



TECNOLÓGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

Caracterización de la práctica docente en una institución rural Colombiana

Tesis para obtener el grado de:

Maestro en educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje

Presenta:

Bio. Víctor Hugo Ruiz Trujillo

Asesor tutor:

Mtra. Sandra Rodríguez

Asesor titular

Dr. Manuel Flores Fahara

Dedicatoria

A Dios Todopoderoso, que nos acompaña en todos los momentos de nuestra vida.

A mi Hijo Oscar Julián, a quien coloco toda mi fe y voluntad, para que sea un hombre de bien, con sabiduría, honestidad y justicia.

A mi Pareja Elda Fernanda, por acompañarme durante estos años con paciencia y tolerancia.

A mis Padres Hugo H. y Mergi; como a mi Hermano José Luis, que me apoyaron y con su ejemplo me dieron fuerzas para continuar mis estudios.

A mis estudiantes, en especial mis hijos de grado décimo y los bachilleres egresados del 2006; con los cuales he compartido estos siete años como educador y muchos de los aprendizajes adquirido.

A mis compañeras de Maestría Patricia, Carolina y Claudia; con las cuales compartí momentos académicos inolvidables.

A mis compañeros y amigos de la Institución Educativa Técnica Santa Lucía, Rosalbina, Pedro, Abraham, German, Claudia, Miguel, Edidier, Luz María, Clemencia y Dairo; que a su lado he crecido como persona y como docente.

Agradecimientos

A mi tutores, Ph.D. Manuel Flores Fahara y M.E. Sandra Rodríguez por su asesoría, acompañamiento y paciencia durante el desarrollo de esta investigación.

Al Tecnológico de Monterrey (México) y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), que mediante su programa de Educación Virtual, nos ha brindado la oportunidad de continuar nuestros estudios de educación superior.

A la Institución Educativa Técnica Santa Lucia (Purificación: Colombia), por su colaboración en el desarrollo de la presente investigación.

Caracterización de la práctica docente en una institución rural

Colombiana

Resumen

En este estudio se procedió a describir la forma como conciben los maestros su propia práctica docente en una sede perteneciente a una institución rural colombiana, como también identificar sus principales características. Para tal caso se realizó una investigación con enfoque metodológico cualitativo, utilizando instrumentos y técnicas de recolección como la observación participante, la entrevista semiestructurada a cuatro docentes, la revisión de documentos, registro, entre otros. La triangulación de los datos recabados produjo siete condiciones que caracterizan la práctica docente entre las que se encuentran: condiciones de las instalaciones, disponibilidad de recursos, pertenencia a la modalidad, actitud de los estudiantes, apoyo del personal administrativo, relaciones con la comunidad e interacción con los compañeros. Estas condiciones evidenciaron percepciones que conlleva a determinar que se han presentado cambios drásticos en el manejo de los presupuestos, la vinculación de la comunidad a la vida institucional, la postura de los estudiantes frente a la educación técnica y la disminución del personal administrativo que participa en los proyectos pedagógicos-productivos, lo cual influyen negativamente en el papel, la imagen y el sentido de pertenencia del maestro; en respuesta a las condiciones inadecuadas de los salones, los docentes adaptan “aulas ambientales” aprovechando el espacio físico, para favorecer el ambiente de aprendizaje; de igual forma han fortalecidos las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo, para hacer frente a las diversas situaciones de la vida escolar.

Índice de Contenidos

Capítulo 1 Planteamiento del Problema.....	1
1.1. Marco contextual.....	2
1.2. Antecedentes	7
1.3. Planteamiento del problema.....	8
1.4. Objetivos generales	10
1.5. Objetivos específicos	11
1.6. Justificación.....	11
1.7. Limitaciones y delimitaciones.....	13
Capítulo 2. Marco Teórico.....	16
2.1. La Educación en Colombia	16
2.1.1. Ley general de educación..	16
2.1.2. Planes decenales..	18
2.1.3. El manejo presupuestal en las instituciones..	19
2.1.4. La profesionalización docente en Colombia..	20
2.2. La educación rural.....	23
2.2.1 Las condiciones socioeconómicas de la población rural.:	23
2.2.2. Las instituciones educativas rurales y agrícolas.	25
2.3. Los docentes frente al cambio.	27
2.4. La práctica docente	30
2.4.1. Concepciones sobre la práctica docente y la práctica educativa.	30
2.4.2. Los docentes rurales, sus escuelas y el servicio educativo.....	32
2.4.3. Características de los docentes rurales..	34
2.5. Investigaciones sobre las condiciones de la práctica docente.	37
2.5.1. Condiciones psicológicas y de salud.	39
2.5.2. Condiciones relacionadas con la comunidad educativa..	43
2.5.3. Condiciones relacionada con la escuela..	45
2.5.4. Condiciones pedagógicas..	48
2.5.5. Condiciones relacionadas a los incentivos o estímulos.....	50

2.5.6. Condiciones relacionadas sobre la identidad profesional.....	52
2.5.7. Condiciones de vida.:	52
Capítulo 3 Metodología	56
3.1. Enfoque de investigación	56
3.2. Los participantes	58
3.3. Instrumentos.....	60
3.3.1. La observación.....	63
3.3.2. La entrevista..	64
3.3.3. Los documentos y materiales audiovisuales.....	65
3.3.4. La validación..	66
3.4. Procedimientos.....	67
3.5. Análisis de datos	69
Capítulo 4 Análisis de resultados.....	71
4.1. Condiciones de la práctica docente	72
4.1.1. Condiciones de las instalaciones..	72
4.1.2. Disponibilidad de los recursos.....	77
4.1.3. Pertenencia a la modalidad.	80
4.1.4. Actitudes de los estudiantes.....	84
4.1.5. Apoyo del personal administrativo.....	88
4.1.6. Relación con la comunidad.	90
4.1.7. Las relaciones con los compañeros.	94
Capítulo 5 Conclusiones	97
5.1. Hallazgos.....	97
5.2. Alcances y limitaciones.....	101
5.3. Sugerencias para estudios futuros	102
Referencias.....	103

Apéndices.....	103
Apéndice A. Imágenes de la sede Núcleo Escolar	113
Apéndice B. Carta de consentimiento	114
Apéndice C. Tabla de especificaciones para el diseño de los instrumentos.	115
Apéndice D. Formato de observación.....	116
Apéndice E. Formato de entrevista.	118
Apéndice F. Fotografías usadas en las entrevistas.	119
Apéndice G. Documentos de la práctica docente.....	120
Apéndice H. Fotografías de la práctica docente.....	122
Apéndice I. Cuadro concentrado de algunas observaciones	126
Apéndice J. Cuadro concentrado de entrevistas.....	128
 Curriculum vitae	 144

Capítulo 1 Planteamiento del Problema

A continuación se presenta una breve descripción según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (en adelante DANE) realizado en el 2005 (DANE, 2010a, 2010b, 2010c), de las características de la población colombiana; de igual forma se resumen datos obtenidos del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), relacionados con el sector educativo oficial, en torno a la matrícula y el modelo pedagógico registrados en el 2010, sumado a algunas particulares de los docentes que a la fecha laboran en las instituciones educativas oficiales (MEN, 2012). De forma complementaria se describe el contexto de una sede perteneciente a una institución educativa con modalidad agropecuaria ubicada en la zona rural del municipio de Purificación, departamento de Tolima-Colombia.

A fin de conocer sobre la práctica docente en instituciones rurales se despliegan información relevante extraída de diversas investigaciones (Badilla y Baltodano 2003; Borsotti, 1984; Brumat, 2011; Gajardo y Andraca, 1992; Vera y Domínguez, 2005), acompañada de una breve reflexión de las condiciones que enfrenta esta labor en el país. Partiendo de lo anterior se presentan las razones por las cuales es relevante describir la percepción de la práctica docente por parte de los maestros de las instituciones rurales colombianas.

1.1. Marco contextual

Según datos del DANE, en el 2005 Colombia poseía una población de 41.468.384 habitantes, proyectando 45.568.384 para el 2010 (DANE, 2010a), el departamento del Tolima registraba 1.312.304, concibiendo 1.387.641 para este mismo año (DANE, 2010c) y el municipio de Purificación 27.586, calculando 28.601 (DANE, 2010b). En el 2005, un alto porcentaje de la población se distribuía en los niveles de Básica Primaria, reportándose en la Nación 37,2%, Tolima 42,1% y Purificación 46,0%; en el nivel Secundaria se alcanzó valores de 31,8%, 28,6% y 24,4% respectivamente (DANE, 2010a, 2010b y 2010c).

El MEN para junio de 2012, reportó 9.754.701 estudiantes matriculados en el nivel de educación básica, de los cuales 8.128.040 se encuentran vinculados al sector oficial. Dentro de este nivel, el MEN (2012) estableció que en septiembre de 2010, 7.246.861 estudiantes desarrollaron el modelo tradicional, lo cual fue equivalente al 77,88% de la matrícula de ese año; mientras el porcentaje restante de estudiantes siguieron otras metodologías entre las que se encontraban: escuela nueva (8,0%), postprimaria (1,18%) y media rural (0,06%); además para este mismo año reportó que el 71,85% de los estudiantes asistían a sedes urbanas y el 28,14% a sedes rurales.

Según el MEN (2012) en el 2010 a nivel educativo, Colombia tenía 238.340 docentes para los niveles de básica y media; de los cuales 7.512 corresponden al Tolima y 219 a Purificación; los maestros relacionados en este año pertenecían a edades entre los 45 y 55 años en mayor proporción, y en menor a edades por debajo de los 35 años.

Para este mismo año, en el entorno Nacional, el 33% de los docentes de planta habían laborado más de 20 años en el sistema educativo y el 34% máximo 10 años; sin embargo en el Tolima, el 31% lo han hecho durante más de 20 años y el 50% lo habían ejercido no más de 10 años (MEN, 2012). Además a nivel salarial, se reporta que el 70% de los docentes obtienen un salario mensual entre 1 a 2 millones pesos colombianos, y el 25% entre 2 a 2,5 millones (MEN, 2012).

Actualmente en el ámbito laboral los docentes y directivos están vinculados a dos estatutos, regidos por los decretos 2277 (Colombia, 1979) y 1278 (Colombia, 2002c); lo cual determina su nivel salarial y condiciones laborales; entre ellos se encuentra varias diferencias entre las que se destacan la presentación de evaluaciones periódicas de desempeño, primas, cesantías, etc. El personal administrativo se encuentra vinculado desde varios años como provisionales de tiempo completo con contrato indefinido; sin embargo se encuentran en proceso de concurso para su permanencia y reubicación.

Entre las 7.452 instituciones educativas oficiales de Colombia, en el Tolima existen 224 y en Purificación se establecen 6 (MEN, 2012); de las cuales 4 están en zona rural y 2 poseen modalidad técnica. Una de ellas, La Institución Educativa Técnica Santa Lucia; la cual fue creada para dar respuesta a la situación de violencia del país en la década del 60. Empezó a funcionar con la primaria (1° a 5° grado) desde 1963, a partir de 1981 se amplió a la básica secundaria obteniendo la primera promoción en 1984; inició labores para la educación media vocacional, modalidad bachillerato agrícola en 1990, logrando la primera promoción en el año 1991 con un total de 21 estudiantes (Institución Educativa Técnica Santa Lucia, 2010a).

En el 2004 fueron integradas a la institución 12 sedes, localizadas a menos de 8 kilómetros de distancia; y seis años después 7 sedes, ubicadas en zonas de difícil acceso (es necesario desplazarse en dos tipos de transporte o el viaje tiene una duración de un día completo desde la sede principal). Una de las sedes, el Núcleo Escolar, se articuló en el 2005 con el Servicio Nacional de Aprendizaje (en adelante SENA) en la media técnica con el programa Trabajador Calificado en Explotaciones Agropecuarias Diversificadas. En el 2007 se modificó el programa de integración para obtener el certificado de Técnico en Explotaciones Agropecuarias (Institución Educativa Técnica Santa Lucia, 2010c).

Simultáneamente, en el 2005 se autorizó la modalidad por ciclos lectivos especiales integrados jornada dominical (semipresencial), incorporando el programa de Educación Básica Secundaria y Media Para Adultos ejecutado por convenio entre PETROBRÁS (Empresa Petrolera que ejerce influencia en la región) y la Caja de Compensación Familiar (en adelante CAFAM), obteniendo la primera promoción de Bachilleres Académicos en el 2007 (Institución Educativa Técnica Santa Lucia, 2010c).

En la actualidad la Institución está facultada, para ofrecer el servicio educativo correspondiente al nivel preescolar y básica primaria en todas sus 17 sedes; básica secundaria y media académica en la sede Villa Esperanza; y la básica secundaria, media técnica especialidad agropecuaria (jornada diurna) y ciclos especiales integrados (jornada dominical) en la sede Núcleo Escolar. (Secretaria de Educación del Tolima, 2011, 2012).

La población a la que presta sus servicios la institución en su mayoría pertenecen al estrato socioeconómico 1 y 2, caracterizados por pertenecer a familias de escasos

recursos que habitan en pequeñas fincas como propietarios o administradores, cuyos sustentos se basa en el jornal; en algunas sedes (Samaria, Lozanía, Aceituno, Bocas del Salero y San Buenaventura) se agrega la pesca y el cuidado de cabañas en la Represa de Hidroprado como otra forma de ingreso familiar. (Institución Educativa Técnica Santa Lucia, 2010b)

La institución cuenta actualmente con un rector, una coordinadora, 36 docentes y 8 administrativos, como se observa en la tabla 1; de los cuales solo 13 poseen especialización en lúdica, recreación y deportes, o en recreación ecológica; y solo 1 cursa actualmente maestría.

Tabla 1
Perfil profesional de los docentes por nivel académico (Institución Educativa Técnica Santa Lucia, 2010c)

Nivel Académico	Cantidad	Perfil profesional
Directivos	1	Rector
	1	Coordinadora
Básica Primaria	20	Licenciados en diferentes áreas educativas
	1	Normalista
	4	Bachilleres Pedagógicos
Básica secundaria (Sede Villa Esperanza)	3	Licenciados en Matemáticas, Español y Literatura.
	1	Contador Público (provisional)
Básica Secundaria y Media (Sede Núcleo Escolar)	3	Licenciado en Ciencias Sociales, Español y Deportes.
	1	Técnico en Administración de Empresas Agropecuarias
	1	Ingeniero Forestal
	1	Médico Veterinario y Zootecnista
	1	Biólogo
Personal Administrativos	4	Bachilleres (Conductor, Celador, Administrador y Servicios)
	1	Licenciada en Ciencias Sociales
	2	Bachilleres con énfasis en secretariado (Secretaria y Bibliotecaria)
	1	Administrador financiero

En el ámbito organizativo, en la institución funcionan dos entes de gobierno que son: el Consejo Directivo constituido por diferentes estamentos de la comunidad educativa, cuya función es dar las orientaciones y la toma de decisiones administrativas; y el Consejo Académico que es el encargado de los aspectos pedagógicos y del currículum en general. Dentro de ambos entes, el Rector es quien preside; como también es el encargado de desarrollar y dirigir las acciones establecidas para el cumplimiento del horizonte institucional (Institución Educativa Técnica Santa Lucia, 2010c).

El Rector a su vez, como se observa en la figura 1, administra el personal directivo (coordinadora), docentes y administrativo, tanto de la finca como del centro educativo.

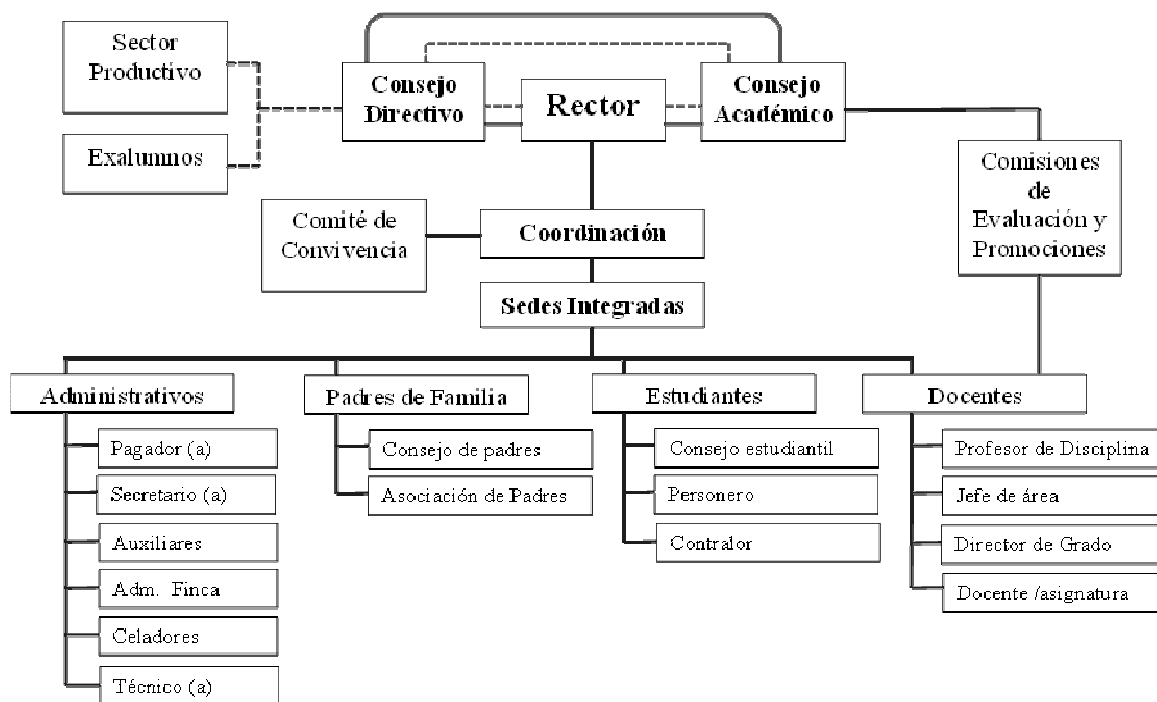


Figura 1. Organigrama del gobierno escolar. (Institución Educativa Técnica Santa Lucia, 2010c)

De la 17 sedes que integran la institución, la sede Núcleo Escolar, en donde se llevó a cabo la investigación, está ubicada en la Finca “La Esperanza” de propiedad de la misma, con instalaciones acopladas a las secciones administrativas y académicas; posee una extensión de 24 hectáreas que incluye un acueducto para las necesidades de la finca y del centro educativo, espacio de potreros, cultivos de teca y guadua, proyectos productivos de peces, cerdos, gallinas ponedoras y ganado que fortalecen la articulación con el SENA (Ver Apéndice A) . La sede cuenta con el personal docente calificado para las labores y orientaciones del campo agropecuario como Médico Veterinario, Ingeniero Forestal, Técnico, etc., los cuales se desenvuelven en los niveles de básica secundaria y media técnica.

1.2. Antecedentes

Diversas investigaciones se han desarrollado sobre los maestros rurales; entre ellas las de Brumat (2011) la cual expone algunas características de la práctica docente en contextos rurales como el trabajo de los profesores, su formación y su labor cotidiana en Argentina; dentro de esta investigación resalta la falta de formación inicial del docente para el desarrollo de su labor en la zona rural, como también la estrategia del trabajo multigrado, que en Colombia se refiere a las llamadas escuelas unitarias; de igual forma reflexiona sobre la cantidad de materiales que poseen gracias a programas educativos.

Desde el tema de multigrado rural, Vera y Domínguez (2005) realizaron un estudio a 206 docentes con los cuales identificaron cinco tipos de prácticas docentes, las cuales según los autores no son influenciadas significativamente por la edad y el sexo

del profesor; además señalan que algunas variables como el apoyo a la gestión escolar y el nivel académico del docente afectan la práctica, e influye en la diversidad de estrategias y el manejo de los grupos académicos.

A nivel de innovación, en Costa Rica en la escuela rural de Guanacaste, Badilla y Baltodano (2003) evidenciaron que el docente de la zona rural posee una concepción diferente al término de innovación educativa; además describieron diversos factores como tiempo, tipo de jornada, planeamiento, dificultades de sistematización, capacitación, presupuestos, que afectan la labor.

En términos generales existen otras investigaciones relacionadas con la práctica docente como la de Dimas (2011), García, Loredo y Carranza (2008), Corvalan (2005) y Parra (2011); además de algunas descripciones de la educación rural de Brumat (2011) y San Miguel (2005), entre otras.

1.3. Planteamiento del problema

Durante los últimos años, en la sociedad se ha desarrollado un sin número de transformaciones, que han provocado el cambio de las actividades y procesos de la enseñanza y el aprendizaje; por ejemplo, si se observa las herramientas de comunicación se ha pasado del simple telegrama a las cartas y luego a los mensajes electrónicos. Estos cambios de visión dentro del contexto globalizado ha provocado la transformación de los perfiles de los estudiantes y los profesionales, más aún de los niveles educativos alcanzados por una persona ¿Hace 40 años cuantos jóvenes terminaban el bachillerato? o ¿Cuántos alcanzaban un título de licenciado?. Muchos de los cambios han influido en

la adaptación de la práctica docente a las nuevas necesidades del mundo de hoy; o si no ¿Qué pensaría un docente si tuviera que volver a la pizarra?, o si un docente de una escuela rural donde solo existe un tablero acrílico y un marcador, tuviera acceso a un tablero digital ¿Cómo reaccionaría?

Bajo este contexto, muchas instituciones rurales creadas como solución para enfrentar la violencia, y buscar soluciones para impulsar el agro; han sido influenciadas por la revolución educativa, tecnológica, económica y política; llevándolas a convertirse en centros académicos y/o agropecuarios “autosostenibles”, dentro de un mercado competitivo, desigual y monopolizado; evaluado bajo las mismas condiciones que un centro de ciudad mediante el examen saber 11° aplicado por el Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación (en adelante ICFES).

Por otro lado, la educación en Colombia ha experimentado en los últimos tiempos diversos cambios legislativos como pedagógicos, afectando tanto al docente como a los centros educativos y más aún a las instituciones rurales. Entre estas, las diferentes políticas de restricción de recursos, manejo presupuestales, integración de sedes escolares, entre muchas otras estrategias reglamentadas en los sistemas educativos; ha provocado en la labor docente condiciones que afectan el desempeño del maestro. Razón por la cual diversas investigaciones y documentos han sido desarrollados.

Dentro de esta realidad, ¿Qué percepción tiene el docente frente a su práctica docente regulada por las estrategias reglamentadas por el MEN?; un ejemplo palpable es la existencia de dos estatutos de profesionalización docente (2277 de 1979 y el 1278 de 2002), lo cual ha provocado que las centrales sindicales como la Federación Colombiana de Educadores (en adelante FECODE), sostenga que las condiciones del nuevo estatuto

es nocivo y rechace la evaluación de desempeño por ser sancionatoria (FECODE, 2011). Sin embargo ¿Cuál es la apreciación de los docentes a ser evaluados? ¿Por qué algunos docentes temen a las evaluaciones de competencias o desempeño?

Desde esta perspectiva la descripción que se logra realizar sobre las características y las condiciones de la práctica docente tiene su relevancia en iluminar la realidad de la vida educativa, y proveer de parámetros para tener en cuenta en las reformas que serán diseñadas en un futuro. A partir de lo anterior, indagar en las apreciaciones y percepciones de los docentes en su práctica, en especial en los que laboran en las zonas rurales; es de vital importancia para conocer su situación y difundirla entre los directivos de los diversos organismos de gobierno a fin de que sea punto de partida para el establecimiento de estrategias y parámetros de eficiencia y calidad.

¿Cuáles son las características y condiciones de la práctica docente en una institución rural colombiana?

1.4. Objetivos generales

- Describir la forma como conciben los maestros su propia práctica docente en una sede de una institución rural.
- Identificar las principales características de la práctica docente en una sede de una institución rural.

1.5. Objetivos específicos

- Describir algunos factores que influyen en las condiciones de la práctica docente en zonas rurales.
- Conocer las apreciaciones de los maestros sobre los factores que inciden en la práctica docente.
- Determinar algunos cambios que han ocurrido en la labor del docente durante los últimos años.

1.6. Justificación

La tecnología, la ciencia, el aumento de conocimiento, entre otros, son elementos que describen el desarrollo y el progreso de la sociedad; evidenciando en los últimos años un cambio brusco. Tal es el avance en estos campos, que los sistemas educativos se ven en la necesidad de mejorar sus estrategias y procesos en pro de la calidad de estudiantes, docentes e instituciones. Sin embargo las políticas aplicadas por muchos de los gobiernos han sido consolidadas en los Planes decenales.

Los dos planes decenales (MEN, 1995, 2006) que se han desarrollado en Colombia han señalado como propósito y meta general la calidad de la educación; impulsados por el mejoramiento continuo en equipos, herramientas, apropiaciones de las TIC, capacitaciones, salarios para docentes, etc.

Desde el primer plan decenal 1996 – 2005 (MEN, 1995), el país se ha proyectado a la exigencia de la educación, en la mayoría de los casos con el establecimiento de múltiples decretos, lineamientos y estándares que modifican los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos planes han evidenciado un estado crítico del sistema educativo colombiano, tanto a nivel estudiantil, docente como administrativo; que han tornado en un escenario de controversia política; y que han generado múltiples reflexiones sobre el desarrollo de las estrategias en la llamada revolución educativa. Estas maniobras demuestran que el rol del docente tanto a nivel del aula como a nivel social y el papel del maestro se han venido deteriorando (Ibarra, 2006), más aún se vislumbra las limitantes en la participación de los maestros en las políticas públicas, como sabedor de la situación educativa colombiana.

Un inicio para un cambio adecuado y oportuno es el maestro, partiendo del mejoramiento de su calidad de vida y de las condiciones en las cuales desarrolle su labor docente. Este cambio debe acoger y explotar las habilidades y competencias que residen en el recurso humano que está disponible; sin embargo, es necesario partir de la realidad existente en los centros educativos, para comenzar a construir una serie de criterios básicos para incentivar la profesionalización eficaz y eficiente, que conlleve al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Para determinar y entender esta realidad es necesario describir y caracterizar las condiciones de la práctica docente.

Por otro lado, el sector más afectado en Colombia y el que más amenaza enfrenta es el rural; debido a diferentes factores como el Tratado de Libre Comercio o TLC, la violencia, los cambios de pensamiento profesional de los jóvenes, el desempleo, entre

otros. Por lo cual, realizar esta investigación en las instituciones rurales será un buen punto de partida para conocer las condiciones que afecta la vida y labor docente, no solo por la relación que existe entre ambas, sino porque el maestro debe ser el ejemplo de las condiciones de vida con la que se desea llegar con el sistema educativo y es el elemento del cambio. (Montero, Oliart, Ames, Cabrera y Uccelli, 2001).

1.7. Limitaciones y delimitaciones

Durante la realización de la presente investigación se detectaron algunas limitaciones; en primer lugar se restringió el trabajo de campo a una sola institución rural ubicada en un municipio de Colombia; debido a que los centros educativos están constituidos por más de una sede; se ciñó a una sola, la cual contara con un perfil pertinente al contexto, como es la sede Núcleo Escolar de la Institución Educativa Técnica Santa Lucia del municipio de Purificación.

En segundo lugar, el estudio se ejecutó durante pocos meses, la recolección de datos por medio de la recopilación de documentos, la observación participante y las entrevistas, se iniciaron el 3 de julio de 2012 y culminó el 24 de agosto, reduciendo la posibilidad de ampliar los datos; por lo cual se enfocó solo a describir las características y condiciones de la práctica docente en una institución rural colombiana, mediante una muestra pequeña y significativa.

En tercer lugar, la muestra conformada por cuatro maestros, estuvo representada por personas con un amplio tiempo de permanencia en una institución educativa, entre 19 a 26 años, conocedores de la labor como docente en la zona rural, y con relación

directa o indirecta con la modalidad agropecuaria; sin embargo las apreciaciones obtenidas pertenecen al contexto en particular, por lo cual no es posible generalizar los resultados obtenidos para todas las instituciones rurales colombianas.

