciendo: “Hoy entendí que realizar la práctica pedagógica en escuela rural me permite aprender de la diversidad de experiencias, conocimientos y personalidades de los estudiantes del grado quinto.” (DJ2, p2.), y Le permite al maestro en formación aprender nuevos conocimientos desde las experiencias que sus estudiantes comparten, conocer que le gusta hacer a los estudiantes y aprender a leer los contextos para llevar clases con nuevos conceptos aplicadas a su entorno” (DJ2, p15.), esto muestra las características y del maestro en escuela rural.

Además, la práctica en este contexto le enseña al maestro en formación que su función no solo se limita a transmitir conocimiento y a las situaciones que ocurren dentro de la escuela, sino también





Facultad de Educación

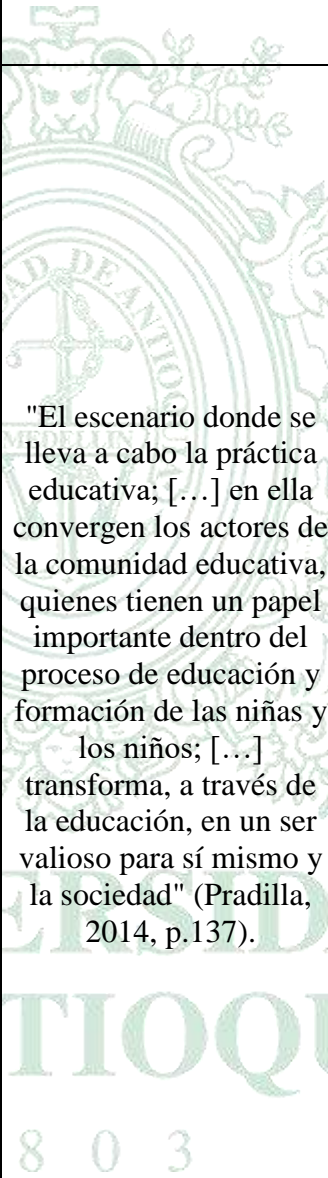
cuando en el grado donde hago mi práctica falleció un estudiante. En este momento, me tocó ser psicorientador de mis estudiantes, porque entendía el dolor que estaban pasando por la pérdida de su compañero de clase". DF2, p20.

"me parece que es bueno que tenga la practica en las dos, que conozcan los dos contextos y que puedan, digámoslo así, que puedan hacer una comparación, mirar que se hace allí y que en esta no se hace, como actúan estos jóvenes y cómo actúan los de la urbana, en la rural que se hace que en la urbana no se hace, de los dos aprendemos, de los dos contextos aprendemos, porque son totalmente diferentes". E2ME2, p5.

"trabajar en escuela rural o empezar una práctica inicial en escuela rural sería lo mejor, porque ahí uno se encuentra realmente con el papel docente, uno se enfrenta a la vida del campo, uno se enfrenta a cosas totalmente diferentes a las que uno normalmente está viviendo, es allí donde uno realmente aprende a ser profesor" E1MF4, p6.

"siempre fui temerosa a irme para la escuela rural, porque siempre el comentario que era lejos, que primero que caminar, que luego en un caballo, de pronto tener que estar en una escuela sola". E2ME2, p2.

a tener diferentes roles partiendo de las necesidades de sus estudiantes y la comunidad. Así lo menciona un maestro que ha tenido la oportunidad de ser maestro en formación de escuela rural: "Ser maestro en el contexto rural exige el apropiarse de otras tareas que se podría considerar ajenas a la labor docente. En ocasiones, tenemos que ser psicólogos, sacerdotes, padre, consejero, entre otros" (DF2, p20.); algo similar piensa un maestro cooperador que tiene experiencia trabajando en escuela rural, "Uno es el docente y uno termina siendo el médico, uno termina siendo el consejero, el psicólogo, entonces tiene que aprender, o sea, aprender a tomar decisiones rápido y pues es una experiencia muy agradable." (E2MF4, p5.) Por tal razón, se reconoce la práctica pedagógica, especialmente en escuela rural, como la oportunidad que tienen los maestros de conocer y adquirir nuevos saberes partiendo de sus actividades en el rol de maestro y que la formación del maestro no solo se puede limitar al proceso en el que se adquiere conocimientos de pensamientos de pedagogos, sino también de adquirir conocimientos a partir de la experiencia de la práctica pedagógica. Dicho en otras palabras,



Concepciones de los maestros cooperadores (CMC3)



Facultad de Educación

"Yo antes de ir por primera vez a una escuela rural, yo me imaginaba las peores condiciones posibles para uno dar clase, o sea, que no había una silla, pues no había ni siquiera un salón de clase, no había una escuela formada, o sea, que le tocaba a uno llegar con los adobes y empezar a armar todo, pues algo parecido." E2MF4, p1.

"yo me imaginaba una escuela campesina, una escuela donde la infraestructura era de madera, hecho de paja, donde había muy poquitos alumnos, debido como al poco interés de lo que la gente en el campo le presentaba a la formación o al estudio" E2ME1, p1.

"Al maestro que viene como practicante, primero, amoldase a un contexto a este contexto, porque el contexto de Floresta (Maceo) no es el mismo al de Berrío, son muy distintos. Es una mirada de cómo se va a desempeñar en X situaciones, aunque es una sola situación en la que él va a ver ahí, que muy distinto a otro lugares y eso le sirve para que él se dé cuenta si la vocación de él es ser maestro. Si él es capaz de resolver problemas que se presenten en la comunidad, porque el maestro de la parte rural es médico, sacerdote, psicólogo, sociólogo, es de todo acá, acá uno es la orquesta para todo mundo" E2ME1, p5.

“trabajar en escuela rural o empezar una práctica inicial en escuela rural sería lo mejor, porque ahí uno se encuentra realmente con el papel docente, uno se enfrenta a la vida del campo, uno se enfrenta a cosas totalmente diferentes a las que uno normalmente está viviendo, es allí donde uno realmente aprende a ser profesor" (E1MF4, p.6).

Sin desconocer que lo más recomendable para los maestros en formación es poder realizar la práctica pedagógica tanto en el contexto rural como en el contexto urbano, permitiéndole conocer y obtener saberes y aprendizajes significativos que le ayuden a construir su identidad docente.



Facultad de Educación

"Uno es el docente y uno termina siendo el médico, uno termina siendo el consejero, el psicólogo, entonces tiene que aprender, o sea, aprender a tomar decisiones rápido y pues es una experiencia muy agradable." E2MF4, p5.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3