De igual forma el análisis profundo de los resultados obtenidos pertenecen a un grupo de maestros con diferente formación, condiciones y experiencias laborales, lo que provee variados puntos de vistas y juicios. Dentro de este aspecto hubiera sido de gran interés haber logrado la participación de la comunidad, como padres de familia, estudiantes y personal administrativo; como también supervisores y personal adscrito a la Secretaria de Educación de Tolima o al MEN.

Cabe aclarar que se tuvieron inconvenientes en lo que respecta a la observación, ya que por recomendación de la institución, se debió evitar el ingreso a las aulas durante las clases; debido a que se concibiera por parte de los maestros y estudiantes, como una estrategia de supervisión o revisión de la función del maestro; por tal motivo se restringió a realizar observaciones desde fuera del aula y en los demás espacios del plantel educativo.

Así mismo durante las entrevistas, se vio la necesidad de buscar espacios tranquilos, alejados de cualquier distracción y ruidos; como también la disponibilidad de tiempo por parte de los maestros, para no acelerar sus apreciaciones, por lo cual se establecieron reuniones en las tardes libres de los maestros y en sus hogares. Además, se vinculó al trabajo investigativo un docente pensionado; lo cual requirió desplazarse a la ciudad de Ibagué (Tolima), que se encuentra a dos horas de viaje en auto desde la institución, para registrar sus opiniones lo que derivó mayor tiempo para el proceso de recolección de información.

Por otra parte, es relevante aclarar que los datos no permiten estandarizar las condiciones de las instituciones rurales, ya que en primer lugar, el estudio es de corte cualitativo, lo cual implica que no pretende necesariamente generalizar los resultados, si no detallar las apreciaciones; además el tamaño de la muestra no fue relevante, ya que se busca una comprensión profunda del fenómeno a investigar (Hernández, et al, 2010; Mayan, 2001), igualmente los resultados obtenidos son aplicables únicamente al contexto investigado; por consiguiente los datos y conclusiones emitidas sobre las condiciones de la práctica docente no pueden extenderse al profesorado en general o a las escuelas rurales colombianas.

Capítulo 2 Marco Teórico

A continuación se despliega una descripción conceptual, teórica, legislativa e investigativa de algunas condiciones de los docentes rurales. Inicialmente se parte de la educación colombiana a partir de la ley general de educación, los planes decenales, los decretos relacionados a la profesionalización docente; luego se expone las características de la educación rural desde las condiciones socioeconómicas de la población y las particulares de las instituciones educativas; para finalizar se presenta un marco sobre la práctica docente desde sus concepciones y diferencia con la práctica educativa y la postura del maestro frente al cambio; lo anterior basados en una revisión desde las apreciaciones que sobre el hecho han desarrollado diversos investigadores.

2.1. La educación en Colombia

2.1.1. Ley general de educación. En Colombia la educación es un proceso integral de la persona, que se fundamenta en la dignidad, los derechos y deberes; basados por trece fines educativos, que promueven el pleno desarrollo de la personalidad, el respeto a la vida, la participación, la consciencia, la capacidad crítica, la adquisición de consciencia, la práctica, entre otros; cuya responsabilidad de calidad y cobertura es del Estado, la sociedad y la familia. (Colombia, 1994a).

El servicio educativo formal, se organiza en tres niveles: preescolar, básica que se desarrolla en dos ciclos: primaria y secundaria, y la media; que en conjunto abarcan doce

grados académicos. La básica y media está fundamentada bajo nueve áreas fundamentales u obligatorias, y por algunas optativas que la institución incorporan dentro su currículum, la más común entre ellas, el emprendimiento. En la educación media además de las áreas fundamentales se incorporan las ciencias económicas, políticas y la filosofía; y existe la opción de establecerse una media técnica con el objetivo de preparar a los estudiantes para el desempeño laboral; por lo cual el centro educativo deberá tener infraestructura adecuada, personal especializado y articulación con el SENA u otros centros de educación superior. (Colombia, 1994a).

A partir de 1994, mediante el decreto 1860 se establecen los Proyectos Educativos Institucionales, que constituye la estrategia para alcanzar los fines educativos teniendo en cuenta las características de la comunidad y el entorno en la que se desarrolla la institución, otorgándole un grado de autonomía escolar (Colombia, 1994b); de forma complementaria, la resolución 2343 (MEN, 1996) establece los lineamientos para los diseños curriculares, y en relación con la educación media, determina libertad de la institución para diseñarlos y establecerlos.

Adjunto al desarrollo curricular, se establecieron los sistemas de evaluación a partir de las orientaciones de la ley 115 y el decreto 1860, del cual se originó el decreto 0230 (Colombia, 2002a); el cual, implantó los criterios para la evaluación y promoción de educandos y la evaluación institucional, caracterizada por su enfoque cualitativo, la formación de comisiones, el establecimiento de recuperaciones y un límite del 5% máximo de estudiantes que podían reprobado el año escolar, en una institución. Lo cual influyó a la disminución de la tasa deserción y los indicadores de fracaso escolar, (Defensoría del pueblo, 2003).

Sin embargo en los docentes existió la valoración negativa al decreto ya que la estrategia de la promoción no eran acordes a la calidad educativa; y más aún rompe con la autonomía institucional, no asegura el aprendizaje y disminuye el costo de repitencia para el Estado (González y Pinto, 2008; Robayo, 2009). En el 2009 se establece el decreto 1290 (MEN, 2009) que provee nuevas orientaciones a la evaluación y promoción basados en la autonomía escolar; que consiste en que las instituciones organice, construye y orientan la evaluación según las características del estudiante en pro de una educación integral, estilo de aprendizajes, entre otros.

2.1.2. Planes decenales. Los planes nacionales de desarrollo educativo o planes decenales, son orientaciones o acciones, cuyo objetivo es dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales relacionados con el servicio educativo (Colombia, 1994a).

En Colombia han sido construido hasta el momento, dos planes; el primero que se desarrolló desde 1995 al 2005, cuyo fin era la formación de personas integrales, activos en la construcción del país, en el cual primaran la convivencia y la tolerancia, con capacidad de debatir y deducir, preparados para incorporar el saber científico y tecnológico en pro del desarrollo de la Nación; mediante el desarrollo de ocho estrategias entre las que se encontraban la integración de diferentes niveles educativos, modalidades y sectores de la educación, la dignificación y profesionalización docente, entre otros (MEN, 1995).

Sin embargo según Rene Sánchez secretario nacional del Centro de Estudios e Investigaciones de la Federación Colombiana de Educadores, los resultados obtenidos

fueron distintos a los esperados por el plan (González, 2007). El acto legislativo 01 del 2001, que modificó la constitución nacional, provocó que la educación perdiera recursos, se establecieran criterios de calidad y se diera paso a la privatización (Espinosa, 2010).

En el plan decenal 2006-2016, la educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los diferentes contextos; con el cual se busca el mejoramiento de la calidad de vida, la paz, la reconciliación, la inclusión y la disminución de la pobreza; mediante la explotación de la cultura, la investigación, la tecnología y la producción, bajo parámetros sostenibles y solidario. El plan recoge 10 metas, de las cuales una se refiere a la identidad, profesionalización, calidad de vida y formación docente (MEN, 2006).

2.1.3. El manejo presupuestal en las instituciones. Las instituciones por ser entidades públicas del Estado, deben seguir las orientaciones y pautas que se establecen para el manejo de los recursos y en especial con las transacciones de dinero.

Es así que los fondos de servicios educativos, según el decreto 4791 (Colombia, 2008 art. 92) son: “cuentas contables creadas por la ley como un mecanismo de gestión presupuestal y de ejecución de los recursos de los establecimientos educativos estatales para la adecuada administración de sus ingresos y para atender sus gastos de funcionamiento e inversión”.

El decreto 992 (Colombia, 2002b), establece que estos fondos son recursos provenientes de la Nación, de las entidades territoriales, de las entidades oficiales, de particulares, o de la venta de servicios que ofrezca la institución y que se utilicen para

los gastos de funcionamiento diferentes al de personal; así mismo se dispone que se deben crear un presupuesto anual con el fin de establecer la operacionalización de los recursos.

De igual forma el decreto 4791 (Colombia, 2008), establece que el ordenador del gasto de estos fondos es el rector, con la respectiva aprobación del consejo directivo en el plan de presupuesto anual; además es el responsable de señalar los aspectos para la utilización de los recursos y la debida contratación.

Sin embargo el decreto 0734 (Colombia, 2012), reglamenta el Estatuto General de Contratación de la Administración Pública; lo cual introduce las normas para la contratación de los servicios y compra de implementos en las instituciones, además de las convocatorias públicas en los diferentes procesos de compra, siendo necesario incorporar los actos administrativos de apertura, los pliegos de condiciones, la publicación del procedimiento en el Sistema Electrónico para la Contratación Pública o SECOP, y las normas para la selección de la propuesta económica.

De forma complementaria el decreto 0734 (Colombia, 2012), establece la celebración de contratos solamente por licitación pública, selección abreviada, concurso de méritos, contratación directa y mínima cuantía.

2.1.4. La profesionalización docente en Colombia. Dentro del sistema educativo colombiano existen dos decretos de profesionalización docente.

El decreto 2277 (Colombia, 1979) estableció el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el

sistema educativo colombiano antes del 2002; el cual define a la profesión docente como el ejercicio de la enseñanza, orientación, coordinación o dirección en los centros educativos oficiales y no oficiales. Los docentes de este régimen, fueron nombrados solo por poseer el título y estar inscritos en escalafón docente; el cual está estructurado en 14 niveles o grados, como se puede observar en la tabla 2; cuyos últimos niveles se alcanzaban por título de licenciado y tiempo de servicio.

Tabla 2.
Grados del escalafón para docentes del 2277 y su asignación básica salarial en el 2011 (Colombia, 2011b; Colombia, 1979)

Grado	Título	Años en el grado anterior	Asignación Salarial 2011 en pesos colombianos
1	Bachiller Pedagógico		738.838
2			765.854
3	Bachiller pedagógico con curso	3	812.718
4	Bachiller pedagógico con curso	3	844.802
	Técnico		
5	Bachiller pedagógico o Técnico con curso	3 a 4	898.087
	Tecnólogo		
6	Bachiller pedagógico, Técnico o Tecnólogo con curso	3	949.993
	Profesional		
7	Bachiller pedagógico, Técnico, Tecnólogo o profesional con curso	3	1'063.157
	Licenciados en educación		
8	Bachiller pedagógico, técnico, tecnólogo o profesional con curso	3	1'167.812
9	Técnico, tecnólogo, profesional o licenciado con curso	3 a 4	1'293.692
10	Técnico, tecnólogo, profesional o licenciado con curso	3 a 4	1'416.500
11	Tecnólogo, profesional o licenciado con curso	3 a 4	1'617.443
12	Licenciado o profesional con curso	4	1'924.045
13	Licenciado con curso	3	2'129.772
14	Licenciado que no haya sido sancionado, con post-grado (especialización) o autoría de obra de carácter científico, pedagógico o técnico	2	2'425.592

En comparación el decreto 1278 (Colombia, 2002c), tiene por objeto establecer el estatuto de profesionalización docente, estableciendo las pautas de ingreso, permanencia, ascenso y retiro de la docencia a partir del 2002; fundamentada en su formación profesional, experiencia, desempeño y competencias en el ámbito educativo. Según el decreto la función educativa se caracteriza por la responsabilidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje, relacionados con el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación; además de otras actividades dentro del marco del proyecto educativo institucional, como es la asesoría a estudiantes, padres de familia, actividades culturales, recreativas, entre otras. De igual forma incluye el término educador para generalizar a los docentes y directivos docentes.

El decreto 1278 (Colombia, 2002c) a diferencia del 2277 (Colombia, 1979), establece el concurso para ingresar al servicio educativo estatal; de la misma manera orienta la evaluación de periodo de prueba con el cual se establece la pertinencia del docente al cargo; la evaluación de desempeño anual que valora el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades propios del cargo que desempeña el docente o directivo; y la evaluación de competencias con la cual asciende en el escalafón de grado o nivel.

El escalafón para los docentes del 1278, como se muestra en la tabla 3, depende del título que presente el educador en el momento de superar el periodo de prueba; para ascender a otro grado o nivel es necesario aprobar con un valor mínimo de 80 puntos la evaluación de competencias, la cual la realiza el ICFES.

Tabla 3.

Categorías del escalafón para docentes del 1278 y su asignación básica salarial en el 2011(Colombia, 2011a; Colombia y Universidad Nacional, 2009)

Grado	Título	Nivel	Asignación Salarial 2011 en pesos colombianos
1	Normalista Superior o Técnico en Educación	A	1'003.368
		B	1'279.014
		C	1'648.745
		D	2'043.909
2	Profesionales Licenciados y no licenciados (sin y con especialización)	A	1'262.811 a 1'372.590
		B	1'650.021 a 1'753.690
		C	1'927.202 a 2'172.594
		D	2'303.005 a 2'571.121
3	Maestría y/o doctorados	A	2'113.533 a 2'803.764
		B	2'502.504 a 3'291.271
		C	3'094.984 a 4'156.034
		D	3'586.171 a 4'770.990

2.2. La educación rural

2.2.1 Las condiciones socioeconómicas de la población rural. Algunos datos relacionados con la situación de la población Colombiana rural son:

Según el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico o CEDE (2011) se ha demostrado que el 82,9% de hogares en las zonas rurales se encuentra bajo la línea de pobreza; teniendo rangos de gastos mensuales mínimo entre 86.000 a 144.000 pesos colombianos; además de otras condiciones que se pueden observar en la tabla 4.

Tabla 4.

Porcentaje de hogares según las características socioeconómicas (Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, 2011, p. 32)

Descripción de variable	Porcentaje
Acceso a servicios públicos e infraestructura pública	
Basura recogida por servicios de aseo	3,03
Agua para beber y preparar los alimentos obtenida de acueducto público, comunal o veredal o pozo con bomba	66,08
Servicio sanitario: inodoro conectado a alcantarillado	3,56
Tipo de energía utilizada para cocinar: eléctrica, gas natural conectado a red pública o propano (cilindro o pipeta)	18,04
La vivienda cuenta con energía eléctrica	93,39
La vivienda cuenta con servicio telefónico	0,91
Características de la vivienda	
Material de pisos adecuado: alfombra, mármol, parqué, madera pulida, baldosa, vinilo, tableta o ladrillo	8,52
Material de paredes adecuado: bloque, ladrillo, piedra, madera pulida, tapia pisada, adobe, material prefabricado	58,82
Propiedad y uso de activos durables	
Hogar posee y tiene uso de nevera	55,71
Hogar posee y tiene uso de lavadora	19,04
Hogar posee y tiene uso de ducha	7,82
Hogar posee y tiene uso de televisor	81,21
Hogar posee y tiene uso de computador	7,92
Hogar posee y tiene uso de motocicleta	20,86

Según el DANE (2010c), en el 2005 en el Tolima se registraron 107.453 hogares en la zona rural, con un promedio del 50,92% para el índice de pobreza o NBI, y en cuyas viviendas residían en promedio 3,9 personas.

Es relevante mencionar que en América Latina la relación entre pobreza y fracaso escolar ha sido más progresiva desde que se extendieron los sistemas educativos, concentrándose más en el campo y en las márgenes de la ciudad (Ezpeleta, 1992).

2.2.2. Las instituciones educativas rurales y agrícolas. Las escuelas rurales son centros educativos que se desarrollan en núcleos de individuos y familias cuyas formas de vida se relacionan con las labores del campo; esta comunidad, en la cual se relaciona, se caracteriza por que sus integrantes obtienen su sustento del campo; y que la escuela es un elemento impulsor de la acción social, es decir, del mejoramiento económico, la recreación, la motivación, entre otros, en los hogares. (Enciclopedia práctica del docente, 2002). Desde el punto de vista de San Miguel (2005), la escuela rural forma parte de la identidad del ambiente del campo; y no se puede desligar la participación del docente en la comunidad.

Las escuelas rurales, según Jaimes, Rodríguez, Pezoa y Guerrero (2001) se catalogan en:

- escuela unitaria en la cual un maestro orienta varios estudiantes de diferentes grados conjuntamente.
- escuela cíclica o graduada donde no alcanza a tener un maestro para un grado o subnivel educativo.
- las zonas escolares rurales, que abarcan un grupo de escuelas que se relacionan a nivel organizativo; sin embargo cada una posee su identidad.
- los centros rurales, que la conforman varias escuelas unitarias dentro de una institución organizada y funcional.

Sin embargo para Gajardo y Andraca (1992), es posible clasificar las escuelas rurales según la cantidad de docentes: unidocente, didocentes, tridocentes y

polidocentes; dentro de esta última, donde laboran desde cuatro docentes, se caracterizan por encontrarse ubicadas en zonas de gran desarrollo socioeconómico y cultural, donde imperan la actividad productiva agrícola o pecuaria; los maestros se caracterizan por poseer perfiles no relacionados con el servicio educativo (ingenieros, técnicos, médicos veterinarios, administradores, etc).

En Colombia las escuelas rurales con el decreto 1340 (Colombia, 1941b), tomaron perfiles agrícolas; sin embargo, según la Asociación Nacional de Futuros Agricultores (García, 1974), la educación agrícola rural se inició en la segunda década del siglo XX; a partir de la fundación de la Escuela Agronómica Salesiana San Jorge en la ciudad de Ibagué; extendiéndose a Tunja en 1930 con la sección de Enseñanza Agrícola Superior en el Colegio Boyacá, y con el Centro de Enseñanza Superior en la Ciencias Agronómicas en la granja La Picota en la ciudad de Bogotá.

A partir de la necesidad evidenciada por estos centros, se desarrollaron los primeros pasos legislativo con la Ley 132 (Colombia, 1931), en la cual se organizaba servicios de cooperación para fortalecer las escuelas de agricultura; dando como resultado la construcción de cinco granjas por parte de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, en 1932.

Desde este hecho, La educación vocacional agrícola fue promovida por el decreto 0543 (Colombia, 1941a), la cual fomento la creación de escuelas en cooperación con el Ministerio de la Economía, los departamentos y los municipios; que se caracterizaban por ser una granja-escuela; es decir, estar conformada por una escuela donde se enseñaba la teoría, y un terreno donde funcionaba una granja o finca, constituida por

zonas donde se desarrollaban diferentes proyectos agrícolas o pecuarios; además de la planta física para restaurantes, depósitos, almacenes, establos, etc.

Al promulgarse el decreto 045 (Colombia, 1962) se estableció el ciclo básico de educación media, dando lugar a que el MEN (1965), con el decreto 1296, autorizara a las escuelas vocacionales para que incorporarse los ciclos básicos; y alcanzo su auge en 1974 con el decreto 080 (Colombia, 1974), constituyendo el bachillerato agropecuario.

Luego en el capítulo IV de la ley 115 (Colombia, 1994a), se orientó el fomento de la educación campesina y rural, que comprenderá la formación técnica en actividades agrícola, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales.

2.3. Los docentes frente al cambio.

Hargreaves (1996) señala que el rol del docente ha comenzado a cambiar, al eliminar aspecto de su antiguo rol e involucrándose en nuevos aspectos y obligaciones. Según Flores (2001), es un suceso inminente, por lo cual es prioritario desplegar cambios en la instituciones educativas, en especial en el campo colaborativo entre docentes y padres de familia.

Para Hargreaves (1996), los profesores es el elemento del cambio educativo, por lo cual su participación es necesaria para enfrentar este fenómeno, ya que en algunas ocasiones estos son complejos y de larga duración; de igual forma sostiene que existen otros aspectos en la nueva era que deben enfrentar los maestros: el aumento incesante de las innovaciones, el colapso de las convicciones morales, la continua crítica de los métodos y las estrategias educativas; que conlleva a una percepción de sobrecarga.

Para Flores (2001), la actitud para el cambio de los docentes está relacionada con la eficacia en el quehacer educativo; ya que un alto sentido de eficacia afecta el entusiasmo del docente, lo cual permite la actitud de cambio en el maestro.

Torres (2000) en el aspecto educativo, dentro de su libro “los docente protagonista del cambio educativo” en el capítulo “Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas”, destaca que en diferentes situaciones se dialoga sobre el cambio, pero el conocimiento que se tiene sobre su funcionamiento y condiciones son poco conocidas; además que durante las reformas e innovaciones institucionales existe poca reflexión, teorización y evaluación del cambio que ocasionara; más aún cuando se destaca que el cambio educativo es complejo y difícil de proyectar.

En los últimos años se ha debatido sobre el cambio en las prácticas educativas; y la Oficina Internacional del Trabajo/Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (en adelante OIT/Cinterfor) en el 2006, ha concluido que un fin educativo, es formar personas con capacidad de adaptación a diferentes estilos laborales. Según Matas, Tojar, y Serrano (2004), estos cambios en la docencia se han realizado con tal rapidez en algunos niveles educativos; lo cual ha llevado, como lo reafirma Borsotti (1984), que algunos maestros señalen que los cambios en el sistema educativo obstaculiza su labor docente.

Dentro de este proceso evolutivo, muchas de las modificaciones propuestas por el Estado, que en gran parte son diseñados por especialistas, no son aceptadas por los maestros, debido a los efectos negativos en los sistemas educativos; de aquí la diferenciación entre los ajustes del estado, denominadas reformas educativas, y las propuestas y originadas a partir de las concepciones de los maestros, llamados cambios

educativos (Fabara, 2000). Lo que se lleva a establecer que existen grandes diferencias entre la política y la vida escolar (Rodríguez y Castañeda, 2001).

Torres (2000) expone diversos factores que influyen en el cambio educativo; además que presenta las percepciones y conceptualización de los docentes ante los cambios, entre los que se puede destacar: la falta de conocimiento por parte de los gobiernos de la realidad de la escuela y del aula, la necesidad de ajustar la institución escolar a requerimientos básicos del contexto, etc.

Dentro de este aspecto Hargreaves (1996), menciona que los instrumentos políticos y administrativos no tienen en cuenta los deseos de los profesores, sólo son elementos estrictos que obligan a que los docentes desarrollen cambios, bajo la pancarta de mejoramiento de destrezas, conocimiento y responsabilidad.

En relación con esta percepción de cambio, hay que tener en cuenta la imagen de las instituciones educativas, las cuales no deben verse como centros que otorgan calificaciones o certificados de niveles educativos; si no como un lugar donde se crean y desarrollan habilidades, disposiciones y actitudes (Rodríguez y Castañeda, 2001).

Existen factores determinantes en la innovación del maestro como respuesta al cambio educativo, entre ellos están: el tiempo, la jornada escolar, la sistematización, la capacitación, presupuestos, el cansancio, entre otras (Badilla y Baltodano, 2003). Más aún San Miguel (2005), agrega como nuevas demanda o desafíos para el proceso de cambio en la educación rural: el mejoramiento didáctico en el aula, el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad, la consolidación de redes profesionales y aplicabilidad de las tecnologías de la información.

Asociando a lo anterior Ibarra (2006) argumenta que existe una gran tensión entre la labor docente y la valoración que la sociedad le provee, más aún sostiene que se ha desconocido la importancia del papel del docente.

Para proyectar estos cambios, OIT/Cinterfor (2006), afirma que la educación y la formación para el empleo deben proveer de una formación dual, una vinculada al papel proactivo en el desenvolvimiento de habilidades productivas, organizativas y sociales para alcanzar altos desempeños; y la otra hacia la igualdad, enfocada a la equitativitas de ingresos y oportunidades. En este sentido, Delors (1996) enfatiza la importancia que debe tener los estudios sobre la situación social, cultural y material de los educadores.

Rodríguez y Castañeda (2001) señalan que son pocas las investigaciones sobre las implicaciones de las prácticas en la vida de los maestros. Aunque se han desarrollado investigaciones hacia diferentes enfoques, en especial sobre la innovación como la desarrollada por Matas et al (2004), sobre las percepciones de los docentes frente a las condiciones de la innovación educativa.

2.4. La práctica docente

2.4.1. Concepciones sobre la práctica docente y la práctica educativa. La práctica educativa, según García et al (2008), dentro de la relación docente y estudiante, es una actividad dinámica y reflexiva entre los participantes del evento educativo. Esta abarca tanto los procesos y situaciones dentro y fuera del aula, como también la que sucede antes y después de la intervención pedagógica. Para los autores la práctica

educativa es el quehacer docente dentro del aula, y las escuelas son los sitios donde se moldean.

García et al (2008), agregan que las prácticas docentes están condicionadas al contexto de la institución, y se remiten a las actividades y procesos en el aula; por lo cual es compleja, multidimensional y se caracteriza por la velocidad y dinámica de la enseñanza.

Desde otro punto de vista, según Vera y Domínguez (2005), las condiciones más comunes relacionadas con la práctica docente, están determinadas por el escenario escolar y las características cuantitativa y cualitativa de los educandos; en comparación con las competencias del docente, e indiferentes al sexo y edad del mismo. Sin embargo, el buen desarrollo del práctica docente promueve eficientemente el éxito estudiantil; por lo que existen otros factores, entre ellos el nivel académico del profesor que afecta la práctica.

Pero dentro de la misma práctica docente existen diferencias, según Ojeda (2008) en su publicación “Rasos de la identidad del profesor en la enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesional”, expone que el maestro es el factor de modernización de los sistemas educativos; en los cuales existen diferencias marcadas en objetivos, expectativas y/o condiciones laborales, en especial entre la práctica de los maestros de primaria y de secundaria; por lo cual es indispensable describir su forma de vida, emociones, percepciones, entre otras. Más aún para Castillo (2006), el docente está amarrado a los objetivos y modalidades generales que fija la institución; tomando los estereotipos escolares.

Desde una categorización de algunos factores mencionados, Ferrere (2001) propone que el docente en su práctica educativa es afectado por tres aspectos: el pedagógico dado en el trabajo en el aula, el profesional desarrollado en el clima de la institución educativa y el sociocultural dado en la comunidad.

Cabe mencionar que sobre la práctica docente se han realizado clasificaciones como las de Vera y Domínguez (2005), los cuales describieron cinco categorías de 206 maestros en aulas multigrados de una población Mexicana en la zona rural sur del Estado de Sonora, que se diferencian principalmente en su compromiso, planeación, nivel de capacitación.

2.4.2. Los docentes rurales, sus escuelas y el servicio educativo. A nivel conceptual, según Ezpeleta (1992), los centros educativos rurales son instalaciones solitarias en medio del campo, caracterizados por su aislamiento geográfico, social y técnico, que influye en la condición de vida del maestro.

En este sentido Hargreaves (1996) concibe que la escuela más que una estructura, es un ambiente de aprendizaje, es un lugar de acción, en la cual se vincula una serie de recursos e interacciones donde fluye el trabajo educativo.

Por otro lado, Gajardo y Andraca (1992), afirman que el servicio educativo en las zonas rurales no depende de la cobertura, si no de la calidad de la enseñanza, cuyo elemento principal es el docente. Por ende, como lo alude Borsotti (1984), las escuelas rurales, en especial sus maestros, representan los extremos de las estructuras burocráticas y administrativas de los sistemas educativos; más aún son los únicos gestores sociales en estas comunidades.

De forma general Flores (2001) sostiene que los docentes son los responsables que los estudiantes participen en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, el sistema educativo debe favorecer constantemente su formación y sus recursos; lastimosamente los maestros se ven influenciados por la fragilidad de los sistemas educativos, lo cual conlleva a su desvaloración social.

Es necesario recordar que la imagen tradicional de los maestros es la persona que trabaja en el aula; sin embargo la función docente abarca otros aspectos que van más allá de esta, en la cual la enseñanza se ha vuelto más compleja, girando alrededor de la profesionalización y la intensificación (Hargreaves, 1996); sin embargo García (2011), comenta que la docencia aunque se encuentre como un servicio que se presta a la comunidad, en gran parte se reconoce como vocación y no como profesión; más aún considera que es necesaria pocas capacidades y competencias específicas.

Rodríguez y Castañeda (2001), en este tema señalan que la responsabilidad de la educación de los jóvenes radica en la familia, la sociedad y el Estado; la familia es la base de la formación y posee una función socializadora, la sociedad debe ofrecer tanto las instrucciones como los valores en los diferentes niveles de asociación, y el Estado debe asegurarse en dar las garantías para que se desarrolle el sistema educativo; sin embargo, cuando ocurre un debilitamiento o incapacidad en estos tres elementos, la responsabilidad de la educación recae siempre en los profesores.

Por lo tanto se ha catalogado a los maestros de no estar a la par de las reformas o el cambio educativo; más aún Torres (2000) afirma que los maestros se sienten asediados, rodeados por alumnos, padres, comunidades, Estado, entre otros; los cuales reclaman la responsabilidad de la enseñanza.

Teniendo en cuenta la enseñanza dentro de la sociedad del conocimiento, según Hargreaves (2003), se presenta grandes obstáculos dentro de su profesionalización, por anhelar cada día niveles más altos de aprendizaje; lo cual ocasiona la alteración de las condiciones de los maestros, el sometimiento a diversas críticas, y la regulación de una gran cantidad de normas; lo cual induce a las renunciaciones, jubilaciones y crisis de vocación de las personas que lideran la labor docente.

En tal sentido es importante que a los docentes se les dote de los elementos y herramientas necesarias para mejorar la calidad educativa (Delors ,1996), mejorar los conocimientos e información sobre el estado actual de los recursos (Matas et al, 2004); de igual forma es necesario mejorar la convivencia escolar y la participación de las familias, no solo en la solución de problemas y conflictos, sino también como integrante activo de una comunidad educativa (San Miguel, 2005).

Además de la relación docente, escuela y sistema educativo, hay que tener en cuenta que, según Hargreaves (1996), los Estados cuando ingresan a diferentes problemas económicos, disminuyen en gran medida el apoyo a los sistemas educativos, asignándole una figura un autosostenibilidad. Más aún Hargreaves (2003, p. 19), considera que: “la enseñanza es una profesión paradójica”, ya que se espera que la labor del docente abarque a remediar todas las necesidades de las sociedades del conocimiento, dentro de unas pautas gubernamentales que mitigan la inversión en el sistema educativo.

2.4.3. Características de los docentes rurales. Una de las característica de los docentes rurales, según manifiesta Ezpeleta (1992), es el de no ser nativos de la región, y

por dificultad de transporte, desplazamiento y asilamiento temporal, deben residir en la institución donde laboran; de igual forma Gajardo y Andraca (1992), describen que la mayoría de docentes residen en las escuelas o en casas aledañas a ellas, y algunos casos en centros urbanos más cercanos, obligándolos a desplazarse grandes distancias todos los días.

Ezpeleta (1992), sostiene que debido a diversas condiciones, tienden a estar solteros y/o viajar los fines de semana; así mismo describe que cuando el docente vive en el centro educativo existe una tendencia a relacionarse más con la comunidad, convirtiéndolo en asesor, mediador y/o facilitador de situaciones, transformando a la institución educativa en el centro de las actividades de la comunidad; sin embargo, en algunos casos puede influir a crear distanciamiento con la población, para evitar ser absorbido por la cultura del entorno.

En contraste Borsotti (1984) alude que los maestros rurales tienen tal variedad de características, tanto personales como profesionales, que es imposible establecer un prototipo; asimismo señala, refiriéndose a la edad, que los docentes rurales en su mayoría poseen en promedio 35 años de edad y 15 de servicio, además que los docentes más antiguos tienden a utilizar pautas tradicionales, y los nuevos a innovar su quehacer docente debido a su inexperiencia. En este sentido Gajardo y Andraca (1992), complementa que los docentes que ingresan a las instituciones rurales son siempre jóvenes, y los que se encuentran laborando ha permanecido desde hace muchos años en la institución.

Además, Gajardo y Andraca (1992), expone que los padres de los docentes rurales proceden de estratos bajo o media, razón principal, el maestro busca un aseguramiento

salarial y una estabilidad laboral. Este pensamiento es compartido por Borsotti (1984), quien alude que los docentes rurales provienen de estratos medios y bajos, con padres propietarios de empresas pequeñas o empleados medios y bajos de empresas.

Anexo a lo anterior, es relevante mencionar que los docentes rurales asumen otras funciones como asesor de fincas, mediador en la comunidad, juez de disputas, supervisor, entre otros, que tiene poca relación con su cargo; más aún a dar soluciones a los problemas agropecuarios de la comunidad. (Gajardo y Andraca 1992).

Flores (2001), señala que los docentes cumplen en general las fases propuestas por Huberman, las cuales caracterizan al maestro dependiendo de los años que se ha desempeñado en la labor educativa; cuando los docentes son nuevos desarrollan fases de sobrevivencia y descubrimiento, entre los cuatros y siete años presentan un dominio del proceso de enseñanza, entre los siete y dieciocho años entra a una etapa de experimentación y actividad, a partir de los diecinueve años experimenta una actitud de conservacionismo y serenidad.

Por otro lado, en términos generales, los docentes de la nueva era se caracterizan por dos aspectos: la profesionalización, en torno al mejoramiento de las destrezas y habilidades propias de la labor docente, y la intensificación, representada por el aumento de compromiso y transcendencia de la misma función docente (Hargreaves, 1996).

De forma complementaria Romero (2009), en su publicación “La motivación del profesor un gran recurso educativo”, alude que varios de estos factores aumentan el nivel de estrés y la sensación de fracaso; que sumándole a la historia personal, las apreciaciones que poseen de cuando eran estudiantes, y el contorno escolar, aumenta su frustración.

Además, Borsotti (1984), en su libro “Sociedad rural, educación y escuelas en América Latina”, relaciona algunos aspectos que influyen en la actitud de los maestros; entre ellos se encuentra el bajo nivel de remuneración, la desvaloración de su valor como generador de conocimiento, la falta de orientación pedagógica, la ausencia de estímulos y la complejidad de la labor docente.

2.5. Investigaciones sobre las condiciones de la práctica docente.

Existen diferentes discursos e investigaciones realizadas en este campo; a continuación se hará referencia a algunas que establecen diversas condiciones.

Para iniciar, Gajardo y Andraca (1992), exponen los diversos hallazgos de sus investigaciones cualitativas en las instituciones educativas de Chile, en el libro “Docentes y docencia: las zonas rurales”; el cual se enfoca en las características y condiciones que afectan el desempeño profesional del docente y su incidencia en la efectividad; concluyen que la falta de capacitación y experiencia, el comportamiento de socialización urbana reforzada y el rechazo a las condiciones del campo son las principales razones de desestabilidad de los docentes en las instituciones rurales.

Del mismo modo, Corvalan (2005), en el estudio cualitativo “La realidad escolar cotidiana y salud mental de los profesores”, realizado en maestros municipales de la región metropolitana de Chile, expuso que dentro de la función docente los recargos de trabajo, la diversidad de funciones, las malas condiciones, la falta de compromiso de la comunidad, entre otras, son situaciones que generan malestar docente, evidenciados en el estrés y el desgaste emocional.

En un estudio etnográfico Dimas (2011), en su trabajo de maestría “Las condiciones de la práctica docente en secundaria”, en la Escuela Técnica Sor Juana Inés de la Cruz en Tultitlan en México; buscando conocer las condiciones en que trabaja el profesor con el fin de establecer si esto afecta su estado anímico y su desempeño profesional, describió que la cantidad de alumnos en el aula, el débil apoyo institucional, los escasos recursos didácticos y pedagógicos, las condiciones de las instalaciones y gestión de dotaciones, influye en el estado anímico del docente; así mismo revela que durante el proceso educativo, es evidente las deficiencias del papel de las autoridades educativas, los padres de familia y los estudiantes.

Brumat (2011) en su investigación “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana”, mediante una metodología cualitativa, realizada en tres escuelas rurales en la provincia de Córdoba en Argentina; evidenció diferentes condiciones entre las cuales están:

- las condiciones geográficas: donde se ubican las instituciones rurales están representadas por relieves escarpados, caminos sin pavimentación deteriorados, y sumado al clima, hacen que los lugares sean de difícil acceso.
- los estudiantes: que deben recorrer grandes distancias para llegar a los centros educativos, lo cual conlleva en cansancio y limitaciones en la jornada escolar.
- los servicios de luz y agua potables son limitados: en el caso de la energía, aunque poseen sistema de paneles solares, no tienen la capacidad para el funcionamiento de un equipo de cómputo, un televisor o un reproductor

- el desarrollo de escuelas unitarias: donde un solo docente imparte su labor a todos los grados de primaria.
- la formación inicial: las orientaciones y capacitaciones de los maestros en pedagogía y en relación de la labor en zonas rurales es deficiente.
- la extensión de la función docente: consistente en cubrir servicios asistenciales, de salud, administrativo, etc.

2.5.1. Condiciones psicológicas y de salud. Desde este aspecto es posible describir:

A partir del enfoque cuantitativo con alcances descriptivo, es relevante mencionar la tesis de maestría, “Condiciones de trabajo y salud de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno (I) de Usaquén. Bogotá”, de García (2011), el cual mediante un muestreo aleatorio simple de los maestros de la localidad, y empleando el instrumento utilizado por la UNESCO en el estudio “Condiciones de trabajo y salud docente estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay”; describió las condiciones de los profesores durante el 2010, en la cual resaltó algunos aspectos que caracterizan y condicionan a los docentes, como son:

- mayor presencia del mujeres entre los docentes, las cuales presentan sobrecargas debido a sus responsabilidades domésticas
- gran cantidad de maestros con títulos de postgrados
- desarrollo de empleos anexos diferentes al sector educativo
- escasez de recursos para el desarrollo pedagógico

- altos niveles de ruido en el aula, lo cual conlleva a esforzar la voz y desplazarse continuamente a través del salón
- empleo de posturas como estar de pie durante toda la jornada laboral
- ambientes poco confortables, falta de iluminación en las aulas y de inmuebles inadecuados
- situaciones de violencia e inseguridad, en la comunidad y en especial alrededor del centro educativo.
- pocas estrategias de bienestar a los docentes.

Al describir más las condiciones psíquicas de los docentes Martínez, Collazo y Liss (2009), en su publicación científica, “Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina”, desde los resultados de campos obtenidos dentro del programa de investigación Salud en la Escuela, del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte; las autoras definen tres dimensiones para los factores del trabajo docente:

- la subjetiva y afectiva, que abarca los vínculos de los docentes con los estudiantes, compañeros y superiores, como también la satisfacción del reconocimiento.
- la histórico-institucional, desarrollados en los tiempos y espacios en el trabajo docente, como también los conflictos sociales.
- proceso del trabajo docente, que vincula las condiciones de instalaciones, recursos e implementos, el nivel de conocimientos, el bienestar y la salud,

Las autoras, enfatizan que la fatiga, las depresiones, las angustias, los ataques de pánico, entre otros son evidentes en la pérdida de voz, úlceras, hipertensión, dolores y contracturas en espalda, cuellos y extremidades de los docentes, que muchas veces son proyectadas como dolencias personales aislados de la prestación del servicio educativo.

En relación con la motivación y la autoestima, la investigación cualitativa “Estrategias de motivación y autoestima en las materias del área de Humanidades de Educación Secundaria del Colegio Mirasierra”, en la ciudad de Monterrey, de Villarreal (2010), analiza y describe la forma y aplicación del uso de estrategias, y la forma como son utilizadas por los docentes durante el ciclo escolar 2009 – 2010; con base en la indagación de la experiencia de seis docentes de humanidades dentro del aula y su relación con sus alumnos. En el estudio se expone que para impartir una enseñanza de calidad en la educación secundaria, se debe involucrar la intervención emocional; por lo tanto la función del docente debe fortalecer el vínculo docente –alumno, mediante estrategias de motivación y autorregulación del aprendizaje que fortalezcan las habilidades y competencias de los estudiantes, de igual forma se evidencio la falta de motivación y una actitud negativa de los alumnos hacia el estudio.

Otro aporte al tema lo realiza García (2003), en su tesis doctoral “Condicionantes socio-profesionales de la salud docente”, en la cual consolida diversas investigaciones cualitativas, que describen como las demandas educativas actuales influyen en las interacciones docente-profesor, al tener que incorporar nuevas habilidades comunicativas y participativas, como también como los estudiantes con características especiales o con problemas familiares; sumados a los ya existentes como demanda de

tiempo, preparación de clases, problemas de comportamiento y asistencia, la falta de motivación y la confrontación con los estudiantes; ocasionan desgaste físico y mental en los profesores. Por lo cual, según el autor, es necesario centrar los esfuerzos educativos tanto en los docentes, como en los alumnos, debido a que diversos factores transforman a la escuela en un lugar aburrido y hostil, lo cual provoca una actitud negativa hacia la educación por parte de profesores y estudiantes.

De igual forma, García (2003) revela en su investigación que dentro de las reflexiones de los docentes sobre sí mismo, personal y profesionalmente, existen dos posturas: la primera expone a los docentes orgulloso de su labor, concibiéndola como algo gratificante y satisfactorio; en la segunda los docentes que se estrellan con la realidad, es decir, aunque poseen vocación a la enseñanza, manifiesta sus sentimiento de fracaso, inseguridad y ansiedad. De forma complementaria las percepciones de los docentes hacia sus estudiantes, son diversas y depende en gran parte al nivel educativo donde se desarrolla, el contexto, entre otros, ocasionando respuesta de agrado o dificultad.

En relación con el estrés, Flores (2001), en su tesis de doctorado “El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional”, empleando un enfoque cuantitativo, estudio 165 docentes de doce institutos de educación secundaria obligatoria del Valles Occidental de la comunidad de Catalunya, mediante cuestionarios sobre la información demográfica, fuentes de estrés, síndrome de burnout, autoeficacia, percepciones sobre la profesión docente, competencia personal, afrontamiento del estrés; en sus hallazgos señala que los docentes poseen distintos niveles de esta condición que depende en gran

parte del contexto donde se desarrolla y su tiempo en el servicio; algunos factores comunes van desde el agotamiento, el aprendizaje por ensayo y error que experimentan, la sensación de fracaso, la interacción con los estudiantes, sobrecarga de trabajo, entre otras. Estas condiciones de estrés según el autor provocan quebrantos en la salud, síndrome de burnout y/o el abandono de la labor docente.

Ampliando más la investigación de Flores (2001); expone que los docentes presentan:

- falta de capacitaciones sobre técnica didáctica en el aula.
- fuente de estrés influido por el desinterés de los alumnos, el contexto social, la falta de dotación y apoyo a labor docente.
- el 1,8% de docentes quemados o con síndrome de burnout, y un 15,15% con alta posibilidad de desarrollarlo; además de ser más evidentes en los maestros solteros.
- estrategias de afrontamiento al estrés como acciones de organizar los tiempos adecuadamente, como utilizar distracciones para pensar en otras cosas, buscar apoyo de otras personas, priorizar funciones y delegar tareas.
- percepciones de aumento de la carga de trabajo, fundamentado en la adjudicación de otras funciones.

2.5.2. Condiciones relacionadas con la comunidad educativa. Teniendo en cuenta el aspecto comunitario, San Miguel (2005) dentro de un estudio reflexivo titulado “Nuevas demandas de la educación básica rural”, evaluó los principales desafíos de la

educación rural en Chile respecto a la formación y ejercicio docente, indicando que la comunidad rural reconoce el papel del docente y la responsabilidad del aprendizaje de sus hijos; por lo tanto establecen vínculos para procurar que la calidad de la educación, evidenciando una responsabilidad compartida.

Sin embargo Borsotti (1984), sugiere que los docentes perciben que los padres de familia son supervisores de su quehacer; de igual forma describe como se asignan culpabilidad maestros y padres de familia sobre la calidad educativa, por lo cual, el docente fuera del aula busca a interaccionar con otros docentes, evitando su relación con los estudiantes y acudientes.

Sumado a lo anterior, según Delors (1996), afirma que el docente se enfrenta a estudiantes con poco apoyo de los núcleos familiares, se ve el solo en el papel de la enseñanza, con una valoración baja de su dignidad educativa; por otro lado, desde el punto de vista del Estado, según Borsotti (1984), si el docente trabajan a la par con las comunidades campesinas se les considerad agitador de masas.

Aunado a lo anterior, Delors (1996), enfatiza que una de las condiciones que enfrenta el docente es la falta de apoyo de otras instituciones responsables de la enseñanza y el futuro de los jóvenes; más aún cuando los estudiantes están abiertos a una gran cantidad de información , influencias, perspectivas, dinámicas, entre otros, provenientes de los medios de comunicación.

Además de estos factores antes descritos, es importante concebir la perspectiva del estudiante, que ve en la escuela un lugar diferente al contexto del hogar, donde puede desarrollarse de otra forma, compartir con sus amigos, distraerse, buscar horizontes,

obtener un grado educativo y en algunos casos para aprender (Rodríguez y Castañeda, 2001).

Ampliando la relación con los padres de familia Flores (2001), señala que a los docentes se le ha requerido bastante, ya que por la ausencia de la participación activa de los padres, se ven en la tarea de formar tanto en conocimientos como en valores y normas de urbanidad; lo cual conlleva al deterioro físico y mental de los maestros. Esta condición según el autor se ve más implicada en los niveles de secundaria.

Desde las condiciones sociales, según Parra (2005), dentro de una análisis comparativo de las condiciones de trabajo y salud docente, a partir de los estudios de casos desarrollados en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay; los maestros se enfocan en las relaciones desde diferentes niveles: el aula, el establecimiento, la comunidad y el sistema; dentro de ellas es común encontrar situaciones de abandono de los padres, la pobreza y la violencia intrafamiliar, y enfatiza que según los docentes, su labor pedagógica es apreciada por los padres de familia, pero no por la sociedad.

2.5.3. Condiciones relacionada con la escuela. Gajardo y Andraca (1992), en su publicación, afirma que la falta de formación, incentivo, recursos didácticos y apoyo técnico-pedagógico relacionada a su labor rural, sumada a la disminución de su prestigio profesional, por laborar en zona rural, es negativo para el desempeño pedagógico del maestro. Por lo tanto según Borsotti (1984), la aspiración de los maestros rurales, con lleva al deseo de trabajar en otros niveles educativos, ser trasladado o estudiar otra profesión.

Dentro de este marco, según Korkmaz (2006), dentro de un estudio a 850 docentes en 50 escuelas primarias en Turquía, basados en un Robustness Semantic Differential (RSD), determinó la probable relación de la perspectiva del docente sobre la salud y el fortalecimiento escolar, enfatizando que es importante fortalecer el liderazgo y el apoyo a los docentes en su práctica, para vigorizar la institución.

Si se analiza las características de la escuela, la Enciclopedia Práctica del Docente (2002), reconoce que los problemas, más evidentes, en la docencia rural es el manejo de escuelas unitarias, dado que muchas veces un docente tiene a su cargo un grupo de estudiantes de diferentes grados de escolaridad; acompañados con un alto grado de dificultad en la planificación del proceso de enseñanza, gran complejidad de los programas curriculares y un sinnúmero de actividades agrícolas, pecuarias, entre otras, que deben ser tenidas en cuenta en la institución.

Adicionalmente las alteraciones de los horarios de clase por el clima, la distancia y los deberes del niño en el hogar, en los cuales muchas veces se remiten a ayudar a su padres en las tareas de la casa o finca, alteran la hora de ingreso y salida de la institución de forma permanente; y sin olvidar la dificultad del desarrollo de actividades extraescolares, debido al tiempo que el niño le queda disponible después de la salir de la institución (Enciclopedia Práctica del Docente, 2002), aunque desde este último aspecto, para Gajardo y Andraca (1992), en las zonas rurales muchas veces los estudiantes conocen más sobre las actividades y procesos agropecuarios que algunos de sus maestros.

Con respecto al trabajo docente, juega un papel esencial las instalaciones, medios, instrumentos y recursos; ya que factores físicos como el ruido, la iluminación, la falta de

espacio son ejes de modificaciones en los sentimientos y comportamiento del maestro, de igual forma en relación con el conocimiento, la capacitación del docente y el reconocimiento del trabajo, ejerce una influencia en la salud. (Martínez et al, 2009)

Al evaluar las condiciones materiales de trabajo, es evidente entre los países la falta de espacios o lugares para el esparcimiento y la preparación de las clases de los maestros, como también de los materiales para desarrollar su práctica; de igual forma las exigencias físicas y mentales, como permanecer de pie durante toda la jornada, forzar la voz, realizar esfuerzo físico excesivo, deficiencias en la iluminación, elevadas temperaturas y ambientes ruidosos en el aula afectan la práctica docente (Parra, 2005).

En la investigación “El desarrollo de la práctica docente desde la perspectiva del profesor” de Cosme (2010), al indagar cualitativamente las apreciaciones de los maestros de la escuela Bachilleres Revolución en la ciudad de Orizaba- Veracruz- México; señala que entre los factores que intervienen e influyen en la práctica del docente, se puede encontrar: las características de las aulas ya que restringen las actividades de los maestros, la disponibilidad de materiales y recursos didáctico, la rigidez de los programas académicos.

Otra condición en la cual existe poca información, es la influencia del personal de apoyo o administrativo en la práctica docente; en tal aspecto se conoce algunos informes como el de Fielden (1998), sobre instituciones de enseñanza superior, en las cuales es evidente el requerimiento de personal administrativo como apoyo a los docentes. El autor enfatiza que las instituciones educativas deben priorizar el desarrollo de los recursos humanos que posee, tanto docentes, directivos y personal administrativo; en especial este último que puede desempeñar funciones tan trascendentes en el

aprendizaje de los estudiantes, convirtiéndose en un colaborador inestimable de los maestros.

Dentro de este aspecto del personal administrativo Ramírez (2010), realizó estimaciones de la relación existente entre el personal administrativo, técnico y obrero con el personal docente de la Universidad de los Andes; a partir de la información estadística facilitados por la Dirección de Servicios de Información de Venezuela, describió que la participación de las personas administrativas es indispensable en las actividades que se desarrollan en el aula de clase; además alude que estos aspectos poseen poco seguimiento por el Estado.

De forma complementaria Fielden (1998), alude que las funciones de los maestros y el personal administrativo dentro de muchos aspectos se confunden; ya que en muchos casos, cumplen la labor de proveer de conocimiento.

Desde el papel del docente fuera del aula, Dimas (2011), expone que las horas laborales no alcanzan para terminar todas las actividades curriculares, como la preparación de clases, calificación de tareas, entre otros; por lo cual deben trasladar trabajos a su hogar, lo cual ocasiona problemas familiares; además los tiempos en la institución son invertidos en campañas de aseo y atención a padres de familia.

Las anteriores descripciones, argumentan que los factores contextuales son los que influye más en la vida del docente, ya que según Corvalan (2005), son aquellos que el maestro no puede controlar.

2.5.4. Condiciones pedagógicas. Borsotti (1984), enfatiza que al analizar las condiciones que ejerce el rol del docente en las instituciones rurales, la relación de

estudiante-docente es un indicador que provee dos concepciones diferente; por una parte al existir una baja relación se puede deducir que existirá mejor atención y aprendizaje de los alumnos; sin embargo indicaría para el sistema educativo una subutilización de recursos.

Adentrando más al aspecto, Rivas, Sepúlveda y Muñoz (2000), en su publicación “Trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional”, expone que dentro de la funcionalidad de la labor docente, desde su desarrollo académico, los profesores se construyen dentro de una especialidad científica y luego toman una fascinación de la tarea educativa; más aún su asignación en las aulas dentro del nivel educativo depende de su especialidad y/o de su dominio de los contenidos, con llevando a que pueda existir una división entre los mismos docentes, en especial en las instituciones que poseen un énfasis formativo. De igual forma los autores analizan que la actividad docente es afectada por las características de los alumnos y las relaciones existentes entre los docentes; más aún sensibiliza el efecto que tienen las actitudes y los comportamiento de los egresados hacia ellos.

Rivas et al (2000), describe algunos factores que influyen en las condiciones de la labor docentes, entre ellas las reformas educativas, de la cual indica que es la que más afecta el nivel de secundaria, ya que la mayoría de modificaciones de las pautas de formación, los criterios de evaluación y promoción, influyen en los intereses, actitudes y motivación de los estudiantes. Frente a esta condición los docentes toman una posición, que en muchos casos es negativa y escéptica frente a los cambios que posiblemente sucederán.

2.5.5. Condiciones relacionadas a los incentivos o estímulos. Según Uribe (1999), al analizar diferentes formas de incentivos implementadas alrededor del mundo, soporta que muchas de las políticas educativas diseñadas no generan una respuesta adecuada, sin estar acompañadas de los incentivos; los cuales pueden ser monetarios que afectan positivamente las condiciones salariales, o no monetarios que influyen en la motivación y el prestigio del maestro.

Además Uribe (1999) afirma que definir los parámetros para otorgar o programar incentivos es muy difícil debido a los diferentes contextos; por ejemplo, en los docentes rurales son generalmente los peor preparados y mal pagos, sin embargo son los que laboran bajo las condiciones más difíciles. Dentro de este punto de vista el autor, describe que una condición de desincentivo es la falta de recursos, las características físicas y ambientales en el aula, los criterios políticos de nombramiento, escasez de oferta de desarrollo profesional relevante y adecuado, cumplimientos de normas, falta de autonomía escolar, actitud de los estudiantes, entre otras.

Aunado a lo anterior, se estima que los incentivos hacia los docentes se realiza desde diferentes estrategias económicas como: escalafón docente, bonificación por desempeños, concurso de méritos, incremento salarial generalizado, primas por áreas y lugares de trabajo, y subsidios de vivienda; de igual forma se han establecido estrategias no económicas como: mejoramiento de recursos e instalaciones, reconocimiento de su labor. (Uribe, 1999).

Entre las investigaciones relacionadas sobre las condiciones salariales, es posible destacar la tesis “Efecto del incentivo docente sobre el rendimiento de estudiantes de escuelas rurales” realizada por Mendoza del Solar (2008), al analizar el efecto del

mejoramiento salarial de los maestros peruanos, desde el enfoque de la psicología de la motivación, sobre el rendimiento en comprensión de textos en estudiantes rurales; desde un primer acercamiento a la condición, afirma que los docentes cuando son asignados a ambientes rurales su nivel de motivación es baja, asumiendo su labor docente como una situación temporal, por lo cual el gobierno del Perú desarrolló un programa de incentivos para maestros rurales teniendo en cuenta su desempeño en la vida institucional.

Además establece teóricamente cuatro tipos de incentivos docentes:

- el manejo participativo: enfocado en la participación de las decisiones institucionales.
- el dilema social: basado en los incentivos grupales fundamentados en desempeño de la escuela.
- el de las metas: basados en el establecimiento de objetivos claros y cuantificables.
- el de las expectativas: cuando se vincula la relación entre la conducta del docente y el logro de una meta.

En sus resultados Mendoza del Solar (2008), sostiene que para mejorar el aprendizaje de los estudiantes es necesario mejorar las condiciones intrínsecas del docente, en especial a la relacionada a la asistencia y la responsabilidad del proceso didáctico en el aula; sin embargo falta sustentos prácticos para evidenciar la relación de los incentivos a los docentes con el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

2.5.6. Condiciones relacionadas sobre la identidad profesional. Por su parte Monroy (2010), al estudiar la identidad profesional del profesor en la educación secundaria en Tultitlan México, prescribió a través de un enfoque cualitativo, que la elección profesional como docente depende de su vivencia como estudiante y su relación con personas dedicada a la docencia; de igual forma estableció que la identidad es determinada por la interacción con sus alumnos y por el reconocimiento social.

Al realizar una descripción sobre la vocación, Monroy (2010), describe que existe una baja aptitud de los nuevos docentes, no tanto por las condiciones del sistema educativo, si no por las características y percepciones de la persona; en sus resultados recabado, expone que el docente con vocación no mide tiempos, no reduce esfuerzos en el proceso educativo, posee una ética profesional, se actualiza, organiza su labor y es ejemplo ante los estudiantes; sin embargo, los docentes entrevistados, son consciente que las nuevas condiciones ocasionan una baja en la autoestima o autoimagen.

2.5.7. Condiciones de vida. Montero et al (2001), en el documento de trabajo “La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención”; producto del estudio en 16 escuelas, donde aplicaron diferentes fichas, observaciones y entrevistas a diferentes elementos de la comunidad educativa; describen que los docentes rurales en el Perú están distribuidos equitativamente por ambos sexos, los hombres se ubican en las zonas más alejadas y que la edad promedio era de 35,1 años; como también señalan que la gran mayorías están casado o en unión libre con hijos; lo cual implicaría una responsabilidad familiar.

De igual forma reporta algunas características como:

- la mayoría de docentes son nativo de la zona donde laboran; y los que no lo son, poseen la tendencia a trasladarse lo más cerca a su lugar de origen o residencia.
- los docentes de la zona rural posee formación profesional inicial; sin embargo no presentan capacitación para manejar aula multigrado.
- los centros educativos más lejanos tiende a que sus docentes sean trasladados constantemente; llegando a que solo pocos docentes lleven más de tres años de antigüedad.
- los salarios de los docentes rurales son muy bajos en comparación a la remuneración económica de otros países, por lo cual es frecuente observar que los docentes poseen otro tipo de actividad, como la agropecuaria o comercial, para soportar sus gastos familiares.

Desde el punto de vista de las condiciones de vida y el trabajo docente, Montero et al (2001), señalan que las condiciones que afectan al docentes son drásticas, en algunos casos sin un hogar adecuado, sin luz y agua, con faltas de recursos didácticos, con altos costos de desplazamiento y con factores externos que influyen en el aprendizaje de los niños, además establece algunos factores que afectan la labor como:

- las condiciones de vida de los docentes, que depende de las características de la comunidad.

- las pérdidas de jornadas académicas debido al desplazamiento de los maestros por diferentes motivos; estas situaciones son más evidentes en las escuelas donde labora un solo docente.
- algunos docentes que no pertenecen a la región o que su núcleo familiar se encuentra en otro lugar, tiende a adaptar lugares de la institución para vivir; lo que conlleva en muchos casos a desarrollar estilos de vida inadecuados.
- la infraestructura del aula es una de las condiciones que afecta al docente en el trabajo pedagógico.
- las características de los alumnos, la apreciación que tiene el maestro de ellos, las relaciones con sus padres o acudientes, son esenciales para el clima escolar, la motivación y las expectativas del maestro.
- los fenómenos de cansancio, ausencia y desnutrición que presentan los niños y niñas, por los fenómenos de pobreza.
- la falta de apoyo de los padres de familia en la educación de sus hijos
- la irresponsabilidad de los organismos estatales y de los mismos sistemas educativos para brindar apoyo y ayudas, como para proveer recursos necesarios para los procesos formativos.

Además de lo anterior, Montero et al (2001), describen la satisfacción, expectativas y proyectos de los maestros rurales; dentro de los cuales indica basados en encuestas y entrevistas realizadas, que el factor determinante para la satisfacción del maestro depende del lugar de residencia de su familia y los años de servicios; es decir entre más alejado se encuentre su núcleo familiar más alto es su nivel de insatisfacción

por su labor, de igual forma entre menos tiempo lleve laborando en una región alejada menos será su frustración. Dentro de las expectativas de los maestro encuentran que existe un impulso de desarrollar otra carrera diferente a la docencia mientras laboran, de igual forma los interés de ser trasladados son elevadas.

Teniendo en cuenta lo expuesto en las diferentes secciones de este capítulo, es evidente que dentro de la práctica educativa existen un sin número de condiciones que se despliegan desde lo afectivo inherente a los sentimientos y motivación del maestro, hasta las situaciones contextuales emitidas por el entorno en la cual desarrolla su labor docente, dentro como fuera del aula, como también en su contorno familiar.

Algunas de estas condiciones son más influyentes en las escuelas rurales como lo sustentan Brumat (2011), Ezpeleta (1992), Gajardo y Andraca (1992) y San Miguel (2005); los cuales concuerdan que la falta de capacitación, las características geográficas del campo, los recursos disponibles para los procesos pedagógicos y la ampliación de la función docente son los factores que afectan al maestro.

Sumado a lo anterior, existe para Colombia un ambiente legislativo que enmarcan la funcionalidad y desenvolvimiento de la labor pedagógica del docente como la ley 115 (Colombia, 1994a), el decreto 1860 (Colombia, 1994b), entre otros; la proyección educativa basada en los planes decenales 1995-2005 y 2006-2016; los régimen de profesionalización docente fundamentado en los decretos 2277 (Colombia, 1979) y 1278 (Colombia, 2002); como también en el manejo de los presupuestos en las instituciones orientadas por el decreto 992 (Colombia, 2002), 4791 (Colombia, 2008) y 734 (Colombia, 2012).

Capítulo 3 Metodología

Durante este capítulo se expondrá la pertinencia del enfoque metodológico cualitativo, para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo; de igual forma se mencionan los criterios, que se tuvieron en cuenta, para seleccionar la institución educativa rural y sus participantes.

Además se realiza una descripción de los instrumentos y técnicas de recolección desarrollados, como la observación participante, la entrevista semiestructurada, los documentos, registros, entre otros. Así mismo se detalla como el análisis de la información se realizó teniendo en cuenta las unidades de significación, las categorías producto de la triangulación, y las anotaciones realizadas en la bitácora de análisis.

La validez se sustenta en las características de dependencia, credibilidad y transferencia; con la cual se soporta el rigor del proceso investigativo realizado.

3.1. Enfoque de investigación

Para describir la forma como conciben los maestros su propia práctica docente, buscando identificar las principales características y condiciones; se hace necesario establecer una postura que permita detallar las particularidades que emergen, con el fin de evidenciar e interpretar situaciones, intenciones y significados de la realidad educativa, a partir de las personas vinculadas a esta labor (Aiello, 2005).

Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque cualitativo es el apropiado por su carácter holístico, ya que detalla de forma global, integrada y contextualizada la realidad (Aiello, 2005); además describe las vivencias cotidianas de la gente, con el fin de comprenderlas (Mayan, 2001); como también es un proceso flexible cuyo propósito es la reconstrucción de la realidad, en donde no hay manipulación ni control de variables (Hernández, Collado y Baptista, 2010).

Sobre el enfoque cualitativo Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006) sostiene que es un método que se basa en los sucesos reales de un fenómeno, más no de una serie de procesos construido mediante una teoría estructurada.

Aunque este enfoque haya sido subestimado, rechazado y desvalorado por la comunidad científica, la investigación cualitativa es la forma más confiable de obtener una comprensión amplia de los significados y definiciones de los fenómenos, más que el resultado de un diseño experimental (Salgado, 2007).

Dentro de este enfoque, el método más apropiado según los objetivos propuestos es el etnográfico; ya que el resultado esperado para estos métodos, según Mayan (2001), es una descripción amplia y profunda de la naturaleza y esencia de las situaciones, procesos, historias y/o fenómenos, que se presentan; de igual forma Salgado (2007) expone que el enfoque busca describir y analizar varios aspectos entre ellos: ideas, creencias, significados, comportamientos, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades.

Cabe mencionar que según Aravena et al (2006), el fin del enfoque cualitativo en comparación del enfoque cuantitativo, es identificar y detallar la mayor cantidad de

características del objeto o situación en estudio, y no verificar o comprobar su existencia utilizando mediciones.

3.2. Los participantes

La Institución Educativa Técnica Santa Lucía fue la seleccionada para desarrollar la investigación, por su ubicación en la zona rural del departamento del Tolima-Colombia, y por ser una de las instituciones que han desarrollado una modalidad agropecuaria desde sus inicios en 1963.

Debido a que la institución está conformada por 17 sedes, se prefirió la sede Núcleo Escolar, por desarrollar todos los grados pertenecientes al nivel de educación preescolar, básica y media técnica, de igual forma por caracterizarse en poseer una finca productiva autosostenible y tener una articulación fuerte con el SENA durante varios años; la cual en la actualidad se encuentra vinculada con el programa Técnico en Administrador Agropecuario.

La institución se encuentra inscrita a la Secretaria de Educación del Departamento del Tolima, el cual la orienta, supervisa y aprueba su funcionamiento; como también es regida por las normas legales y orientaciones del MEN; como la Ley 115 (Colombia, 1994a), el decreto 1860 (Colombia, 1994b), entre otras.

Para el investigador que emplea el enfoque cualitativo lo importante es describir y conocer lo que sucede delante de él; por lo tanto debe partir de las observaciones realizada dentro del contexto en particular, con el fin de cimentar una interpretación comprensible del fenómeno (Aravena, et al, 2006).

Dado que la investigación es de corte cualitativo, la cual no pretende necesariamente generalizar los resultados, si no detallar las apreciaciones; por lo tanto el tamaño de las muestra no es relevante, ya que se busca una comprensión profunda del fenómeno a investigar (Hernández, et al, 2010; Mayan, 2001); más aún, para estudiar las condiciones de la práctica docente de la institución rural, se optó por involucrar a tres docentes activos, y un docente pensionado de la sede Núcleo Escolar; con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. Para tal caso, se le extendió la invitación a participar y se le solicito su autorización para recolectar la debida información (Ver apéndice B).

Dentro de este aspecto, las cuatro de personas vinculadas, cumple con los factores que según Hernández et al (2010, p. 394), deben tener la muestra:

1. la capacidad operativa de recolección y análisis,
2. el entendimiento del fenómeno.
3. la naturaleza del fenómeno bajo análisis.

Estos factores indican que la cantidad de personas que suministren la información son adecuadas a las capacidades temporales, espaciales, y técnicas, enmarcadas en la investigación; además de que provean suficiente datos para recolectar la información necesaria para responder la pregunta de investigación, como también posea una comprensión del fenómeno que se está investigando (Hernández, et al, 2010).

Para la selección de los docentes se estableció como criterio su interés en participar en la investigación, el tiempo de permanencia en la sede Núcleo Escolar, con lo cual se contó con maestros con más de 18 años en servicio; de igual forma se tuvo en cuenta los perfiles que poseían, entre los cuales se destacan licenciado, ingeniero

forestal, y administrador agropecuario; acorde al énfasis y las condiciones de articulación con el SENA.

Cabe anexar que los docentes que participaron en la investigación, están orientados por el decreto 2277 de 1979; ya que todos los docentes de la sede disponibles para el estudio pertenecen a este mismo decreto.

Es apreciable aclarar que el interés de participar en la investigación, es de vital importancia y es un punto relevante en la selección de los docentes; ya que se provee una participación activa y la seguridad de obtener información confiable, clara, amplia y asequible del fenómeno que se estudia (Hernández et al, 2010)

Por otro lado, se logró la participación de un docente pensionado hace tres años de la institución, con el fin de poder realizar un contraste entre su punto de vista luego de retirarse del servicio, con los obtenidos por los docentes activos; además por su amplia duración de 26 años de servicios en la sede, como docente licenciado, coordinadora encargada y asesora de comunidad.

3.3. Instrumentos

En términos de la recolección de datos, según Hernández, et al (2010), está encaminada a dar una mejor concepción de los significados y las experiencias de las personas; de igual forma el investigador se ayuda de diversas técnicas para recolectar la información necesaria para dar solución a su pregunta de investigación. Además es necesario, para comprender la información, desarrollar el estudio dentro del contexto en particular donde sucede (Aravena, et al, 2006).

Sumado a lo anterior la investigación al involucrar a seres humanos, la información que se busca según Hernández et al (2010), está basada en los conceptos, opiniones, descripciones, retratos mentales, sentimientos, emociones, experiencias, entre otros, que los participantes comunican; los cuales al analizarlos guían a generar conocimiento.

Aravena et al (2006), señala que para los estudios cualitativos, en especial los etnográficos la técnica característica es la observación participante, aunque en los últimos tiempo se ha extendido e integrado con otras técnicas de recolección de información como las entrevistas, el análisis documental y la grabación de material audiovisual.

De igual forma sobre el enfoque cualitativo, Hernández, et al (2010) establecen que las técnicas más empleadas son la observación no estructurada, la revisión de documentos, la discusión de grupo, la entrevistas abiertas, la evaluación de experiencias personales, entre otras. En este sentido Mayan (2001), describe que las técnicas utilizadas en los métodos etnográficos son la observación participante, las entrevistas y las notas de campo.

Aunado a lo anterior y con el fin de descifrar, evidenciar las apreciaciones de los docentes es esencial abarcar tres campos: lo que el docente dice, lo que hace y los documentos producto de su práctica (Aiello, 2005). Para abarcar dichos campos, se seleccionó los instrumentos y técnicas de recolección que se muestran en el apéndice C, en la cual se especifican los objetivos, categorías e indicadores para su diseño; del igual forma fueron enfocados a percibir las diferentes condiciones de la práctica docentes vinculadas a la relación con los elementos de la comunidad educativa, los elementos de

la escuela, los procesos pedagógicos, el estado psicológico y de salud, la percepción de la identidad profesional, entre otras. Así mismo en la tabla 5, se define sus relaciones con cada pregunta propuesta en la investigación y sus respectivas fuentes o informantes.

Para una mejor visualización de los instrumentos, en el apéndice D, E Y F se anexan los formatos de algunos instrumentos desarrollados.

Tabla 5.

Instrumentos y técnicas con sus respectivas fuentes, en torno a las preguntas de investigación.

Pregunta de Investigación	Instrumento o Técnica de recolección	Fuentes o informantes
¿De qué manera los profesores en una institución rural describen las condiciones en que se da su práctica docente?	Entrevistas semiestructuradas	3 docentes.
	Análisis de documentos	Planes de clase 2012
		Solicitudes de los docentes a las directivas.
		Circulares informativa de las directivas a los docentes.
¿Cuáles son las condiciones actuales en que trabaja el profesor de una institución rural?	Entrevistas semiestructuradas	3 docentes.
	Diario de campo con anotaciones de observación participante	Espacios de la Institución. (aulas, sala de profesores, biblioteca, instalaciones de la finca, entre otros)
	Análisis de documentos	Fotografías de docentes en la sede 2012
		Planes de clase de los años 2012
		Videos 2012
		Videos de práctica agropecuarias 2012
		Solicitudes de los docentes a las directivas 2012.
Circulares informativa de las directivas a los docentes 2012.		
¿De qué modo han cambiado los papeles de los profesores en una institución rurales?	Entrevistas semiestructuradas	3 docentes 1 docente pensionado de la institución
	Análisis de documentos	Fotografías de docentes en la sede durante los años 1985, 1992, 1998, 2001, 2007, 2008 al 2012.
		Video de integraciones de 2010.
		Videos de práctica agropecuarias de 2011 y 2012
		Circulares informativa de las directivas a los docentes.
		Planes de clase de los años 1996, 2005, 2010 y 2012

3.3.1. La observación. Para Aravena et al (2006), es la técnica común en las investigaciones cualitativas, en la cual se describen los hechos y sucesos como acontece, de forma natural sin ninguna alteración o control de ninguna variable o factor. En muchos casos en la observación el investigador hace parte o está involucrado en el fenómeno, por lo cual es necesario cumplir dos condiciones: desarrollar una recolección de información sistemática y no alterar el contexto.

Siguiendo las orientaciones de Aravena et al (2006) y Hernández, et al (2010), entre las técnicas utilizadas, se empleó la observación; la cual se realizó de forma directa, siendo registrada en un diario de campo o bitácora dentro del menor tiempo posible y siendo archivada según la fuente o informante de donde se extrajeron: docente, aula, administrativo, etc.

Es necesario resaltar que para Aravena et al (2006), al desarrollar la observación es indispensable lograr un grado de inclusión dentro del contexto; lo cual no fue un obstáculo ya que el investigador pertenecía al personal docente de la sede en estudio; de igual forma se llevó un cuidadoso anotación, registro y transcripción de la información captada.

Dentro de este aspecto, las anotaciones consistieron en los comportamientos, elementos, gestos y actitudes que se observaron en el momento; luego se relacionaron estas anotaciones con las apreciaciones personales del investigador; y al finalizar la jornada académica fueron analizadas para describir especulaciones y/o buscando su relación o vinculación con las teorías existentes. Todas las anotaciones fueron almacenadas en un solo diario de campo, cada una de ellas acompañadas de las

descripciones del ambiente físico, social, artefactos, entre otros. Cabe mencionar que en las observaciones fueron participantes. (Ver Apéndice D)

3.3.2. La entrevista. Según Aravena et al (2006) es una herramienta de recolección de información que busca los datos más importantes y el conocimiento del fenómeno a través de los relatos verbales, donde se complementa con la connotación del habla, las emociones o sentimientos emitido por la persona, los gestos y la entonación de la voz durante su intervención.

La entrevista semiestructurada fue la empleada; con el fin de permitir a los docentes relatar su práctica docente y para enfatizar la descripciones de las condiciones pasadas, presentes y como han cambiado en la institución rural.

Las entrevistas se basaron en preguntas generales para enfocar al entrevistado, en preguntas para ejemplificar con el fin de explorar más profundamente sus apreciaciones, y en preguntas de contraste para realizar comparaciones entre el pasado y presente de las condiciones de la práctica; como también de los papeles dentro y fuera del aula, como lo proponen Hernández et al (2010).

Las entrevistas para los docentes fueron programadas durante las horas de la tarde, en las cuales no tenían clase, principalmente al aire libre evitando las interrupciones o distracciones, con el fin de buscar un ambiente tranquilo y sereno para el entrevistado; la duración establecida fue de aproximadamente 50 minutos, aplicada en un solo momento.

En el caso de la docente pensionada se desplazó hasta su ciudad de residencia en dos oportunidades, durante los fines de semana, desarrollando en su hogar la entrevista de aproximadamente 45 minutos.

Durante las entrevistas se utilizaron fotografías como elementos detonadores de las apreciaciones de los participantes (ver apéndice F). Acoplado a lo anterior se desarrollaron las anotaciones en el correspondiente diario de campo.

3.3.3. Los documentos y materiales audiovisuales. Anexo a las entrevistas y las anotaciones, se realizó una recolección de documentos, fotografías, entre otros.

Los elementos consistieron en documentos escritos personales; organizacionales como planes, actas, libros de disciplina, resoluciones y circulares relacionados con la práctica docente de la institución; y audiovisuales que consistían en fotografías y videos cortos de multimedia suministradas por la institución, los docentes o estudiantes; en la tabla 5 y 6, se detallan algunos de estos elementos y los aspectos con los cuales se relacionan.

Tabla 6.
Aspectos a analizar en los documentos y materiales audiovisuales

Tipo de Documento	Aspectos generales
Planes de clase	Objetivos, metodología, procesos, recursos, etc
Solicitudes de los docentes a las directivas.	Fecha, asunto, argumentos, docente que lo realiza y respuestas o acciones generadas por las directivas
Circulares informativa de las directivas a los docentes.	Fecha, asunto, tipo de información dada, personas involucradas, etc
Fotografías de docentes en la sede	Fecha, características del lugar, materiales observado y su distribución, identificación de personas y cargos, vestimenta, gestos, etc.
Videos 2012	Fecha, acciones o comportamientos de los individuos, personas vinculadas y su función, elementos y materiales que sobresalen y su distribución, etc
Videos de práctica agropecuarias	Fecha, docente encargado de la práctica, comportamiento, gestos y actitudes del docente y estudiantes, materiales empleados y distribución, contorno en el cual se desarrolla, etc
Video de integraciones de 2010.	Fecha, personas participantes, comportamientos, acciones, gestos, materiales, interacciones entre los individuos, etc

3.3.4. La validación. Charlot (1994) indica que ninguna metodología por si misma posee validez investigativa; esta se fundamenta en los diferentes pasos en que se basa el estudio, como es el planteamiento del problema, la recolección de datos, el análisis de datos, entre otras.

Se desarrolló una triangulación metodológica; la cual consistió en emplear múltiples técnicas de recolección para abordar el mismo problema de investigación; con el fin de disminuir el sesgo del investigador y cubrir las debilidades de las técnicas e instrumento utilizados; de igual forma la estrategia involucra la correlación de los resultados obtenidos dentro de un proceso cohesivo y coherente con el fin corroborar los hallazgos (Arias, 1999)

Por otro lado la credibilidad se refiere, a que el investigador ha alcanzado un nivel de entendimiento agudo de las experiencias de los participantes, y como mediante la habilidad comunicativa es capaz de absorber el pensamiento, emociones y puntos de vista de las personas que suministran la información (Hernández et al, 2010)

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrollaron diversos instrumentos y técnicas de recolección; como también, en el análisis y la categorización de la información se consideró que cualquier dato era importante; de igual forma las condiciones en las cuales se realizaron las entrevistas busco que el docente no tuviera ningún factor que influyera en sus respuestas, como: la presencia de un estudiante, de un compañero o el desarrollo de una función, entre otras.

3.4. Procedimientos

Primera fase: Teniendo en cuenta que el objetivo es describir la forma como conciben los maestros su propia práctica docente en una sede de una institución rural e identificando las principales características, se seleccionó el enfoque cualitativo, por su carácter holístico; su particularidad en detallar, evidenciar y comprender las apreciaciones, intenciones y significados; buscando comprender los fenómenos (Aiello, 2005; Hernández et al 2010; Mayan, 2001).

Segunda fase: Se eligió la institución educativa rural en la cual se desarrollaría el trabajo de campo; se gestionó los permisos y autorizaciones, realizando socializaciones sobre el propósito de la investigación con el fin de encontrar y seleccionar los participantes adecuados para obtener la información. (Ver apéndice B)

Tercera fase: A partir de las características de la institución y el enfoque investigativo, se seleccionaron los instrumentos y técnicas de recolección de la información acordes a las preguntas de investigación, las fuentes e informantes vinculados. (Ver apéndice D, E y F)

Cuarta fase: Se llevó a cabo la recolección de documentos, registros y fotografías que pudieran evidenciar las condiciones de la práctica docente en la institución.

Quinta fase: Se efectuaron la observación directa al contexto educativo realizando las anotaciones en la bitácora de campo. Además de lo anterior, se siguió las orientaciones de Hernández et al (2010), al emplear una segunda bitácora, en la cual se registró el análisis de la información suministrada por cada instrumento; con el fin de revelar las unidades de significación, categorizarlas, asignarles códigos y justificar las

razones por la cual conformaron una categoría. Luego se realizó la descripción, significancia, presencia de cada categoría evidenciada, como también la relación entre ellas con el fin de generar explicaciones relacionadas a las condiciones de la práctica docente en la institución rural.

Sexta fase: Se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los participantes, las cuales fueron grabadas y transcriptas en procesador de textos para no perder ninguna información y de igual forma, detallar expresiones, gestos, entre otras.

Séptima fase: A medida que se recolectó la información, se realizó una nueva revisión con el fin de efectuar una serie de análisis que fueron almacenados en una bitácora de análisis; al mismo tiempo se organizó la información en cuadros de datos (Ver apéndice I y J).

Octava fase: Se realizó la selección de las unidades de significación, se categorizaron y se les asignaron código a toda la información suministrada por los instrumentos y técnicas de recolección. A la par se fueron relacionando las diferentes categorías acreditadas, a través de la triangulación.

Novena fase: A partir del análisis de las categorías y la triangulación realizada se dispuso a explicar más ampliamente cada una de las categorías descritas.

Décima fase: Se realizó un autoanálisis del trabajo desarrollado, determinando los pros y contras de cada fase, las limitaciones surgidas y la importancia de continuar ampliando las investigaciones sobre las condiciones de la práctica docente.

3.5. Análisis de datos

Aunque para Salgado (2007), el análisis de datos en el enfoque cualitativo, a partir de diferentes puntos de vista, es el proceso más difícil y delicado del proceso investigativo, ya que los investigadores se enfrentan muchas veces a informaciones heterogéneas, a la complejidad de estructuras conceptos y/o las relaciones entre resultados y las teorías existentes; para Aravena et al (2006), el factor predominante es el volumen de información que puede llegar hacer recabada, para lo cual es indispensable la utilización de una gran cantidad de citas textuales directas durante el análisis, con el fin de comunicar las ideas con las mismas palabras con las cuales lo hicieron los participantes.

Desde el punto de vista de Mayan (2001), el análisis de la información debe ser una estrategia cíclica de recolección-análisis; es decir que a medida que se recolecta la información mediante las diferentes técnicas e instrumentos se debe a la par realizar el análisis de los mismos.

Para esta investigación la información obtenida de las observaciones y de los documentos fue realizada a medida que se obtenían; para el caso de las entrevistas fueron analizadas en conjunto al finalizar cada sesión.

Durante el análisis se detectaron palabras, frases, ideas, manifestaciones no verbales que representaran apreciaciones de los participantes frente a sus condiciones y característica de la práctica docente; las cuales fueron codificadas según su homogeneidad.

Esta codificación, según Mayan (2001, p. 24), es: “el proceso de identificar palabras, frases, temas o conceptos dentro de los datos de manera tal que los patrones subyacentes puedan ser identificados y analizados”; y además deben caracterizarse en que:

- todas las partes de los datos están incluidos.
- las categorías hacen sentido y da una imagen de la totalidad de los datos.
- las categorías son etiquetadas usando el mismo lenguaje que los datos.
- las categorías deben hacer sentido a otros.
- las categorías deben tener validez.

Capítulo 4 Análisis de Resultados

La intención del siguiente capítulo es exponer, socializar y analizar la información recolectada a través de algunos instrumentos y técnicas de recolección, entre los que se encuentran: la observación semiestructurada, la entrevista, la revisión de documentos, entre otros; sobre las condiciones de la práctica docente en una institución rural colombiana en el municipio de Purificación (Tolima: Colombia). Con el fin de describir ¿de qué manera los profesores en una institución rural describen las condiciones en que se da su práctica docente?, ¿cuáles son las condiciones actuales en que trabaja el profesor de una institución rural?, y ¿de qué modo han cambiado los papeles de los profesores en una institución rural?

Para tal fin, se ordenaron los documentos (archivos, registros fotográficos, etc) recolectados, (ver apéndice G y H) se consolidaron las observaciones realizadas al contexto educativo (ver apéndice I), como también, las apreciaciones más significativas emitidas durante las entrevistas (ver apéndice J). Durante la consolidación de la información, surgieron las unidades de significación, que al final originaron gran parte de las categorías, producto de la triangulación, como: condiciones de las instalaciones, disponibilidad de recursos, pertenencia a la modalidad, actitud de los estudiantes, apoyo del personal administrativo, relaciones con la comunidad e interacción con los compañeros, que influyen fuertemente en la práctica docente en una institución rural colombiana.

4.1. Condiciones de la práctica docente

A partir de la triangulación de la información originada de los diversos instrumentos y técnicas, surgieron las categorías que son descritas en la figura 2, relacionadas con las condiciones de la práctica docente.



Figura 2. Diagrama de las condiciones que afectan la práctica docente en una institución rural.

Para una mejor comprensión a continuación se describen cada una de ellas, teniendo en cuenta la información recolectada durante la investigación:

4.1.1. Condiciones de las instalaciones. Las cuales hacen referencia al espacio físico, concebido como aula, sala de profesores, tienda escolar, restaurante escolar, zonas verdes, etc.

Son pocas las instituciones educativas rurales que conservan las construcciones que ofrecían las alternativas agropecuarias; en el caso de la sede en estudio, sus cimientos como la práctica educativa han cambiado, y más rápido en los últimos años. En la figura 3, se puede observar las instalaciones que existían antes de 2009 y las que existen en el 2012.

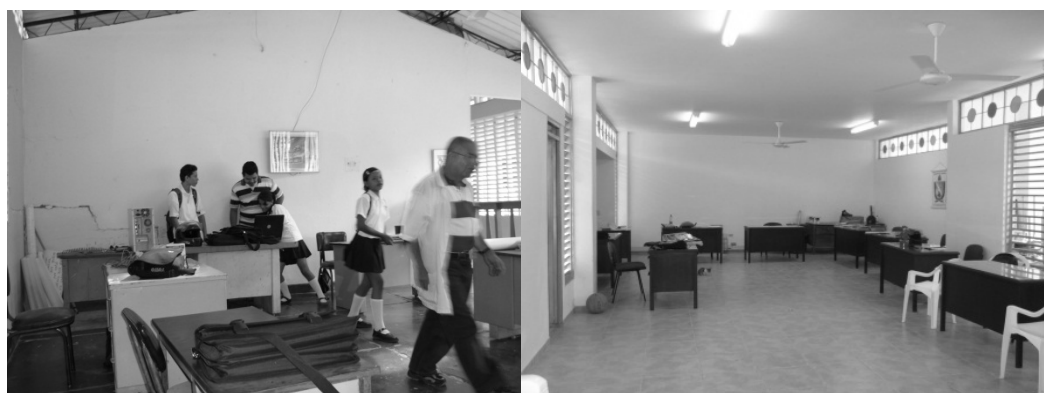


Figura 3. Sala de profesores de la sede Núcleo Escolar. A la izquierda en el año 2009 y a la derecha en el 2011.

Estos cambios son bien percibidos por los docentes, y cuyas percepciones son:

“lo nuevo es nuevo, refleja, siempre el ambiente, nota el ambiente, el cambio, a pesar que le faltan acondicionamientos que a climaticen, en este caso los ventiladores son insuficientes, en esta época del fenómeno del niño la inclemencia del clima es bárbara es sofocante; mitigadas con elementos como aire acondicionado, sería más agradable”. (Docente A)

Dentro de este punto de vista, es necesario saber dónde se desenvuelven los educadores rurales. Según Rivera (2008), los espacios que son más utilizados por los profesores son las aulas y la sala de profesores. Durante la investigación se puede sugerir, que en las instituciones rurales los espacios se extienden a otros lugares, como

son las zonas verdes, aunque se esperaría ubicarlos con mayor frecuencia en los proyectos productivos. En la tabla 7 muestran los lugares donde más frecuentan los docentes, registrados en varios recorridos durante las observaciones realizadas en la sede rural.

Tabla 7.

Lugares y cantidad de veces que se observó por lo menos a un docente de la institución durante 43 recorridos realizados entre el 3 al 27 de julio de 2012, a las 8:00 a.m., 10:00 a.m. y 12:00 p.m.

Lugar	Cantidad de veces
Aulas de clases	30
Rectoría	27
Sala de profesores	24
Zona verde (los peros)	21
Secretaria	18
Cancha múltiple	16
Zona verde (árbol de mango)	16
Restaurante Escolar	10
Sala de agroindustria	10
Proyectos piscícolas	8
Sala de informática	6
Proyecto de cerdos	5
Biblioteca	5
Proyecto de aves	4
Tienda escolar	4
Establo	1

Al observar la información suministrada por la tabla 7, los lugares más visitados por los docentes son las aulas, la rectoría, la sala de profesores y las zonas verdes. Al contrastar esta información con las entrevistas realizadas se detectan apreciaciones por parte de los docentes como:

“Los salones antiguos tienen las mismas condiciones, la altura del techo para este clima, para mi están muy bajos; deberían estar más elevados, con machimbre y ventilación; nos basamos [laboran] entonces en el aula ambiental, que es debajo de los peros, de los arbolitos; hay uno sobrelleva y minimiza el estrés, tanto de los estudiantes de su forma de ser, como el que nos afecta el medio ambiental”
(Docente A)

De igual forma otro docente, menciona:

“El colegio no tiene salones adecuados, con una ventilación adecuada, no hay sino un solo ventilador, que en algunas ocasiones no funciona, y a veces un solo ventilador no da abasto, lo que hace es bajar el calor del techo y se pone insoportable el calor, es mejor salir al pasillo, salir por allá al patio, a dictar la clase” (Docente B)

Al ser complementadas estas apreciaciones con los documentos recabados, se evidencia que en la sede Núcleo Escolar, este factor se ve remediado por la utilización del espacio verde, como aula ambiental; lo cual es una ventaja de los espacios de las instituciones rurales frente a otras instituciones, que posee limitantes en su área física, ya que los docentes y los estudiantes poseen una mayor flexibilidad en adecuar sus aulas, como también la de modificar e innovar ambientes de aprendizaje.



Figura 4. Clase de Ciencias Naturales desarrollada al aire libre, 11:30 a.m. del 24 de agosto de 2011.

Sin embargo se puede observar la existencia de conformismo sobre las aulas por parte del docente que se retiró hace dos años del servicio educativo, el cual dice: “en relación con recursos locativos, se trabajaba con un saloncito presentable, no me puedo quejar, porque conocía otras escuelas en donde no trabaje, pero me daba cuenta como trabajaba mis compañeros; lamentable” (Docente D)

La anterior afirmación, ratificada con algunas fotografías recolectadas (ver figura 5), supone la existencia de diferentes características entre las instituciones rurales, y más aún entre distintas sedes; además evidencian el posible conformismo de las condiciones de la aula por parte de los docentes de la sede en estudio.



Figura 5. Aula de clase de la Sede Villa Esperanza. A la izquierda el deterioro de los pisos y a la derecha los circuitos eléctricos.

Es importante resaltar la importancia de la infraestructura y los recursos escolares; ya que factores de iluminación, ventilación, aseo, etc; son condiciones que afectan biológica y psicológicamente tanto alumnos como a profesores, lo cual concuerda con las apreciaciones del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2007), como también de las investigaciones de García (2011), Montero et al (2001), Rivera (2008) y

Uribe (1999). En el caso de la sede escolar estudiada, cuenta con espacios favorables, diferentes a los salones de clase, para el desempeño escolar y social.

4.1.2. Disponibilidad de los Recursos. Son los relacionados a los elementos humanos, presupuesto económico, materiales didácticos, herramientas e implementos, con los cuales el docente facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde un primer punto de vista, un docente describe como eran los recursos hace algunos años:

“los recursos fueron mejorando muy despacio, inicialmente esos planteles no tenían luz eléctrica, se trabajaba de noche con una planta eléctrica, que el mismo ministerio dio, y tenía su horario, a las 9:00 de la noche tenía uno que acostarse, así tuviera trabajo, así tuviera lo que tenía que hacer, había que acostarse uno o trabajar con luz de vela; no había acueducto el agua tocaba traerla de quebradita; recursos didácticos muy pocos, precarios; pero a cambio de eso había internado para los profesores, ya que ellos venían de sitios lejanos, venían de caldas, cauca y de Boyacá; y el gobierno costeaba todo, alimentación, alojamiento, todo para el internado; eso el ministerio lo fue quitando” (Docente D)

Sin embargo otro docente menciona:

“El colegio núcleo [antes del 1999] todavía tenía incentivos con los cuales fue creado fundado, entonces llegaban fondos comunes, había un fondo general del PADI en la cual mandaban plata para que ese fondo diera bienestar a esta institución, fuera de los ingresos que venían de la nación”... “Esos fondos se perdieron a partir que entro en vigencia la ley 115 y sus decretos reglamentarios, hay se perdió ese incentivo, esa plata ya escaseaba muchos recursos, por ejemplo para el mantenimiento de los proyectos, de ahí comenzó la autosostenibilidad; uno a veces escucha a la comunidad decir que antes les regalaban el pescado, nos daban los huevos, los pollos, porque esos proyectos se hacían con la plata que venían de allá, fácilmente se regalaba porque se sabía que llegaba más plata, por eso le decían a uno regalen ese pescado o maten a ese cerdo, porque sabíamos que había ese fondo para invertirlo a ese proyecto, y nunca se iba acabar este proyecto porque hay estaba el remanente; entonces desde que se perdieron esos ingresos se empezó hacer autosuficiente, porque de la utilidad que se generara era el que se utilizaba para invertir en el mismo”. (Docente A)

A partir de estas apreciaciones se observa la eminente necesidad de recursos, en los cuales los docentes se han visto limitados; de igual forma a la influencia de las políticas educativas. Esta condición se debe principalmente a las reformas y el manejo de los fondos recursos educativos en Colombia, reglamentados por la ley 715 (Colombia, 2001), decreto 992 (Colombia, 2002b), y el decreto 4791 (Colombia, 2008) en los cuales dan las pautas para el manejo de los recursos educativos girados a las instituciones. Dentro de estas, se estipula el proceso que se debe llevar para realizar compras y gastos; sin embargo se emana una serie de inconveniente dentro de los tiempos para adquirir los elementos educativos y las limitantes para realizar contratos, debido al decreto 0734 (Colombia, 2012); más aún en las instituciones rurales, las cuales poseen una demanda de gastos tanto para su funcionamiento académico, como para el sostenimiento de los proyectos productivo.

Esta influencia, se aprecia en las expresiones de los profesores; por ejemplo en uno de los docentes cuando se refieren a los recursos menciona: “el manejo que se daba en un tiempo de los presupuestos, en una época había que hubiera dinero para los proyectos... el gobierno en un tiempo si enviaba dinero, una partida... que se podía invertir en los proyectos” (Docente B).

De forma complementaria uno de los docentes que estuvo vinculado hace años con los proyectos productivos, comenta:

“yo decía [antes del 2001], yo voy a sembrar este lote con yuca, necesito que preparen el terreno; entonces con el tractor se preparaba el terreno, que se necesitaba las semillas, a uno le daban con que conseguirla o se la conseguían, que se necesita este abono o que se necesita alguna joda; pues le proporcionaban a uno las cosas con que poder trabajar entonces eso también ayudaba y se veía el trabajo; y si se veía el trabajo se veía los productos y se trabajaban con, pues con los estudiantes, pues la mano de obra de los estudiantes también era mejor, lo otro era

que, algo que ha cambiado también mucho, pues eso ha afectado el funcionamiento de la institución” (Docente A)

Desde el punto de vista del docente pensionado afirma:

“Recursos en la parte agropecuaria, también muy pocos, la persona que se encargaba de ese campo tienen que trabajar lo mismo que nosotros con las uñas” (Docente D).

Lo anterior, aproxima que en términos de recursos, los maestros en estudio lo relacionan más a la inversión que se realiza directamente a los proyectos productivos; sólo en algunas situaciones dentro de las entrevistas los docentes hablan sobre material bibliográfico, computadores, etc. Una de las intervenciones relacionadas con el material bibliográfico fue:

“a comparación de hace algunos años, que no teníamos material bibliográfico, ahora sí, la biblioteca está muy bien dotada, hay mucho texto, mucho libro, a pesar que en alguna ocasión pedimos que nos mandaran más que todo libros, como más didácticos, y como más al estudiante; pero en muchas veces han mandado mucha enciclopedia y mucho libro que a la hora de la verdad no, pero pueden servir como consulta” (Docente B)

En relación con la dotación tecnológica:

“Hay dotación de computadores, hay más o menos, computadores; con la anterior administración de rector, se logró conseguir escritorios, sillas, una cantidad de cosas que de pronto la institución no tenía, pero todavía son muchas cosas las que hace falta, muchos recursos para que la institución funcionen” (Docente B)

De forma complementaria dentro de la revisión de documentos, se registró la baja cantidad de solicitudes por parte de los profesores; además se evidencia que las solicitudes existentes se refieren a suministros para enfermería y tratamiento clínico de los animales de los proyectos. Por lo general, las apreciaciones de los docentes se refirieron más en término monetario, refiriéndose a los presupuestos.

Los anteriores resultados se aproximan a los encontrados por Badilla y Baltodano (2003), García (2011) y Gajardo y Andraca (1992), los cuales señalan que los presupuestos limitan la adquisición de recursos y por ende el proceso pedagógico y más la innovación del maestro. En el caso de los docentes rurales es más determinante, ya que los procesos pedagógicos se llevan a la par, con el desarrollo de los proyectos productivos.

4.1.3. Pertenencia a la modalidad. Dentro de este aspecto se describen el sentido de pertenencia que evidencian los docentes hacia la modalidad agropecuaria de la institución educativa, fundamentada en la articulación con el SENA; como también la relación de dicho enfoque con los perfiles profesionales de los maestros.

Al evaluar la modalidad académica en la sede Núcleo Escolar se encuentra que es uno de los factores que determina el perfil de los docentes y más aún una de las razones por la cual, los maestros se sienten satisfecho con su labor. En las apreciaciones durante las entrevistas se mencionan:

“cuando yo llegue, no tenía práctica docente, digamos era nuevo, la carrera que había estudiado no era de pedagogía ni administrativa, era de nivel técnico, y como el colegio tenía la modalidad técnica agropecuaria, entonces encaje en esa parte de especialización del colegio” (Docente A)

“Yo llegue..., como técnico agropecuario para desempeñarme en la institución, porque se necesitaban técnicos”...“Pero yo no tenía preparación en pedagogía, porque la carrera mía era diferente era a fin por ser una institución agropecuaria, pero yo no tenía estudios en pedagogía, que después tuve que estudiar validar la normal y estudiar para tener esos estudios y poder seguir laborando.” (Docente B)

“Yo inicie..., por solicitud o porque hacía falta un docente en el área técnica, que dictara las agrícolas... en ese entonces yo acaba de terminar la universidad y por problemas de salud me impidió trabajar, irme para otra parte; mientras el tratamiento, por no ser nada, me fui a trabajar al núcleo; al cabo de los tres años,

me gusto y me quede... En ese entonces, como ahora dicto Producción Agrícola” ...“Yo había hechos unos cursos, para uno poder trabajar en el magisterios;... los diferentes a los licenciados, los otros profesionales, les exigían unos cursos para créditos, para poderse escalafonar” (Docente C)

Como se puede evidenciar, los docentes en una institución rural, que posee un enfoque técnico, por lo general inician su trabajo sin ningún tipo de estudios pedagógicos; estos los realizan en el transcurso de su labor, con el fin de subir en el escalafón o continuar vinculado al servicio educativo.

Lo anterior, entra en el debate de la profesión docente, y como esta influye en la calidad educativa; de igual forma, basados en videos de algunas prácticas agropecuarias realizadas durante el 2011-2012, se observa la dedicación de los docentes en llevar a cabo actividades de aula pertinentes con la modalidad.

A partir de lo anterior se puede deducir que en las instituciones educativas rurales con énfasis en el aspecto agropecuario, los docentes desarrollan una labor diferente que en otras instituciones; más aún los docentes en su perfil de ingreso, deben poseer competencias tanto en el área agropecuaria, como también en la pedagógica. Lo anterior concuerda con Shulman (1986), el cual menciona que el maestro debe poseer dos tipos de conocimiento: el pedagógico y el del área de conocimiento.

Sin embargo, durante los últimos años, los docentes comienzan a percibir cambios en la vocación y el interés del profesorado por la modalidad. Algunas apreciaciones en relación con este aspecto son:

“el colegio ha perdido vocación agrícola, se ha basado más a la parte pecuaria, los proyectos agrícolas ya caducaron, hay que hacer nueva renovación, de cítricos, de los cultivos de mango, con Dairo [Rector entre 2007 hasta junio de 2012], la misión era mejorar toda la parte agrícola, pero se fue, y no se logró y seguimos así, todo ha ido quedando atrás porque no ha habido el recurso para invertirle ahí. Los proyectos pecuarios se mantienen porque como son autosuficientes, ellos mismos

generan el recurso y luego sigue el proceso”... “hay que articular temática, los docentes no se sientan diferente, y no lo podemos decir en el colegio, los docentes no tienen contacto con la parte técnica del colegio, se le hace una pregunta referente a lo que se producen y muchos no dan respuesta a ello, no se hacen partícipes del proyecto. Hay una desarticulación por parte de los compañeros docentes” (Docente A)

“Todo han cambiado, anteriormente estaba la parte académica fortalecida, porque las asignaturas de la modalidad eran pocas o no tenían una intensidad tan alta, cuando ya empezó a producirse esos cambios en la modalidad y más ese problema de articulación, que sucedió la parte académica perdió muchas horas y la parte de la modalidad especialmente en décimo y once adquirió mucha más intensidad horaria... antes era dos horas de agrícola y dos horas de pecuarias, ahora son como seis u ocho horas” (Docente B)

Como se puede observar entre los docentes existen diferentes opiniones sobre la aptitud del profesorado frente a los beneficios de la articulación; para algunos la modalidad agropecuaria fundamentada en el vínculo con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, ha provocado el fortalecimiento del área técnica, y la disminución o reducción de la área académica; por otro lado en los últimos años, se ha detectado un aumento de la falta de interés, compromiso y participación por parte de algunos maestros hacia la modalidad, en especial en su participación en los proyectos productivos.

De igual forma los docentes de la sede rural, perciben que no se les aprecia que forman estudiantes con altos niveles de competencias específicas agropecuarias, que se enfrentarán a la vida laboral. Esta condición es analizada por los docentes; en la cual según los registros de las actas de consejo académico, se ha debatido y establecido como principio institucional, formar estudiantes con capacidades para el trabajo, que formar estudiantes para presentar una evaluación; por tal motivo la intensidad horaria en los

grados diez y once, en la sede en estudio, es más alta en el área técnica que en la académica, como se puede observar en la tabla 8.

Tabla 8.

Cantidad de horas semanales de las asignaturas académicas y técnicas en el 2012, en el nivel secundaria (6° a 9°) y en el nivel media técnica en la Sede Núcleo Escolar.

Área	Grado 6° a 9°	Grado 10°	Grado 11°
Académicas			
Ciencias Naturales y Educ. Ambiental	4	2	2
Ciencias Sociales	4	1	1
Educación Artística y cultural	1	1	1
Educación Ética y Valores Humanos	1	1	1
Educación física, recreación y deportes	2	1	1
Educación Religiosa	1	1	1
Humanidades- Lengua Castellana	4	2	2
Humanidades – Idioma extranjero	2	2	2
Matemáticas	4	2	2
Tecnología e Informática	2	1	1
Total	25	14	14
Técnicas			
Proyectos Agropecuarios	2	2	2
Producción Agrícola	0	7	6
Producción Pecuaria	0	7	8
Emprendimiento	1	0	0
Agroindustria	2	0	0
Total	5	16	16

Ante esta situación, el docente rural debe ser un profesional en el campo agropecuario, debe seguir un currículum ajustado al contexto y al horizonte institucional; y debe ser juzgado según los resultados de una evaluación estándar realizada a sus estudiantes.

Lo anterior, tiende a disminuir el sentido de pertenencia hacia la modalidad, siendo evidenciada, según la revisión documental, en la disminución de la participación de los profesores en los proyectos productivos, la falta de articulación de los planes de asignatura con la modalidad, y la ausencia de transversalidad en los planes de área.

Desde este punto es relevante enfatizar que la eficiencia de una escuela rural, según San Miguel (2005) depende de la autonomía técnica y el sentido de pertenencia que posee el docente entre el contexto y los conocimientos; es decir la habilidad del maestro para crear ambientes de aprendizajes acordes a las condiciones del estudiantes y a las condiciones en las que viven; en tal caso en la sede en estudio, debido a la autonomía escolar que posee las instituciones educativas colombianas, tienen la facilidad de ajustar la asignación académica y técnica; así mismo ajustar un currículum, con el fin de aprovechar los recursos físicos y humanos que posee el centro educativo y así cumplir las necesidades de la comunidad.

Las anteriores descripciones concuerda con las apreciaciones establecidas por Rivas et al (2000) sobre la necesidad de la especialidad en los docentes, como también la necesidad de la vocación expuesta por Monroy (2010).

4.1.4. Actitudes de los Estudiantes. Representadas por las personas que reciben la asesoría y orientación del docente; quienes son la materia prima y el fin de la labor educativa. Las actitudes de los estudiantes, sus lazos de amistad y sus acciones determinan el grado de satisfacción y la motivación del profesor (Silvestri y Flores, 2006)

Cuando se vincula los estudiantes con la labor educativa, se evidencian algunas apreciaciones como:

“Anteriormente el estudiante, quería estudiar, se entregaba al estudio, lo buscaba a uno pa´ decirle profesora tenemos clase vamos, ya tocaron, si, venga; el estudiante estaba jalándolo a uno y uno se entregaba más a ellos porque les veía el interés entre ellos más le pedía, uno más le daba por parte de uno; ahora que sucede, ahora uno llega al colegio suena la campana, llega uno al salón, los estudiantes todavía

no han entrado, o de pronto llega usted y se encuentra con 3 o 4 estudiantes en la puerta que le dice: no profesora, sabe que no nos dicte clase, más bien váyase, ah que aburrimiento, que jartera; y ponerse en la tarea de lograr meter una cantidad de estudiantes al salón y ponerlos en posición de que escuchen y estén participantes en una clase; y es más el tiempo que uno pierde metiéndolo al salón, que entren, que se acomoden, que estén en disposición, para que uno poder empezar las clases; fuera de eso las horas son más largas, y la hora de la verdad son más extenuantes” (Docente B)

“Lo que recuerdo en ese entonces, es el entusiasmo que los estudiante, que por ser personas grandes, eran responsables y ellos querían hacer las cosas sin necesidad de que uno encima mandándolos, le llenaba uno de esa satisfacción, cuando le decían profesor que más vamos a hacer, profesor hagamos esto por este lado, mire, trabajamos, llegábamos a trabajar los días sábados con los estudiantes,... Actualmente el muchacho, hay que estarlo obligando a que haga las cosas; ya esa voluntad de hacer las cosas se acabó, y eso formaba parte de la mismo interés por aprender; ahora no, el estudiante actualmente estudia por obligación y para el momento; hay estudiante que actualmente me dicen: profesor aplazamos la evaluación, hay profesor aplazar la evaluación, no ve que mañana ya se me ha olvidado” (Docente C)

Lo anterior indica la influencia que ejerce la actitud de los estudiantes en los maestros, sus frases, gestos, entre otros; los cuales también fueron evidenciados en seis de las veinte observaciones realizadas en la sede Núcleo Escolar.

Durante las observaciones, se manifestaron actitudes y reacciones frente a la llegada o presencia de los estudiantes. Por ejemplo, en una observación en el aula de clase, un docente que se muestra cansado e irritante, con alteraciones en el tono y volumen de su voz, evita observar el comportamiento de los estudiantes; de igual forma en la observación N° 3, se reconoce la incomodidad cuando un estudiante le solicita al docente, que acaba de salir de clase, le colabore en solucionar una situación de indisciplina; más aún se agudiza, como en la observación N° 1, cuando el docente se encuentra compartiendo espacios o dialogando con otros compañeros, y llega un estudiante a remitir una queja.

La saturación del docente frente a las diversas actitudes, situaciones de conflicto y responsabilidad que emana su cargo, provoca una respuesta negativa a su labor. Estas situaciones o comportamiento en los estudiantes, según los maestros, tienen su origen en el hogar. Por ejemplo, un docente manifiesta:

“había un tiempo en el cual el docente inspiraba respeto, que era respetado por el estudiante, era respetado ante la sociedad; ahora con todos estos cambios que surgieron, que ya como la autoridad se ha perdido en los hogares, porque los padres de familia, ellos mismos le dicen a uno, es que profesora es que yo ya no puedo con mi hijo, haga usted algo; pero si no puede el papa y la mama, yo que puedo hacer; pues uno trata” (Docente B)

Dentro del mismo sentido de la pérdida de interés, los docentes también recalca el sentido de pertenencia con el estudio:

“Antes los estudiantes eran más entregados al estudio y al trabajo; no como ahora que es tan difícil para que el estudiante realmente estudie, para que trabaje; ya eso se ve que el estudiante no le gusta, de un grupo uno siempre ve que hay 4 o 5 que realmente se entrega a la parte de la modalidad, los demás no” (Docente B)

“el muchacho no quiere saber de estudio, no quiere clase si no jugar, el solo quiere estar entretenido en otras cosas; pero sin interés por el estudio; y eso es más estresante para uno” (Docente D)

Al revisar las opiniones del docente pensionado, se pueden detectar otras causas:

“durante un tiempo, llegaron alumnos que no lo recibían en el pueblo, por mala conducta; hasta una vez nos llegaron a dar el nombramiento de reformatorio a la institución, porque recibíamos, lo que en el pueblo no recibían”... “ante la situación de la pérdida de valores, nos unimos entre los profesores, nos reunimos; comenzamos hacer reuniones de padres de familia, fuimos exigiendo la parte de comportamiento, la parte disciplinaria; y mire que esa labor que hicimos, se notó; y también la labor fue muy constante; en el sentido que cada uno de nosotros con su grupo, hacíamos nuestra labor”... “ lo cual fue positivo” “Nosotros les dábamos cariño, más aún que en la institución llego gente de todo, gente que estaba hundidas en las drogas, ladroncitos, de todo, halla nosotros nos tocó una labor muy tenaz, pero al mismo satisfactoria; ya que esos muchachos tuvieron un cambio radical; porque le dábamos cariño” (Docente D)

Al contrastar estas apreciaciones, se puede observar la función del docente y su papel más allá del aula; en la convivencia, en el comportamiento, en sus sentimientos con sus estudiantes, llegando a ser orientadores y en algunos casos llenar la figura paterna. De forma complementaria a esta perspectiva, se observa que las interacciones de algunos docentes con los estudiantes, establecen situaciones donde se pierde las diferencias de estatus y se torna una relación filial y amistosa, como lo detallado en la observación N°4, en el cual los participantes se desenvuelven de tal manera que no se llega a diferenciar quien es estudiante o docente.

Esta acción por parte del docente, conlleva a que su labor sea poco a poco reconocida por los padres de familia, y emitida de la siguiente manera por la docente pensionada:

“No todos los alumnos tienen esa visión de ofrecer al plantel para que estudiara; muchos se lo llevaban para Purificación; pero con el tiempo se dieron cuenta que el plantel le ofrecía algunas cosas que la zona urbana no podría ofrecer, cariño y amor” (Docente D)

Esta actitud de los estudiantes como factor que ocasiona satisfacción es descrita por Romero (2009), al realizar un estudio de la falta de motivación en el profesorado; como se pudo visualizar en las entrevistas, en los docentes existe ese malestar o frustración. Asimismo Vera y Domínguez (2005) señalan que en estudios en aulas multigrados, las características de los estudiantes es una de las condiciones de la práctica docente; además del tiempo invertido, la variedad de estrategias de enseñanza, el nivel académico y la gestión escolar.

De igual forma Silvestri y Flores (2006), describieron algunos factores como dedicación, esfuerzo, desatención, entre otros; que se relacionan con los aspectos

cognitivos y afectivo-motivacional, desde el punto de vista de docentes y estudiantes, afectan el éxito y el fracaso académico.

Sumado a lo anterior, el acercamiento afectivo entre algunos estudiantes y docentes, puede colaborar en favorecer el ambiente laboral del maestro como lo describe García (2003) y Villarreal (2010).

4.1.5. Apoyo del Personal Administrativo. Relacionado a las personas que acompañan y colaboran con el funcionamiento del plantel educativo; conformado por auxiliares de servicios generales, celadores, secretaria, pagador, bibliotecaria y administrador de la finca.

Al revisar las apreciaciones de los docentes se detectan los cambios que se han producido en la cantidad de personas que acompañan el funcionamiento tanto académico como técnico en la sede Núcleo Escolar. Algunos argumentos son:

“en esa época había más personal administrativo cuando ahora solo tenemos un solo trabajador en la finca, en esa época era como cuatros, más el trabajo de los estudiantes”... “otro problema es que hay muy poco personal; si miramos la parte del aseo, la institución ya está demasíadamente grande, para que una sola persona; la que debe barrer todos los pasillo, oficinas y todo lo que hay; y que son espacios muy grandes y amplios; y una sola persona no da abasto”
(Docente B)

“los celadores ya no se justificaban, las auxiliares de servicios generales, ya no son para que le haga el almuerzo a los alumnos, ya tienen otras funciones diferentes a la cocina” (Docente D)

Al investigar la documentación e historia del personal que labora en la institución, se detectó que hace seis años se desempeñaban como administrativos trece personas, designadas así: tres en servicios generales, una ecónoma, una secretaria, un pagador, una bibliotecaria, dos celadores, un conductor, dos auxiliares de finca y un administrador de

finca. Con el paso del tiempo, por diferentes razones, entre ellas traslados de personal, retiro por pensión, renuncia; las siete personas que aún permanece son: una en servicios generales, una secretaria, un pagador, una bibliotecaria, un celador, un auxiliar de finca y un administrador de finca.

Esta reducción de 46% del personal administrativo ha influido en la práctica de los docentes, en especial en la modalidad y el funcionamiento de los proyectos; debido a que no hay acompañamiento en los procesos.

Lo anterior emana de la transcendencia del acompañamiento a los profesores, los cuales por esta situación, deben con sus estudiantes, cubrir y desarrollar otras funciones por falta de personal; como por ejemplo aseo de los salones, colaboración en los proyectos, entre otros.

Estas situaciones es el resultado de las reformas educativas colombianas impulsadas por el Estado, de las cuales FECODE afirmó provocaría un debilitamiento del sector educativo, debido a la restructuración a la planta de personal y la descentralización (Espinosa, 2010). Para el caso de las instituciones rurales, estas reformas son más trascendentes, ya que teniendo en cuenta el entorno y el contexto institucional, el personal administrativo (administradores de finca y técnicos) participan activamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Esta relación ha sido comprobada en estudios a nivel de educación superior por Ramírez (2010) en la cual detalla la relación entre el personal administrativo y el personal docente en la Universidad de los Andes, y su importancia en el proceso de enseñanza –aprendizaje. De igual forma, Fielden (1998), en “La formación del personal

de la educación superior: una misión permanente”, sustenta el valor del papel del papel de directivos, docentes y personal de apoyo o administrativo en la calidad académica.

4.1.6. Relación con la comunidad. Está vinculado a la imagen, actitud y representación que poseen los docentes de la participación de la comunidad en la labor docente.

De todos los factores que afectan la práctica docente, se observa que la comunidad es uno de los aspectos a lo que más se refiere:

“En un época la comunidad trabajaba más, colaboraba más y pelaba menos; hoy en día la gente se ha dedicado más al chisme a la difamación, en una época la gente colaboraba, iban al colegio, eran más entregados a colaborar a que si uno hacía el llamado de la comunidad a una minga, que venga hay que hacer un bazar, contaba uno con la gente; ahora no, la gente es muy apática a todas estas cosas” (Docente B)

Esta condición señala que existe una separación del elemento comunitario con la vida institucional, ratificada en la opinión de un docente:

“antes había mayor integración de la comunidad con la institución como tal, pero esta se ha venido perdiendo o dañado esa relación, porque hay personas que no hacen ni dejan hacer, lo único que hace es disociar o difamar las cosas de la institución, eso hace que la gente se deja creer de cuentos y no vaya a la realidad. Anteriormente funcionaba muy bien la asociación de padres de familia, funcionaba muy bien; en ese entonces hacían basares o ciertas actividades de integración, pero ahora alguna de ellas son prohibidas, los padres de familia colaboraban mucho para recolectar fondos para la misma institución; actualmente ni siquiera la asociación, únicamente esta de nombre, porque no funciona para nada, y hay otras organizaciones actualmente, está la escuela de padres, los estudiantes; pero si la comunidad influye mucho” (Docente C)

Al contrastar otras fuentes de información, se descubrió que durante las observaciones no se detectó ninguna, en la cual, participara un padre de familia o una

persona de la comunidad; más aún al revisar los libros de comisión de evaluación y promoción de la sede, los observadores estudiantiles y las actas de consejo directivo; se manifiesta la poca participación de la comunidad en estos espacios. Más aún no se encontró ninguna evidencia del funcionamiento de la escuela de padres.

Al indagar sobre este aspecto, el docente pensionado afirma:

“la comunidad y las mamás vivía agradecidos con la labor educativa ...antes de que yo me viniera, la relación con la comunidad, ya estaba quebrándose; yo sé cuál era mi relación con la comunidad, pero no sabía cómo era la relación de otro compañero con la comunidad... hasta donde yo me di cuenta, mi relación con los padres de familia y con la comunidad fue buena y satisfactoria,... la irresponsabilidad de algunos compañeros, eso hacía que en la comunidad como se, se quebrase esa relación, ...hay unos que cumplimos más, otros que cumplimos regular y otros que cumplimos menos, ...muchas veces por falta de conocimiento, de puntualidad” (Docente D)

En otro sentido algunos docentes manifiestan: “la gente todo lo quiere regalado... antes había mucho más interés” (Docente C). Al profundizar sobre este aspecto del antes y después, dentro de la revisión del material fotográfico facilitado por la misma institución educativa; se registra que la mayor parte de este pertenecía a un evento que se realizaba año tras año, llamado el “día del logro”, el cual consistía en la exposición y demostración de los productos y procesos que se desarrollaban en la sede Núcleo Escolar, como producto de la práctica pedagógica. Algunas imágenes se exponen en el Apéndice F.

Algunas apreciaciones de los docentes al observar algunas fotografías que se les mostraron durante las entrevistas (ver Apéndice F), originaron algunos recuerdos como:

“esto era muy valioso en la institución porque era la modalidad, esto se llamaba el día del logro, entonces todo lo que se planeaba durante el año, se planteaba desde enero y el día del logro lo teníamos para octubre”...” nosotros en cada área nos preparábamos para esa fecha, ese día se sacaba todo lo que habíamos desarrollado

en las actividades de aprendizaje del estudiante, era demostrar todo lo trabajado, entonces en las practicas agropecuarias se trabajaba todo a nivel de ganadería, en ganado bovino y equino, ..., era un día dedicado a demostrar lo que el estudiante había logrado aprender” (Docente A)

“en ese día se mostraban todas las actividades que se llevaba en la institución... se mostraba todo lo que se trabajaba en las asignaturas,... en la que más tenía relevancia era la parte agropecuaria, porque en agrícola y en pecuaria, se mostraba todo lo que el estudiante aprendía” (Docente B)

“el día del logro, en donde los muchachos mostrabas, muchos trabajos que ellos mismos habían realizado durante el año; eran demostraciones, en pecuaria les enseñaban, como tumbar un ternero, ellos en ese día, aunque lo llamamos día, no era un día era casi toda la semana; porque se incluía la parte deportiva, cultural y la parte técnica” (Docente C)

Los anteriores fragmentos evidencian la importancia que existía para los docentes el día del logro; sin embargo cuando fue relacionado con la comunidad, se emitieron apreciaciones como:

“Ese día se dejó de realizar porque lo primero siempre se dejaba una novilla para que ese día se le daba a los estudiantes de comer, para los docentes y se invitaba gente. Empezó a desmotivarnos a nosotros, que invitábamos a los personajes del pueblo, alcaldía, bienestar familiar, policía, todos esos estamentos y todos los que de una manera u otra tenían relevancia el consejo municipal; después que duramos semanas organizando y preparando todo lo que hacíamos, la tristeza de nosotros era saber que estábamos esperando a toda esa gente con todo el ánimo del mundo para mostrar la exposición y era tan triste para nosotros ver llegar la gente preguntando ¿y dónde está el almuerzo? Y ¿dónde es la comida?, ellos solo llegaban interesado en comer mas no en todo el trabajo que estábamos presentando” (Docente B)

“el día del logro no se siguió realizando; luego, en un principio eso era lo grande, se pedía una res, y se invitaba una serie de personalidades, se invitaba el alcalde, el secretario de despacho, del hospital, del bienestar, de todas esas entidades se invitaban personas y resulta que cual era el objetivo; el objetivo era no era que fueran a comer únicamente, si no que fueran a observar, a mirar, a apreciar lo que el colegio estaba haciendo; y resulta que en un principio sí, llegaban temprano y alcanzaban a recorrer todos los estantes y listo; pero ya ha lo último, la gente iban a la una de la tarde, directamente a la mesa, almorzaban y volvían a salir, y no le importaba nada las demostraciones, rara era la persona que iba a medio mirar; y dijimos el objetivo no era dar carne, dar comida” (Docente C)

“No se siguió haciendo, se perdió ese objetivo, en primer lugar el día del logro era demostrar todo lo que se enseñaba allí, y no se veía reflejado en la comunidad... primero las autoridades municipales nunca se fijaban en un bienestar, con un incentivo para un proyecto, no lo había, los padres de familia que iban a allí no los enviaban aquí sino al clemencia o al Pérez y Aldana, era poquita la población estudiantil que teníamos allí. Como podíamos sostenernos nosotros en el núcleo habiendo como veinte de profesores y cómo ciento cuarenta alumnos que era lo máximo que había” (Docente A)

Como se puede detectar las imágenes fueron detonantes de muchas de las percepciones expuestas en el presente trabajo. En especial la relación con la comunidad, en la cual los docentes entrevistados la vinculaban desde varios aspectos, entre ellos pedagógico, comportamental, recursos, organizacional. Por ejemplo:

“Fuera del aula hacemos parte de un gobierno escolar, consejo directivo, académico, donde se pueden tomar decisiones, donde lo que se plantea la mayoría no se cumple, no se lleva a unos criterios únicos, fuera de eso, gestor de proyectos, en el mejoramiento de la calidad pedagógica, nos hemos salido un poco de la relación comunitaria que se llevaba antiguamente, todo por la pérdida del valor de nuestra labor en la actualidad, somos esquematizados, que somos lo que menos trabajamos, también como ellos [la comunidad] no saben la realidad de ser docente”. (Docente A)

Estas percepciones muestran un factor que demanda gran importancia y es el acercamiento de la familia en la comunidad educativa; dentro de este marco San Miguel (2005) establece que estas relaciones son de vital valor, ya que muchos procesos de convivencia y de aprendizajes no pueden ser solucionados sin la participación de los padres de familia; además que la misma subsistencia de las instituciones depende de la colaboración activa de la comunidad.

Este debilitamiento de las relaciones con la comunidad puede deberse, a que los docentes no permanecen constantemente en la institución, si no que viajan todos los días solo a cumplir las funciones académicas, lo cual se acopla con lo expuesto por Ezpeleta

(1992), el cual indica que los maestros cuando viven en la institución se relacionan más con la comunidad.

Como es posible apreciar esta condición difiere con lo descrito por San Miguel (2005); sin embargo se relaciona con las apreciaciones sobre la falta de apoyo, la responsabilidad del aprendizaje, el reconocimiento de la labor docente expuestas por Delors (1996), Flores (2001), Monroy (2010) y Montero et al (2011).

4.1.7. Las Relaciones con los compañeros. Se describe la interacción comunicativa y comportamental entre los docentes, en el cual se manifiesta un clima escolar respetuoso, favorable y productivo; de igual forma se evidencia que esta condición era totalmente diferente hace algunos años.

Una de las apreciaciones de uno de los docentes con la relación con los compañeros fue:

“En el núcleo se ha vivido un ambiente trabajo agradable, pero cuando llegue por primera vez fue duro, los compañeros quienes llegamos al colegio estuvimos en un grupo intermedio, porque al llegar se notaba el bando de dos grupos muy bien organizados, entonces ellos buscaban a jalonear para ser mayoría y así poder ganar en las discusiones que se presentaban por cuestiones simples. Ahora ni se compara en la época antes, antes las palabras eran medidas”. (Docente A)

Lo anterior indica que existía una división entre los docentes en torno a las decisiones que se tomaban en el plantel, lo cual es ratificado en algunas actas de reunión de docentes del año 2006, en el cual se desarrollaron agresiones verbales y comentarios ofensivos durante las reuniones. Sin embargo esta condición actualmente ha cambiado, según otros docentes: “ahora hay una relación amistosa y productiva entre los

compañeros” (Docente C) y “la relación entre nosotros, se tuvo en muy buena relación” (Docente D).

Al realizar una revisión más exhaustiva de las reuniones, en la observación N° 6 se evidencia que los diálogos entre los docentes son constructivos, en los cuales se facilita la formación de equipos, la distribución de actividades y la asignación de responsabilidades; de igual forma se percató, en la observación, que ocho de los diez maestros presente participaron en la toma de decisiones; además la conversación se desarrolló en forma formal, es decir, se exhibió respeto y armonía en el dialogo.

De forma complementaria a las afirmaciones de los maestros, las observaciones arrojaron un grado de armonía en sus relaciones personales; por ejemplo en la observación N°1 y 8, se refleja el grado de dialogo y asociación comunicativa entre los compañeros, al reunirse en espacio para compartir ideas, sucesos, etc; de igual forma en la observación N°4, se manifestó el grado de confianza y relación entre los maestros y sus estudiante, llegando al punto de no poder diferenciar quien es maestro y quien alumno. Lo cual conlleva hasta cierta medida a disminuir el estado de estrés de la labor docente (Artavia, 2005).

Además dentro de los archivos fotográficos recolectados se evidencia la socialización y la integración en diferentes espacios y ocasiones, de los docentes tanto dentro como fuera de la sede.

Este comportamiento de establecer mejores relaciones con los compañeros, es acorde con los argumentos de Borsotti (1984), quien indica que los maestros recurren a fortalecer sus interacciones con los otros maestros, para evitar relacionarse con los estudiantes.

Como se ha podido observar, existen varias condiciones que se presentan en las instituciones rurales colombianas, entre ellas la que más trasciende de forma negativa, según las perspectivas de los docentes es: el quiebre de las relaciones con la comunidad, la disponibilidad de recursos, la pertenencia a la modalidad, y la actitud de los estudiantes; las cuales se deben en gran medida a los cambios tanto sociales emergido desde la comunidad y la familia, como también los legislativos, dadas las reformas que se han desplegados en Colombia.

Por otro lado existe una fortaleza y es la conformación de una familia de docente, evidenciada en la convivencia e interacción, lo que conlleva a existir un grupo dinámico que se enfrente a los cambios del sistema educativo y la labor docente.

Capítulo 5 Conclusiones

A continuación se presenta una breve recopilación de los resultados recabados durante la investigación, en donde se presenta y se relaciona de forma sintetizada las condiciones de la práctica docente encontrada en la institución rural en estudio. Además se acredita el alcance de los objetivos planteados, ya que se describió la percepción de los docentes de su práctica educativa, se desplegó las características presentes en la institución, y además se evidenció el cambio que ha ocurrido; como por ejemplo, las pautas para el perfil de ingreso de los docentes, el manejo de los presupuestos, la relación con la comunidad, entre otros.

En este capítulo, en primer lugar se describen los hallazgos más notables, en segundo lugar se mencionan los alcances y limitaciones relevantes presentadas durante la investigación; y por último se realiza sugerencias para plantear nuevos estudios.

5.1. Hallazgos

A partir de los resultados obtenidos de los instrumentos y técnicas de recolección de información y basados en las diferentes opiniones de Badilla y Baltodano (2003) Borsotti (1984), Espinosa (2010), Fielden (1998), García (2003), Gajardo y Andraca (1992), San Miguel (2005), Shulman (1986), Ramírez (2010), Rivera (2008), Romero (2009), Vera y Domínguez (2005), Villarreal (2010); es posible argumentar que en la

institución rural en estudio, existen varias condiciones que afectan la labor del docente; sin embargo son relevante siete de ellas:

En primer lugar las condiciones de las instalaciones, particularmente las aulas son uno de los puntos críticos que afecta al docente en el desarrollo de los procesos pedagógicos. Los elementos necesarios para solventar las condiciones climáticas son insuficientes; sin embargo en las instituciones rurales existen diferentes espacios que son llevados a reemplazar el salón; y es así, como la definición de: “aula ambiental”, asignada por el docente A, entra a describir el lugar debajo de los árboles donde se traslada a dictar la clase, como se observa en la figura 4.

De igual forma en las instituciones rurales agropecuarias cuentan con diferentes espacios que no existen en otras instituciones, en los cuales se desarrollan los proyectos productivos; sin embargo en la sede en estudio, la presencia de los docentes en estos lugares son esporádicas, como se observó en la tabla 7, limitándose a dos o tres maestros.

¿Por qué la falta de elementos en el aula? ¿Por qué la ausencia de los docentes en los proyectos?, en parte conlleva a la segunda condición: la disponibilidad de recursos, que en la institución rural es expresada por el concepto de presupuestos.

A partir de las apreciaciones de los docentes es evidente el efecto de las reformas educativas en la institución, y como su acción ha influido en la identidad de las instituciones rurales. Dentro de este aspecto se puede apreciar que entre los comentarios relevantes registrados entorno al manejo de los recursos, se relaciona a la agilidad, eficacia y eficiencia para los tramites basados en la ley 715 (Colombia, 2001), los decretos 992 (Colombia, 2002b), 4791 (Colombia, 2008) y el 0734 (Colombia, 2012).

De igual forma es destacable que según los docentes, durante los últimos años se han aunados esfuerzos para la gestión de recursos, lo que ha conllevado al cambio de una parte de las instalaciones administrativas, la dotación de inmuebles y enceres (como se puede observar en el apéndice H).

Paralelamente con las dos condiciones antes señaladas, surge la siguiente: la pertenencia a la modalidad. Desde un primer acercamiento se describe como los docentes en un principio debían tener un perfil académico, a fin con el área agrícola o pecuaria, es decir ser técnicos, veterinarios, ingenieros, etc.; por lo cual las personas vinculadas debían con el tiempo desarrollar sus conocimientos, habilidades y competencias en pedagogía. Hoy en día, el ingreso de los docentes están regidos por el decreto 1278 (Colombia, 2002), razón por la cual no existe las herramientas para que el nuevo docente que ingrese cumpla con los requisitos de la modalidad. ¿Cómo los nuevos docentes podrán enfrentarse a desarrollar un área técnica agropecuaria?

Además de lo impuesto, es relevante evidenciar la pérdida de la pertinencia hacia la modalidad, los docentes comienzan alejarse de la parte técnica, no conocen muchos de los proyectos, se evidencia la falta de articulación y transversalidad en los planes de áreas y asignaturas. Tal vez esta situación sea causa de factores internos como la falta de motivación, de interés, de desgaste, entre otros; o factores externos como la baja categorización del plantel según las pruebas Saber 11° ejecutadas por el ICFES a los estudiante; aunque estén formando personas con competencias en el ámbito laboral.

Dentro de este marco, se presenta la cuarta condición: los estudiantes, en especial su actitud. Esta condición es descrita por Romero (2009) durante un estudio sobre la motivación. En este aspecto la actitud negativa hacia el estudio por parte de los

estudiantes produce un malestar en los docentes, llevando a una respuesta negativa a su labor; aunque había existido otras condiciones relacionadas con malas conductas por parte de los estudiantes, se había logrado hacerle contraposición; sin embargo hoy en día influye la pérdida del respeto, motivación y dedicación.

Sin embargo en las instituciones rurales frente a la función pedagógica, el docente no se encuentra solo, y es donde emerge la quinta condición: la cantidad de personal administrativo; que mediante su papel en el cuidado y desarrollo de los proyectos productivos, acompañan al maestro en el aprendizaje de los estudiantes; más aún se evidencia que en la institución en estudio una disminución del 46% del personal ha alterado la práctica educativa y la vida del docente. Lastimosamente existe poca información sobre esta condición en la literatura.

Acoplado a las anteriores condiciones, se encuentra la relación con la comunidad; donde se evidencia el cambio de su participación, actitud y correspondencia ante la institución, según las percepciones de los docentes. Este aspecto revela que la los padres de familia no se interesa en los procesos institucionales, más aún no existen estrategias para involucrar o recuperar las relaciones con la comunidad. Más aún la concepción que surgen es delicada ya que afirmaciones como: “en un época la comunidad trabajaba más, colaboraba más y pelaba menos”, indica una fuerte fricción entre las dos partes.

Por último, se detectó que la relación entre compañeros educadores mejora el clima escolar, por tanto el trabajo en equipo. Aunque esta condición arrojaba resultados desfavorables hace algunos años, dentro de la percepción de los docentes las relaciones han mejorado sustancialmente, creando espacios de socialización e integración, que une más a los docentes como una familia.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es indiscutible que las características y condiciones de la práctica docente en una institución rural colombiana son diversas, existe un sinnúmero de factores que afecta la labor del maestro; dentro de estas las más relevantes, para la institución estudiada fueron: las condiciones de las instalaciones, la disponibilidad de recursos, la pertenencia a la modalidad, las actitud de los estudiantes, el apoyo del personal administrativo, las relaciones con la comunidad y la interacción con los compañeros docentes.

5.2. Alcances y limitaciones

Uno de los alcances obtenidos en este trabajo fue detectar las percepciones de la práctica docente, más aún evidenciar muchos cambios que han ocurrido durante los últimos años, como ha sido: la disponibilidad de recursos, las relaciones con la comunidad y la cantidad de personal administrativo que estaba vinculado a la práctica docente. Además del acercamiento profundo hacia la realidad de la práctica educativa en una institución rural colombiana.

Un aspecto limitante fue la dificultad de incorporar más docentes a la investigación, más aún pertenecientes a otras sedes de la misma institución, con el fin de realizar pequeñas comparaciones.

De igual forma hay que resaltar la facilidad de adquirir documentación relacionada a la práctica docente; más aún se llegó a ser tan extensa, que llevo a consumir mucho tiempo de la investigación. Más aún con el desarrollo y acceso de las tecnologías fue

sencillo recolectar videos multimedia de las prácticas por parte de los estudiantes y profesores.

5.3. Sugerencias para estudios futuros

Con este estudio se abre la oportunidad de continuar revisando las condiciones en las instituciones rurales colombianas; más aún en las que todavía poseen un enfoque técnico; de igual forma los resultados obtenidos son elementos para tener en cuenta en la promoción de diferentes cambios educativos, o en las reformas educativas que establezca el Estado.

De igual modo, abre puntos de partida de preguntas de investigación, como por ejemplo: ¿Cómo el personal administrativo influye en la práctica docente en una institución rural? ¿Qué diferencia en la práctica docente existe en una institución rural y una urbana en Colombia?, entre otras.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 329-332.
- Aravena M., Kimelman E., Micheli B., Torrealba R. y Zúñiga J. (2006) *Investigación Educativa I*. Chile: Asociación de Facultades Ecuatorianas de Filosofía y Ciencias de la Educación del Ecuador - Universidad de Arte y Ciencias Sociales.
- Arias V., M. (abril de 1999). *Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Recuperado el 10 de abril de 2012 de:
<http://www.robertexto.com/archivo9/triangul.htm>
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Actualidades investigativa en educación*, 5 (2), 1-19.
Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44750208>
- Badilla, A. y Baltodano V. (2003). Algunos factores que limitan el proceso de innovación educativa en la escuela rural: el caso de la escuela Pbro. José Daniel Carmona de Mandayure, Guanacaste [*Versión electrónica*], *Revista de sedes regionales*, 5(8). Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=66650804>
- Borsotti, C. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana [*Versión electrónica*], *Revista Iberoamericana de Educación* (55/2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3939Brumat.pdf>
- Castillo, J. (2006). Representación institucional del rol docente o representación del joven popular como alumno. *Última década 14*, (24). Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362006000100002&script=sci_arttext
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico o CEDE (2011). *Un análisis descriptivo basado en la Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes ELCA*. Universidad de los Andes, Facultad de Economía: s.l.
- Charlot, B. (1994). El enfoque cualitativo en las políticas educativas. *Perfiles Educativos*, (63), 72-76. Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1994-63-72-76
- Colombia (2012, 13 de abril). Decreto 0734. Bogotá.
- Colombia (2011a, 4 de abril). *Decreto 1027*. Bogotá.
- Colombia (2011b, 4 de abril). *Decreto 1055*. Bogotá.
- Colombia (2008, 19 de diciembre). *Decreto 4791*. Bogotá.
- Colombia (2002a, 11 de febrero). *Decreto 0230*. Bogotá.
- Colombia (2002b, 21 de mayo). *Decreto 992*. Bogotá.
- Colombia (2002c, 19 de junio). *Decreto Ley 1278*. Bogotá.
- Colombia (2001, 21 de diciembre). *Ley 715*. Bogotá.
- Colombia (2001, 30 de julio). *Acto Legislativo 01*. Bogotá.
- Colombia (1994a, 8 de febrero). *Ley 115*. Bogotá.

- Colombia (1994b, 3 de agosto). *Decreto 1860*. Bogotá.
- Colombia (1979, 14 de septiembre). *Decreto Ley 2277*. Bogotá.
- Colombia (1974, 22 de enero). *Decreto 080*. Bogotá.
- Colombia (1962, 11 de enero). *Decreto 045*. Bogotá.
- Colombia (1941a, 21 de marzo). *Decreto 0543*. Bogotá.
- Colombia (1941b, 30 de julio). *Decreto 1340*. Bogotá.
- Colombia (1931, 9 de diciembre). *Ley 132*. Bogotá.
- Colombia y Universidad Nacional de Colombia (2009). *Proceso de ascenso y reubicación salarial docentes y directivos docentes decreto ley 1278 de 2002*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Cosme, M. (2010). *El desarrollo de la práctica docente desde la perspectiva del profesor*. Tesis de maestría. Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual. México
- Corvalan, M. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista enfoques educacionales*, 7 (1), 69 -79.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2010a). *Censo General del 2005: Perfil Colombia*. Boletín. Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2010b). *Censo General del 2005: Perfil Purificación*. Boletín. Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2010c). *Censo General del 2005: Perfil Tolima*. Boletín. Bogotá.
- Defensoría del pueblo (2003). *La deserción escolar en los establecimientos educativos del distrito capital*. Informe. Bogotá.

- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO
- Dimas, E. (2011). *Las condiciones de la práctica docente en secundaria*. Tesis de Maestría. Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual. México
- Enciclopedia práctica del docente. (2002). Madrid: Cultura.
- Espinosa, J. (2010). *Análisis de las relaciones entre FECODE y el estado frente a las reformas educativas entre 1990 y 2006*. Monografía de grado. Facultad de Ciencia Política y Gobierno, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario: Bogotá.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología* 12(42), 27- 43.
- Fabara E. (2000). El Foro Andrés Bello de integración y su influencia en los procesos de cambio educativo que se llevan a cabo en los países del convenio Andrés Bello. *Tablero: Revista del Convenio Andrés Bello* 63, 27-35
- Federación Colombiana de Educadores. (2011, 22 de septiembre). *Circular 52: Conclusiones de la junta nacional de FECODE, realizada el 21 de septiembre de 2011*. Bogotá.
- Ferrere, V. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 5 (2), 1-26.

- Fielden, J. (1998). *La formación del personal de la educación superior: una misión permanente*. Paris: UNESCO
- Flores, M. (2001). *El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. Trabajo de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Psicología de la Educación.
- Gajardo M. y Andraca, A. (1992). *Docentes y docencia: las zonas rurales*. Chile: Andros.
- García, C. (2011). *Condiciones de trabajo y salud de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno (I) de Usaquén*. Bogotá, 2010. Trabajo de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de enfermería, Maestría en salud y Seguridad en el Trabajo: Bogotá.
- García, M. (2003). *Condicionantes socio-profesionales de la salud docente*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, Departamento de ciencias de la Educación.
- García, J. (1974). *Manual para la Asociación Nacional*. Bogotá: Federación Nacional de Futuros Agricultores.
- García, B; Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión [*Versión electrónica*], *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.pdf>
- González, M. (2007). Plan decenal de educación 2006 -2015: un plan indicativo para ratificar la revolución educativa, entrevista a William René Sánchez Murillo. *Foro Latinoamericano de Políticas educativas*, (4), 2-5.

- González M. y Pinto B. (2008). Política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en lengua castellana. *Enunciación* (13), 45-52.
- Hargreaves, A.(1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambia los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A.(2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R.; Collado, C. y Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación* (5^o ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Ibarra, O. (2006, julio). *La función docente entre los compromisos éticos y la valoración Social*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Evaluación, carrera y desarrollo profesional docente, Chile.
- Institución Educativa Técnica Santa Lucia (2010^a). *Manual de Convivencia*. Purificación, Colombia.
- Institución Educativa Técnica Santa Lucia (2010b). *Plan de Mejoramiento 2011*. Purificación, Colombia.
- Institución Educativa Técnica Santa Lucia (2010c). *Proyecto Educativo Institucional*. Purificación, Colombia.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, INEE (2007). *Infraestructura Escolar en las primarias y secundarias de México*. México: Autor.
- Jaimes, D.; Rodríguez, V.; Pezoa R. y Guerrero M. (2001). La escuela rural en Montemorelos Nuevo León, México: un estudio de casos. *Memorias 2000 del Centro de Investigación Educativa*, 2 (1), 32-61.
- Korkmaz, M. (2006). The Relationship between Organizational Health and Robust School Vision in Elementary School [*Versión electrónica*]. *Educational*

Research Quarterly 30 (1), 14-36. Disponible en:

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ747618.pdf>

Martínez, D.; Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408

Matas, A., Tojar, J. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la universidad de Málaga [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 6 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>.

Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores*. México: Universidad Autónoma Metropolitana

Mendoza del Solar, P. (2008). *Efecto del incentivo docente sobre el rendimiento de estudiantes de escuelas rurales*. Tesis de literatura en psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (enero de 2012). *Sistema de Seguimiento Educativo*. [Base de datos]. Recuperado el 2 de febrero de 2012 de: http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/seguimiento.php?consulta=seg_mat_total&nivel=3

Ministerio de Educación Nacional (2009, 16 de abril). *Decreto 1290*. Bogotá

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016: la educación que queremos para el país que soñamos*. Bogotá.

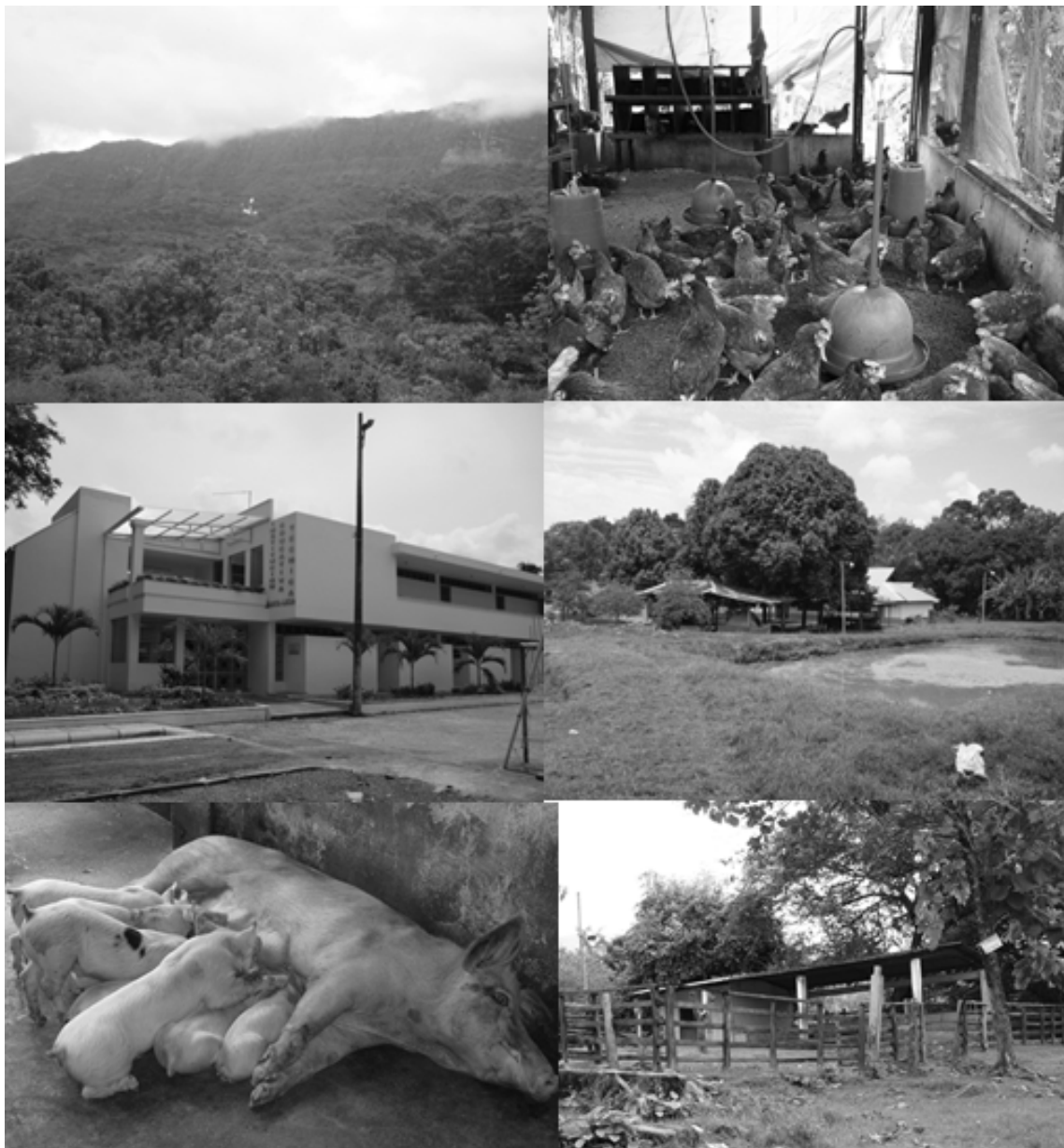
Ministerio de Educación Nacional (1996, 5 de junio). *Resolución 2343*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional (1995). *Plan Decenal de Educación 1995-2005*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1965, 6 de mayo). *Decreto 1296*. Bogotá.
- Montero, C; Oliart, P.; Ames, P.; Cabrera, Z. y Uccelli F. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Perú: Ministerio de Educación.
- Monroy, B. (2010). *Identidad profesional docente del profesor de educación secundaria en el estado de México*. Tesis de Maestría. Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual. México
- Oficina Internacional del Trabajo/Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, OIT/Cinterfor. (2006). *La nueva recomendación 195 de OIT. Desarrollo de los recursos humano: educación, formación y aprendizaje permanente*. Montevideo: Autor.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesional. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2), 1- 14.
- Parra, M. (2005). Análisis comparativo. En M. Robalino y A. Korner. (Ed.), *Condiciones de trabajo y salud docente* (pp. 21-42). Chile: UNESCO.
- Ramírez, L. (2010). La relación personal administrativo, técnico y obrero (ATO) y personal docente y de investigación (PDI) de la Universidad de los Andes (ULA) periodo 1991-2007. *Mundo Universitario* (33), 29-33.

- Rivas, J.; Sepúlveda, M. y Muñoz, P. (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (39), 133-146.
- Rivera, C. (2008). *La práctica docente y la formación recibida en la evaluación de la calidad educativa de educación media superior*. Tesis de Maestría. Centro pedagógico del estado de sonora-escuela normal superior de Hermosillo- Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, J. y Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de educación*. 25. (enero-abril). 103-145. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002506.pdf>
- Romero, G. (2009). La motivación del profesor: un gran recurso educativo. *Innovación y experiencias educativas* (20). Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/GUSTAVO-ADOLFO_ROMERO_BAREA02.pdf
- Robayo, M. (2009). Promoción automática y competencias como reproducción de las desigualdades en el campo educativo colombiano. *Educación y desarrollo social* 3(2), 164-179.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit, revista de Psicología*, (13), 71-78
- San Miguel, J. (2005). Nuevas demandas de la educación básica rural [Versión electrónica], *Revista digital Erural, educación, cultura y desarrollo rural* (5). Disponible en <http://www.revistaerural.cl/jsm.htm>

- Secretaria de Educación del Tolima (2011, 26 de octubre). *Resolución de aprobación de estudios 0529*. Ibagué, Tolima.
- Secretaria de Educación del Tolima (2012, 11 de abril). *Resolución de aprobación de estudios 013208*. Ibague, Tolima.
- Shulman L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2),4-14.
- Silvestri y Flores (2006). Profesores y estudiantes: atribuciones causales del éxito y el fracaso académico [Versión electrónica]. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Disponible en: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-010.pdf>
- Torres, R. (2000). *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*, en: *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB-Editorial Magisterio Nacional.
- Uribe, C (1999). *Políticas e incentivos que contribuyen al mejoramiento del desempeño y motivación de los maestros*. Development Discussion Paper: Central America Project series. Harvard University. Disponible en: <http://www.cid.harvard.edu/hiid/724.pdf>
- Vera, J. y Domínguez R. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. *Educacao e pesquisa*, 31 (1), 31-43.
- Villarreal, K. (2010). *Estrategias de motivación y autoestima en las materias del área de Humanidades de Educación Secundaria del Colegio Mirasierra*. Tesis de Maestría. Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual. México

Apéndice A. Imágenes de la sede Núcleo Escolar



Apéndice B. Carta de consentimiento

Purificación (Tolima), 4 de Junio de 2012

Docente:

I. E. Técnica Santa Lucia

Cordial saludo,

Como es de su conocimiento, en la Sede Núcleo Escolar Rural se desarrollará el trabajo de investigación “Caracterización de la Práctica Docente en una Institución Rural Colombiana” con el fin de responder las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera los profesores en una institución rural describen las condiciones en que se da su práctica docente?
- ¿Cuáles son las condiciones actuales en que trabaja el profesor de una institución rural?
- ¿De qué modo han cambiado los papeles de los profesores en una institución rural?
- ¿Cómo se han ampliado en una institución rural los papeles del profesor fuera del aula e intensificado dentro del aula?

Por tal motivo, es mi intención extenderle la invitación a participar dentro de este estudio, y colaborar en dar a conocer como se desarrolla la práctica docente en una Institución Técnica Rural Colombiana.

La participación consistirá en el desarrollo de dos entrevistas que no excederá los 30 minutos, las cuales serán grabadas a través de grabadora de reportero; y su autorización para ser observado o fotografiados durante algunos momentos en su práctica docente, dentro de la jornada escolar.

La información recabada será totalmente anónima y estará resguardada de forma estrictamente confidencial por el investigador. En ningún caso la grabación, entrevista o fotografía será reproducida o vista por alguna persona diferente al investigador. En caso de necesitar emplear alguna fotografía será con su pleno consentimiento.

Agradezco su colaboración,

Firma de Compromiso

Firma de Autorización

Bio. Víctor Hugo Ruiz Trujillo

Apéndice C. Tabla de especificaciones para el diseño de los instrumentos empleados. .

Instrumento	Objetivo	Condiciones	indicadores
Observaciones	Describir algunos factores que influyen en las condiciones de la práctica docente en zonas rurales.	Factores que influyen en las condiciones relacionadas con la escuela, los procesos pedagógicos, interacciones sociales, psicológicas y de salud.	Comportamientos, gestos y actitudes de los docentes. Descripciones físicas del entorno, materiales y elementos presentes.
Documentos	Describir algunos factores que influyen en las condiciones de la práctica docente en zonas rurales.	Factores que influyen o influyeron en las condiciones relacionadas con la escuela, los procesos pedagógicos, la identidad profesional, la comunidad educativa y el estilo de vida.	Temas relacionados con la práctica docente. (Evaluación, recursos, funciones, etc.)
Materiales audiovisuales	Determinar algunos cambios que han ocurrido en la labor del docente durante los últimos años.	Condiciones actuales Condiciones en años anteriores Actitud de los docentes relacionados a su identidad profesional.	Comportamientos, gestos y actitudes de los docentes. Descripciones físicas del entorno, materiales y elementos presentes.
Entrevista	Conocer las apreciaciones de los docentes sobre los factores que inciden en la práctica docente Determinar algunos cambios que han ocurrido en la labor del docente durante los últimos años.	Condiciones y factores que se relacionados con la comunidad educativa, la escuela, los procesos pedagógicos, identidad profesional y el estilo de vida. Condiciones en años anteriores	Apreciación del docente (frases, argumentos, etc.) Gestos y comportamiento.

Apéndice D. Formato de observación.

Fecha:	Hora	O-N°
Lugar:		

Participantes	
Ambiente Físico	
Ambiente Social	
Artefactos Presentes	

Hechos
Comportamientos
Gestos

Actitudes

Apreciaciones:

Análisis:

Tener en cuenta

Apéndice E. Formato de entrevista.

Fecha:	Inicio ____:____	Fin ____:____	E-N°
Lugar:			
Entrevistado:			
Descripción:			

Introdutorio:

- Bienvenida/saludo
- Justificación del Proyecto
- Confidencialidad e importancia de sus aportes

Preguntas Orientadoras:

- ¿Hace cuánto tiempo (nombre) labora en una institución rural?
- ¿Cómo fue sus inicios? ¿Qué asignaturas orientaba? ¿Qué fue lo que más le llamo la atención o recuerda cuando comenzó a trabajar en la sede Núcleo Escolar? ¿Por ejemplo?
- Mostrar Fotografías ¿te parece familiar estas fotos?
- ¿Cómo es el trabajo en el aula en una institución rural?
- ¿Cómo interactuabas con la comunidad?
- ¿Qué se siente ser un profesor de una institución rural?
- ¿Qué opinas:
 - las instalaciones y recursos?
 - los estudiantes?
 - las condiciones salariales?
 - los procesos pedagógicos?
 - los procesos administrativos?
- ¿Qué factores o condiciones considera que afectan a un docente en una institución rural? ¿por ejemplos?
- ¿Cómo es la práctica pedagógica en la institución?

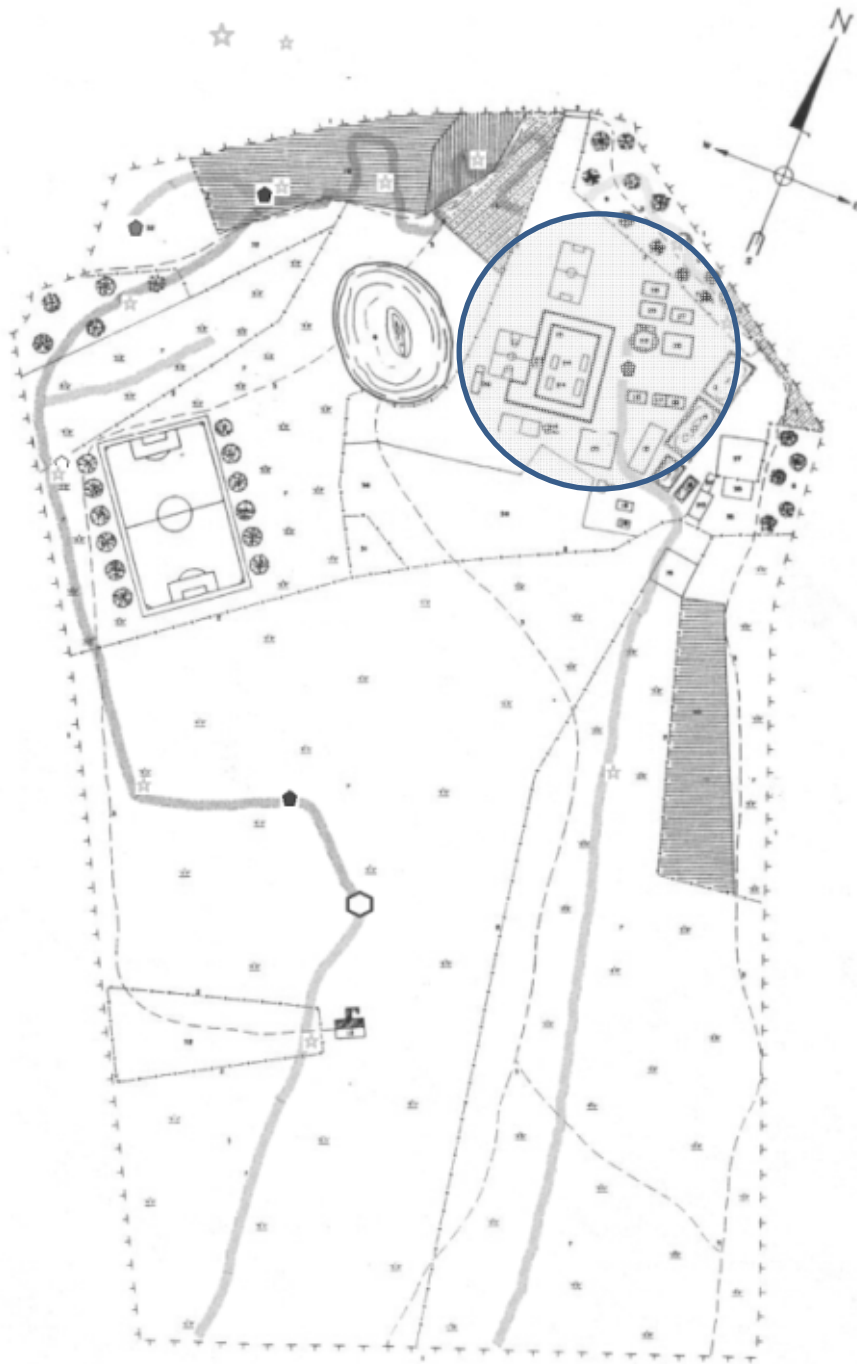
Cierre

- ¿Qué te ha parecido hablar de la práctica docente? ¿De qué te gustaría hablar?
- Agradecimiento

Apéndice F. Fotografías usadas en las entrevistas.



Apéndice G. Documentos de la práctica docente



Almorzaron 105 estudiantes de secundario
La jornada terminó con normalidad a la
1:15 m.

Martes 30.

Las actividades académicas fueron realizadas
con normalidad.

Se realizó aseo con los grados 10°-7°

Almorzaron 103 estudiantes de secundario

Miércoles 31.

Las actividades académicas se realizaron
hasta las 10:15, los docentes se reunieron
para acordar el calendario de finalización

El aseo lo realizó el grado 8°, el grado
once no hizo aseo, solamente fue reali-
zado por tres estudiantes. Almuerzo 111 est.

Jueves 1.

Se acogieron al Pao Civico Nacional los
siguientes funcionarios: Elizabeth C, Enith P.
Sara A, Manuel B, Francelina B, Claudia R,
Abraham C, Pedro S, Merly C, Alba Luz L,
Luz Alba, Ramona M.

Laboraron Germán T, Jorge B, Henry R,
Homero P, Celmira G, Rosalbina D, Gloria C,
Milton, se citaron todos los grado. No
hubo almuerzo.

Viernes 2.

La jornada académica transcurrió normalmente

Almorzaron 104 estudiantes de secundario

Se dió por terminada a la 1:15 p.m.

Apéndice H. Fotografías de la práctica docente.







Apéndice I. Cuadro concentrado de algunas observaciones

Número, Lugar, Hora y Fecha de la Observación	Descripción del entorno	Comportamientos	Gestos	Actitudes
<p>ON1 Sala de Profesores 8:30 a.m. 3 de julio de 2012.</p>	<p>Conversación de cinco (5) personas, en unas instalaciones que están provistas de sillas rimax blancas, en un extremo una greca averiada y una plancha eléctrica a su lado, en el cual se prepara el café. A unos 4 metros se encuentran algunos escritorios en madera cerca de la pared, los cuales evidencia falta de uso. Se percibe diferentes ruidos de los estudiantes que se encuentran afuera del recinto, que en varias ocasiones ingresan al lugar interrumpiendo la conversación, llegando al punto de retirar dos de las personas; De igual forma ingresan al escenario dos (2) gatos los cuales evidencia desnutrición. Tres (3) de los participantes están provistos de batas blancas, correspondiente al uniforme institucional.</p>	<p>Se observa que cuatro (4) de las personas desarrollan una conversación directa; mientras uno de ellos solo mira hacia un gato que ingresa al recinto.</p> <p>Durante la conversación las cuatros personas de la conversación están tomando tinto y compartiendo puntos de vistas; sin embargo, se evidencia la constante participación de dos (2) de ellas.</p>	<p>Durante la conversación se expresa gestos de atención para el participante que tiene la palabra. Se observa por parte de dos (2) de los participante una postura rígida y constante en sus sillas; otras dos (2) mueven constantemente sus manos para realizar movimientos simbólicos, llegando a realizar expresiones de sorpresa y risa. El último participante se ubica estático en la silla, con síntomas de cansancio y/o sueño; sin embargo su mirada se fija hacia un gato.</p>	<p>Se evidencia la inconformidad en el momento en el cual algunos estudiantes interrumpen de improviso para solicitar a alguno de los participantes, que en la mayor cantidad de los casos es para remitir quejas sobre comportamientos indebidos o indisciplina de sus compañeros.</p> <p>Se observa alteración brusca de uno de los participantes, durante unos momentos de la conversación.</p>
<p>ON4 Zona verde (los peros) 11:00 a.m. 5 de julio de 2012</p>	<p>Zona verde de la institución; el cual lo conforman varios árboles de Peras de malaca (<i>Eugenia malaccensis</i> L). El lugar posee un escaño en guadua el cual está en condiciones regulares. A su alrededor se encuentra gran cantidad de hojas secas y algunos frutos que han caído por maduración. En el lugar se encuentra dos docentes y 5 estudiantes. Alrededor de las personas se encuentran varios niños pertenecientes a la básica primaria, los cuales se encuentran jugando con un balón hecho en papel.</p>	<p>Se desarrolla una conversación entre los profesores y los estudiantes; en el cual se evidencian risas y sonrisa entre ellos. De igual forma se observa que 4 de las personas están sentadas en el escaño (de izquierda a derecha docente- alumna- docente-alumno).</p>	<p>Se observa en los participantes varios gestos y movimientos con las manos; en especial en las mujeres. Los docentes aunque participan activamente en la conversación permanecen estático (sin moverse en el lugar), realizando algunos gestos faciales, que provocan risa en sus alumnos.</p>	<p>Los participantes se ven dinámicos y centrado en la conversación; a tal punto que no se llega a diferenciar quien es estudiantes o docentes.</p>

<p>ON8 Restaurante Escolar 12:00 m 12 de julio de 2012</p>	<p>El espacio se caracteriza en un recinto con grandes ventanales; conformados por tres hileras de mesas, en la primera y tercera de mayor longitud ubicada en los extremos, abarca aproximadamente 32 personas; la segunda o de la mitad es más corta, para aproximadamente 20 personas. En las mesas en los extremos se ubica una serie de platos con alimento para los estudiantes, con sus respectivos cubiertos y vasos; acompañados de 3 soperas por mesa. En la mesa central se encuentran 4 docentes almorzando. Bajo la mesa se encuentran 2 gatos.</p>	<p>Se observa que 3 docentes se encuentra conversando sobre algunos comportamientos de los estudiantes. El docente restante se encuentra alejado de los demás. Durante el tiempo de la observación se evidencia que constantemente se acercan estudiante a emitir quejas o solicitudes a los docentes.</p>	<p>Entre el grupo de docentes que se encuentran almorzando y conversando, arrugan las cejas en el momento que algunos de los gatos sobre el piso se acerca, o cuando el docente que se encuentra alejados acaricia los animales. Por otro lado se observa que cuando los estudiantes se acercan hacia a uno de los docentes, los demás agachan la cabeza o evitan mirar al profesor que ha sido solicitado.</p>	<p>Se observa que cuando algunos estudiantes se acercan, uno de los docentes les hace un llamado de atención por la presentación personal o por su comportamiento, frente a esta situación, el estudiante responde con un “sí” o con alguna justificación. De igual forma se observa que el grupo de docentes trata en lo posible de interrumpir al compañero que lo acompaña.</p>
<p>ON16 Aula de clase 12:00 m 25 de Julio de 2012</p>	<p>El espacio consiste en un aula de clase de aproximadamente de 15X16 m, con un ventanal grande, un tablero acrílico blanco; sus paredes aunque no están agrietadas, presenta manchas causadas por los estudiantes y escritos de lapicero; además del desgaste en la pintura. El aula consta de 30 pupitres unipersonales y un escritorio con una silla. El ventilador no funciona.</p>	<p>En el aula se observa un solo docente, el cual se encuentra sentado en el escritorio; se evidencia que 8 estudiantes se encuentra sentados distante al docente, otros 6 de pie alrededor del docente, 6 de pie alrededor de un compañero de clase, 3 en la puerta del salón. El docente se concentra en la revisión de cuadernos.</p>	<p>El docente pasa por su cara varias veces un pañuelo para secar el sudor; seguidamente toma un cuaderno, que lo agita para provocar el movimiento del aire. En los momentos que aumenta el volumen de ruido de los estudiantes que se encuentran en un extremo, levanta la mano y se masajea la frente. Luego de repetirse varias veces la misma situación, le hace un llamado de atención.</p>	<p>El docente demuestra cansancio, y se vuelve irritante. Se escucha cuando el tono de su voz aumenta y disminuye bruscamente. De igual forma llega un momento que trata de evitar observar el comportamiento de los estudiantes.</p>

Apéndice J. Cuadro concentrado de entrevistas

Pregunta	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D
¿Hace cuánto tiempo labora en una institución rural?	20 años	19 años	23 años	26 años
¿Cómo fue su inicio? ¿Qué asignaturas orientaba?	“cuando yo llegue, no tenía práctica docente, digamos era nuevo, la carrera que había estudiado no era de pedagogía ni administrativa, era de nivel técnico, y como el colegio tenía la modalidad técnica agropecuaria, entonces encaje en esa parte de especialización del colegio”	“Yo llegue..., como técnico agropecuario para desempeñarme en la institución, porque se necesitaban técnicos”. “Pero yo no tenía preparación en pedagogía, porque la carrera mía era diferente era a fin por ser una institución agropecuaria, pero yo no tenía estudios en pedagogía, que después tuve que estudiar validar la normal y estudiar para tener esos estudios y poder seguir laborando.”	“Yo inicie..., por solicitud o porque hacía falta un docente en el área técnica, que dictara las agrícolas... en ese entonces yo acaba de terminar la universidad y por problemas de salud me impidió trabajar, irme para otra parte; mientras el tratamiento, por no ser nada, me fui a trabajar al núcleo; al cabo de los tres años, me gusto y me quede... En ese entonces, como ahora dicto Producción Agrícola” “Yo había hechos unos cursos, para uno poder trabajar en el magisterios;... los diferentes a los licenciados, los otros profesionales, les exigían unos cursos para créditos, para poderse escalafonar”	“toda mi practica como docente fue en zona rural, ya que nunca tuve lugar de trabajar en zona urbana, lo cual no me arrepiento”
¿Qué fue lo que más le llamo la atención o recuerda	“Lo que más me llama la atención de la institución desde que yo llegue, ha sido de mi agrado, en primer lugar porque las funciones que he desempeñado fue lo que yo	“El mismo ambiente natural, porque yo venía de vivir tres años en Bogotá; pues imagínese una ciudad como Bogotá a llegar una a una parte rural y	“La modalidad, me gusto en primer lugar la modalidad, de entrada; y después, más adelante vi el ambiente, ya que se vivía haya con los compañeros, los	“El medio rural es mucho más fácil para laborar como docente, en el sentido de que los alumnos son gente de campesinos, son gente con

<p>cuando comenzó a trabajar en la sede Núcleo Escolar?</p>	<p>estudie, siempre mi desarrollo fue en prácticas agropecuarias, las cuales las he desarrollado con los estudiantes en su aprendizaje, en las orientaciones de las diferentes disciplinas, en cuanto a la línea pecuaria, como en la agrícola”</p>	<p>como es la institución con tantos espacios, tan amplio y con tanta arborización. Entonces eso me gusto; me gusto como el ambiente, todo ese ambiente natural, la tranquilidad, el espacio, el espacio de la institución”.</p>	<p>estudiantes muy dóciles, muy manejables y eso hace que uno se amaíe”.</p>	<p>buenos principios morales, con una responsabilidad y una honestidad; que lamentablemente en el trascurso de los años se va acabando estos valores”</p>
<p>Mostrar Fotografía. ¿Te parecen familiares estas fotos?</p>	<p>“esto era muy valioso en la institución porque era la modalidad, esto se llamaba el día del logro, entonces todo lo que se planeaba durante el año, se planteaba desde enero y el día del logro lo teníamos para octubre”...” nosotros en cada área nos preparábamos para esa fecha, ese día se sacaba todo lo que habíamos desarrollado en las actividades de aprendizaje del estudiante, era demostrar todo lo trabajado, entonces en las practicas agropecuarias se trabajaba todo a nivel de ganadería, en ganado bovino y equino, ..., era un día dedicado a demostrar lo que el estudiante había logrado aprender” “Están eran las actividades educativas del profesor Jacobo en el taller de manistería, esto llego cuando fueron creados los núcleos, estos fueron creados para contrarrestar lo que sufrió la violencia las comunidades, como una reparación, allí vinieron una serie de técnicos a los núcleos, los cuales estaban dirigidos a la parte social, tanto a la enseñanza como a</p>	<p>“Las fotos me gusta arto, porque me recuerda una actividad que se llamaba el día del logro; en ese día se mostraban todas las actividades que se llevaba en la institución... se mostraba todo lo que se trabajaba en las asignaturas,... en la que más tenia relevancia era la parte agropecuaria, porque en agrícola y en pecuaria, se mostraba todo lo que el estudiante aprendía. Ese día se dejó de realizar porque lo primero siempre se dejaba una novilla para que ese día se le daba a los estudiantes de comer, para los docentes y se invitaba gente. Empezó a desmotivarnos a nosotros, que invitábamos a los personajes del pueblo, alcaldía, bienestar familiar, policía, todos esos estamentos y todos los que de una manera u otra tenían relevancia el consejo municipal; después que duramos semanas organizando y preparando todo lo que hacíamos, la tristeza de nosotros</p>	<p>“Recuerdo que anteriormente, se hacia el día del logro, en donde los muchachos mostrabas, muchos trabajos que ellos mismos habían realizado durante el año; eran demostraciones, en pecuaria les enseñaban, como tumbar un ternero, ellos en ese día, aunque lo llamamos día, no era un día era casi toda la semana; porque se incluía la parte deportiva, cultural y la parte técnica; los muchachos hacían demostraban de como tumbar un animal...; el día del logro no se siguió realizando; llego, en un principio eso era lo grande, se pelaba una res, y se invitaba una serie de personalidades, se invitaba el alcalde, el secretario de despacho, del hospital, del bienestar, de todas esas entidades se invitaban personales y resulta que cual era el objetivo; el objetivo era no era que fueran a comer únicamente, si no que fueran a observar, a mirar, a apreciar lo que el colegio estaba haciendo; y resulta que en un principio sí, llegaban temprano y</p>	<p>“uno de los horizontes de estas instituciones es de tener una Asociación de Futuros Agricultores de Colombia; cual era el objetivo de esta asociación, formar agricultores con conocimiento para que ellos no abandonaran el campo” “todos los docentes participaban; habían comités, comité de cruz roja, comité agropecuaria, comité de primeros auxilios, comité de ornamentación; y cada comité era liderado por el consejero de la asociación” Eso ya no se convirtió en un objetivo, con el tiempo todo fue perdiendo su semblante, me atrevo a decir con nostalgia y con mucha tristeza que eso ya era un puro formalismo, el objetivo se perdió... el objetivo desapareció.</p>

	<p>la comunidad con los padres de familia, entonces habían técnicos de enfermería, bienestar social y en oficio, ... No se siguió haciendo, se perdió ese objetivo, en primer lugar el día del logro era demostrar todo lo que se enseñaba allí, y no se veía reflejado de la comunidad aquí en el colegio, primero las autoridades aquí municipales nunca se fijaban en un bienestar, con un incentivo para un proyecto, no lo había, los padres de familia que iban a allí no los enviaban aquí sino al clemencia o al Pérez y Aldana, era poquita la población estudiantil que teníamos allí. Como podíamos sostenernos nosotros en el núcleo habiendo como veinte de profesores y cómo ciento cuarenta alumnos que era lo máximo que había”.</p>	<p>era saber que estábamos esperando a toda esa gente con todo el ánimo del mundo para mostrar la exposición y era tan triste para nosotros ver llegar la gente preguntando “y donde está el almuerzo y donde es la comida, ellos solo llegaban interesado en comer mas no en todo el trabajo que estábamos presentando”</p>	<p>alcanzaban a recorrer todos los estantes y listo; pero ya ha lo último, la gente iban a la una de la tarde, directamente a la mesa, almorzaban y volvían a salir, y no le importaba nada las demostraciones, rara era la persona que iba a medio mirar; y dijimos el objetivo no era dar carne, dar comida, Entonces dejamos de realizarlo, hacer las demostraciones para nosotros mismos, no tienen ningún sentido, uno las demostraciones las hace la gente o los demás que no lo han visto, hacemos las cosas para nosotros mismos, ese es el motivo por el cual no se continuo con el día del logro y eso también dio pie por que más adelante a los poquitos años, como a los dos años se empezó a trabajar aquí en la casa de la cultura la semana cultural, entonces se siguió trabajando para venir a la semana cultural, que en ese entonces se trabajaba en lo mismo, sino que a nosotros nos dejaban un solo día para la parte del colegio, se llevaba la parte de peces en unos acuarios, se hacía una cantidad de demostraciones, la parte de agroindustria, también se fue perdiendo con el tiempo la semana cultural porque sucedía la misma cosa, con tanto esfuerzo que se hacen las cosa para</p>	
--	--	--	--	--

			venirlas a mostrar y a la hora de verdad ninguno diga esto está muy bonito, muchas gracias o tenga esta mención de honor por esta presentación, nada. Era el más el esfuerzo, no se estimulaba los estudiantes, los docentes, ni el colegio; actualmente la semana cultural es como la parte de artística, baile o canto”	
¿Cómo es el trabajo en el aula en una institución rural?	“es diferente a las instituciones del pueblo”	“Es muy diferente hace 20 años yo estar en un lote trabajando con una gran cantidad de muchachos, a esta altura de la vida estar uno por allá, ya uno no... el desgaste de uno, no es lo mismo hace 20 años, a esta época”.	(Este aspecto lo trato con los procesos pedagógicos)	“se trabajaba con la iniciativa del maestro, no muchos alumnos, la mayoría”
¿Cómo se interactúa con la comunidad?	“En el núcleo se ha vivido un ambiente trabajo agradable, pero cuando llegue por primera vez fue duro, los compañeros quienes llegamos al colegio estuvimos en un grupo intermedio, porque al llegar se notaba el bando de dos grupos muy bien organizados, entonces ellos buscaban a jalinear para ser mayoría y así poder ganar en las discusiones que se presentaban por cuestiones simples. Ahora ni se compara en la época antes, antes las palabras eran medidas”. “Fuera del aula hacemos parte de un gobierno escolar, consejo directivo, académico, donde se	“En un época la comunidad trabaja más, colaboraba más y pelaba menos; hoy en día la gente se ha dedicado más al chisme a la difamación, en una época la gente colaboraba, iban al colegio, eran más entregados a colaborar a que si uno hacia el llamado de la comunidad a una minga, que venga hay que hacer un bazar, contaba uno con la gente; ahora no, la gente es muy apática a todas estas cosas”	“antes había mayor integración de la comunidad con la institución como tal, pero esta se ha venido perdiendo o dañado esa relación, porque hay personas que no hacen ni dejan hacer, lo único que hace es disociar o difamar las cosas de la institución, eso hace que la gente se deja creer de cuentos y no valla a la realidad. Anteriormente funcionaba muy bien la asociación de padres de familia, funcionaba muy bien; en ese entonces hacían basares o ciertas actividades de integración pero ahora alguna de ellas son prohibidas, los padres de familia colaboraban mucho para	“No todos los alumnos tienen esa visión de ofrecer el plantel para que estudiara; muchos se lo llevaban para Purificación; pero con el tiempo se dieron cuenta que el plantel le ofrecía algunas cosas que la zona urbana no podría ofrecer” “la comunidad y las mamás vivía agradecidos con la labor educativa” “Antes de que yo me viniera, la relación con la comunidad; yo sé cuál era mi relación con la comunidad; pero no sabía cómo era la relación de otro compañero con la comunidad” “hasta donde yo me di cuenta,

	pueden tomar decisiones, donde lo que se plantea la mayoría no se cumple, no se lleva a unos criterios únicos, fuera de eso, gestor de proyectos, en el mejoramiento de la calidad pedagógica, nos hemos salido un poco de la relación comunitaria que se llevaba antiguamente, todo por la pérdida del valor de nuestra labor en la actualidad, somos esquematizados, que somos lo que menos trabajamos, también como no saben la realidad de ser docente”.		recolectar fondos para la misma institución; actualmente ni siquiera la asociación, únicamente esta de nombre, porque no funciona para nada, y hay otras organizaciones actualmente, está la escuela de padres, los estudiantes; pero si la comunidad influye mucho”	mi relación con los padres de familia y con la comunidad fue buena y satisfactoria” “la irresponsabilidad de algunos compañeros, eso hacía que en la comunidad como se, se quebrarse esa relación” “hay unos que cumplimos más, otros que cumplimos regular y otros que cumplimos menos” “muchas veces por falta de conocimiento, de puntualidad”
¿Qué se siente ser un profesor de una institución rural?	“me siento a gusto con mi profesión, porque es lo que se hacer”	“Como estudie, hice la licenciatura..., que también era una asignatura que me gustaba, me llamaba la atención, yo me siento bien desempeñándome en la parte académica”	“verdaderamente el decir de los que trabajamos en instituciones rurales, digamos nos miran en un segundo plano, al docente de la región rural” “me considero un docente orgulloso de trabajar en una institución educativa rural, por muchas razones, una está en contacto directo con el ambiente, lo segundo los estudiantes son muy respetuosos con el docente, comparados con los estudiantes de los estudiante de las ciudades o las zona urbana”	“la labor educativa en el plantel fue muy buena muy bonita, mi experiencia docente fue muy bonita; a pesar, de las dificultades que se tenía” “la labor docente para mí fue muy satisfactoria, los alumnos vivían agradecidos con lo que uno les daba” “Me siento orgullosa, haber contribuido en la educación
¿Qué opinas de las instalaciones y recursos?	“El colegio núcleo todavía tenía incentivos con los cuales fue creado fundado, entonces llegaban fondos comunes, había un fondo general del PADI en la cual mandaban plata para que ese fondo diera bienestar a esta institución, fuera de los	“El manejo que se daba en ese tiempo de los presupuestos en una época había que hubiera dinero para los proyectos... El gobierno en un tiempo si enviaba dinero, una partida... que se podía invertir en los proyectos”	“Antes y ahora siempre han existido esas aulas, que siempre ha afectado a los docentes; anteriormente los tableros eran para trabajar con tiza y más adelante se cambiaron por los acrílicos, y ambas afectan la salud del docente, es un impedimento,	“los recursos fueron mejorando muy despacio, inicialmente esos planteles no tenían luz eléctrica, se trabajaba de noche con una planta eléctrica, que el mismo ministerio dio, y tenía su horario, a las 9:00 de la noche

	<p>ingresos que vienen de la nación; había unos ingresos que provenían de docentes comunes”</p> <p>“Esos fondos se perdieron a partir que entro en vigencia la ley 115 y sus decretos reglamentarios, hay se perdió ese incentivo, esa plata ya escaseaba muchos recursos, por ejemplo para el mantenimiento de los proyectos, de ahí comenzó la autosostenibilidad, uno a veces escucha a la comunidad decir que antes les regalaban el pescado, nos daban los huevos, los pollos, porque esos proyectos se hacían con la plata que venían de allá, fácilmente se regalaba porque se sabía que llegaba más plata, por eso le decían a uno regalen ese pescado o maten a ese cerdo, porque sabíamos q había ese fondo para invertirle e ese proyecto, y nunca se iba acabar este proyecto porque ahí estaba el remanente, entonces desde que se perdieron esos ingresos se empezó hacer autosuficiente, porque de la utilidad q se generara era el q se utilizaba para invertir en el mismo.</p> <p>Ha bajado mucho, como se observó con la profesora nueva, ella pidió elementos, donde se compran, en que parte se consiguen, la plata puede estar en el banco, pero el problema ahorita la normatividad ha amarrado eso. La normatividad es un factor diría yo que incide en</p>	<p>“a comparación de hace algunos años, que no teníamos material bibliográfico, ahora sí, la biblioteca está muy bien dotada, hay mucho texto, mucho libro, a pesar , que en alguna ocasión pedimos que nos mandaran más que todo libros como más didácticos, y como más al estudiante, pero en muchas veces han mandado mucha enciclopedia y mucho libro que a la hora de la verdad no, pero pueden servir como consulta”</p> <p>Hay dotación de computadores, hay más o menos , computadores; con la anterior administración de rector, se logró conseguir escritorios, sillas, una cantidad de cosas que de pronto la institución no tenía, pero todavía son muchas cosas las que hace falta ,muchos recursos r para que la institución funcionen”</p>	<p>que se buscaría más adelante, que ya vinieran los famosos tableros digitales, que eso es lo que se espera, si no la hay en la ciudad es difícil que llegue al campo, pero se puede dar.”</p> <p>“Otra condición es la inadecuada iluminación, ventilación de los salones, no son aptos para dictar una clase, que se dicten, toca porque no hay más; el calor, los ventiladores no funcionan, las bombillas no funcionan, y eso ha sido una constante que ha venido año tras año.”</p>	<p>tenia uno que acostarse, así tuviera trabajo, así tuviera lo que tenía que hacer, había que acostarse uno o trabajar con luz de vela; no había acueducto el agua tocaba traerla de quebradita; recursos didácticos muy pocos, precarios; pero a cambio de eso había internado para los profesores, ya que ellos venían de sitios lejanos, venían de caldas, cauca y de Boyacá; y el gobierno costeaba todo, alimentación, alojamiento, todo para el internado; eso el ministerio lo fue quitando”</p> <p>“los recursos didácticos muy pobres; nosotros teníamos que trabajar con lo que tuviéramos en el campo, con las uñas; ya con el tiempo llego la tecnología, ya hubo la sala de informática, ya comenzamos a trabajar más fácil, ya existían otros recursos para las tareas”</p> <p>“Recursos en la parte agropecuaria, también muy pocos, la persona que se encargaba de ese campo tienen que trabajar lo mismo que nosotros con las uñas”</p> <p>“En relación con recursos locativos, se trabajaba con un saloncito presentable, no me puedo quejar, porque conocía otras escuelas en donde no</p>
--	---	---	---	--

	<p>tener acceso a los recursos más rápidamente. Cuando se quitaron esos recursos que venían como fondos comunes al colegio, esa plata se acabó, no volvió a llegar, lo que entraba como fondos educativos y lo que la alcaldía financiaba en matrícula, hasta ahí los recursos. Entonces sucedió eso, en el caso mío junto al profesor pedro incentivamos el proyecto piscícola que no existía en el núcleo, entonces pasamos el proyecto al ASMO quien nos aprobó el proyecto y se consiguió el plante, a partir de 1994 hasta el año 2005 mantuvimos ese plante y entonces por decreto y normatividad los recursos teníamos que llevarlos todo a un solo fondo, a partir que entraron todos los dineros agropecuarios a un solo fondo, como los recursos educativas, de transferencia o pago de certificaciones y de matrícula, se tenía la plata, más fácilmente se empezó a gastar en una cosa y en lo otro, cuando nos dimos cuenta el proyecto no tenía un fondo, no tenía la base para trabajar, mantuvimos una década ese plante y en un año se acabó, cuando se pasó todo el fondo a una sola cuenta. En el año 2008 – 2009 volví y pase el proyecto a la petrolera y nos aprobaron casi 20 millones para los proyectos productivos, y al año</p>			<p>trabaje, pero me daba cuenta como trabajaba mis compañeros; lamentable”</p>
--	--	--	--	--

	<p>siguiente no había ni un peso para comprar un bulto de concentrado, y para pasar de nuevo el proyecto, ya perdí como... todo lo que yo ya hice para uno volver no para que, el recurso de una vez llega y lo amarran o se va para otro lado, se vio que ese plante se invirtió en infraestructura, pero el plante en sí para que el proyecto se mantuviera no se logró, porque hasta el 31 de diciembre la cuenta debe llegar a cero, entonces pensó hacer las compras por adelantado, algunas veces alcanzamos hacer eso, pero después no se logró, por ejemplo en este año los proyectos arrancaron hasta abril porque no había plata, esperando a que llegara la primera transferencia”.</p> <p>“La infraestructura es buena, está bien diseñada, hay un problema de suelo, a pesar que se hizo un estudio, pero a estas alturas si falta muchas herramientas y más accesos en la nueva instalación, una segunda entrada, un ejemplo otra escalera para el segundo nivel porque quedamos atrapadas en una sola escalera, en el caso que tengamos estudiantes durante una emergencia sería peligroso una evacuación</p> <p>Si, lo nuevo es nuevo, se nota el ambiente, el cambio, a pesar que le faltan acondicionamientos que a climaticen, los ventiladores son</p>			
--	--	--	--	--

	<p>insuficientes, en esta época del fenómeno del niño, la inclemencia del clima es bárbara es sofocante, mitigada con elementos como aire acondicionado, sería más agradable. Los salones antiguos tienen las mismas condiciones, los techos para este clima están muy bajos, con mejor machimbre, ventilación y nos basamos en el aula ambiental, que nos ubicamos debajo de los árboles, hay uno sobrelleva el estrés, de los estudiantes de su forma de ser”</p>			
<p>¿Qué opinas de los estudiantes?</p>	<p>“los estudiantes se han vuelto menos exigentes, son conformistas con lo que uno les da”</p>	<p>“Cuando yo llegue al núcleo había menos estudiantes que ahora, entre primaria y bachillerato aproximadamente 100 estudiantes. Antes los estudiantes eran más entregados al estudio. Anteriormente el estudiante, quería estudiar, se entregaba al estudio, lo buscaba a uno pa decirle profesora tenemos clase vamos, ya tocaron, si, venga; el estudiante estaba jalándolo a uno y uno se entregaba más a ellos porque les veía el interés entre ellos más le pedía, uno más le daba por parte de uno; ahora que sucede, ahora uno llegue al colegio suena la campana, llega uno al salón, los estudiantes todavía no han entrado, o de pronto llega usted y se encuentra con 3 o 4</p>	<p>“Lo que recuerdo en ese entonces, es el entusiasmo que los estudiantes, que por ser personas grandes, eran responsables y ellos querían hacer las cosas sin necesidad de que uno encima mandándolos, le llenaba uno de esa satisfacción, cuando le decían profesor que más vamos a hacer, profesor hagamos esto por este lado, mire, trabajamos, llegábamos a trabajar los días sábados con los estudiantes, en proyectos, ellos mismos creaban un cultivo de ajonjolí... Actualmente el muchacho, hay que estarlo obligando a que haga las cosas; ya esa voluntad de hacer las cosas se acabó, y eso formaba parte de la mismo interés por aprender; ahora no, el estudiante actualmente estudia por obligación y para el momento;</p>	<p>“el cariño que había entre el alumno y el maestro, esa ingenuidad de los niños, ese agradecimiento de los padres de familia en las reuniones de padres de familia” “A medida que el bachillerato fue desarrollando se fueron perdiendo los valores” a la “institución comenzó a llegar estudiantes del pueblo, de otros sectores, que venían con una visión diferente, con otras costumbres” “A mí me dio mucha nostalgia que aquellos valores, que se cultivaba durante toda la primaria, en el bachillerato se fueron mermando, se fueron disminuyendo; la labor como educadora se me fue como cayendo al piso, ya uno no veía los resultados de la</p>

		<p>estudiantes en la puerta que le dice: no profesora, sabe que no nos dicte clase, más bien vallase, ah que aburrimiento, que hartera; y ponerse en la tarea de lograr meter una cantidad de estudiantes al salón y ponerlos en posición de que escuchen y estén participantes en una clase; y es más el tiempo que uno pierde metiéndolo al salón, que entren, que se acomoden, que estén en disposición, para que uno poder empezar las clases; fuera de eso las horas son más largas, y la hora de la verdad son más extenuantes</p> <p>“el muchacho no quiere saber de estudio, no quiere clase si no jugar, el solo quiere estar entretenido en otras cosas; pero sin interés por el estudio; y eso es más estresante para uno”</p>	<p>hay estudiante que actualmente me dicen: profesor aplazamos la evaluación, hay profesor aplazar la evaluación, no ve que mañana ya se me ha olvidado.”</p> <p>“Uno hace esas comparaciones, y no el muchacho actualmente estudia por cumplir.”</p>	<p>formación de los alumnos”</p> <p>“durante un tiempo, llegaron alumnos que no recibían en el pueblo, por mala conducta; hasta una vez nos llegaron a dar el nombramiento de reformatorio a la institución, porque recibíamos, lo que en el pueblo no recibían”.</p> <p>“ante la situación de la pérdida de valores, nos unimos entre los profesores nos reunimos; comenzamos hacer reuniones de padres de familia, fuimos exigiendo la parte de comportamiento, la parte disciplinaria; y mire que esa labor que hicimos, se notó; y también la labor fue muy constante; en el sentido que cada uno de nosotros con su grupo, hacíamos nuestra labor”... “ lo cual fue positivo” “Nosotros les dábamos cariño, más aún que en la institución llevo gente de todo, gente que estaba hundidas en las drogas, ladroncitos, de todo, halla nosotros nos tocó una labor muy tenaz, pero al mismo satisfactoria; ya que esos muchachos tuvieron un cambio radical; porque le dábamos cariño”</p>
¿Qué opinas de las	“no somos bien pagos por el gobierno, antes somos los más mal	“El sueldo del docente ha sido poco, en mi caso yo entre,	“como es por escalafón no hay diferencia en la parte salarial de	“creo que es suficiente; claro está que depende de los

condiciones salariales?	pagos en toda la Latinoamérica; escuchábamos de un Senador que la secretaria de él solo era un técnico auxiliar del SENA y se ganaba 4 millones y medio al mes; y un docente con 25 años de estudios no alcanzaba a ganar 2 millones”	empezando sin título de pedagogía y me pagaban por una categoría, que aparecía como suelta, donde uno le pagaban un trisitico del salario mínimo de esa época... la ventaja era que la institución por manejar ese modelo de núcleo me ofreció la vivienda, me ofrecía la comida a un bajo precio, por ese lado se economizaba”	un docente rural con el urbano; pero en términos generales, nosotros los docentes estamos mal pagos por el gobierno, porque nuestra misión es muy grande, nuestro compromiso es muy grande, y el sueldo no está a la altura verdaderamente de los profesionales de la educación”	títulos, el tiempo y otras entradas que tenga el docente”
¿Qué opinas de los procesos pedagógicos?	<p>“Para la enseñanza en la modalidad agropecuaria más del 50% debe hacerse fuera del aula, porque el estudiante debe de aprender muchas técnicas de habilidad y destrezas, hoy se trabajan 8 horas de pecuaria por semana, antes trabajaba solo dos, yo en esas dos horas teóricas daba explicación para las 4 horas siguientes que era practica de campo, ir a aplicar ese conocimiento, ya fuera inyectología, derribe de animales, cirugías básicas. Ese estudiante de la foto era del 2002, pero estas actividades se han dejado de ser.”</p> <p>“Porque se han dejado de hacer: debido a la parte del fondo docente, consecuencia del rol del docente, el docente ha dejado su deber de proveer conocimientos y diferentes técnicas de enseñanza y aprendizaje, a veces se apegan con lo de la edad para arriesgarse en</p>	<p>“Todo han cambiado, anteriormente estaba la parte académica fortalecida, porque las asignaturas de la modalidad eran pocas o no tenían una intensidad tan alta, cuando ya empezó a producirse esos cambios en la modalidad y más ese problema de articulación, que sucedió la parte académica perdió muchas horas y la parte de la modalidad especialmente en 10 y 11 adquirió mucha más intensidad horaria... antes era 2 horas de agrícola y 2 horas de pecuarias, ahora son como 6, 8 horas.”</p> <p>“Cada nada el gobierno nos cambia la forma, yo recuerdo que cuando yo empecé, cuando calificaba con la calificación numérica de 1 a 10, luego ya apareció una ley que dijo que teníamos que calificar de una forma cualitativa y aparecieron</p>	<p>“ha habido un gran cambio porque antiguamente la institución se trabajaba la jornada ordinaria, hasta las 12:00 del día, hasta la 1:30 descanso y se salía a las 4:00 de la tarde; pero se trabajaba en las dos jornadas, en ese entonces los periodos de clases eran de 45 minutos, se dictaban 8 clases y ahora se dictan 6 clases en una sola jornada.</p> <p>“En mejor llevar uno los procesos, el SENA muchas veces es muy generalizado, a mí me ha pasado ahora con el portafolio que los muchachos tienen que presentar, hay una lista de chequeo o lista de evidencia de la práctica, y hay algunas preguntas que no se acoge a lo que uno va a realizar; porque son muy abierta.. me gustaría que uno mismo estructurara la práctica”</p> <p>“El manejo que se ha dado que se le viene dando a la parte</p>	<p>“Se hacían prácticas en la parte agropecuaria, ordeño, enjalmar un caballo, muebles, preparaciones alimenticias”</p> <p>“eso se acabó cuando el MEN, empezó a fusionar, el aspecto agrícola desapareció; los docentes que habían de campo se pensionaron, los que quedaron asumen otras funciones”</p> <p>“mis compañeros fueron muy, hasta hace algunos años, fueron muy eficientes y responsables, en la realización de esas prácticas; los muchachos les gustaba mucho, aprender a descolmillar un marrano; de las muchas que existían, solo pocas sobreviven”</p>

	<p>una práctica así, porque se puede herir, otro aspectos es que los estudiantes se han vuelto menos exigentes, son conformistas con lo que uno les da, antes los estudiantes incitaban a que uno estuviera más pendiente en la programación de las actividades, y teniendo ese título con el Sena de técnico debemos promover calidad como técnico agropecuario o de campo, ese mismo rol se debe a muchos factores, German hablaba que no le pagaban bien, la alcaldía les había bajado el sueldo, y él decía que esa misma forma trabajaba, le mejoraron la cuestión, pero de ahí sale nuevas excusas, como no hay herramientas o elementos”</p>	<p>los famosos logros, e indicadores de logros que genero una serie de cosas; que una tabla con letras, escala; se manejó un tiempo eso; luego se dieron de cuenta que esa manera no servía y entonces volvieron a cambiar, y cada nada nos están cambiando” “Hoy en día se briega más trabajar un proyecto, se briega más para que el estudiante trabaje”</p>	<p>académica, en si es buena, porque hay un cuerpo de docente capacitados, profesionales y se vienen dado, porque hay autonomía de los docentes de cómo dar la clase; en cuestión de conocimiento bien, en cuestión en el manejo de clase como tal, hay unos que exigen y otros que no; pero en la parte académica, de conocimiento todos los docentes tienen muchas capacidades.”</p>	
<p>¿Qué opinas de los procesos administrativos?</p>	<p>(Este aspecto lo relaciono con la administración de recursos e instalaciones)</p>	<p>“No está funcionando bien” “uno se pone a mirar que algunos de los administrativos están cumpliendo muy bien con sus funciones, otros que no, que son como más dejados; como que no están cumpliendo” “otro problema es que hay muy poco personal; si miramos la parte del aseo, la institución ya está demasadamente grande, para que una sola persona; la que debe barrer todos los pasillo, oficinas y todo lo que hay; y que son espacios muy grandes y amplios; y una sola persona no da abasto”</p>	<p>“como las instituciones, durante todo estos tiempo ha venido cambiado por la política de gobierno por la legislación educativa; todo eso hace que cambie, la administración de hace unos 10 o 12 años, a mí me pareció muy buena porque razón, en ese entonces se manejaba la institución solamente santa lucia, pero con la ley general de educación, con la articulación de las escuelas, llamadas sede, se hizo que se extendiera tanto, que ya el rector, el coordinador tienen que desempeñarse mejor, en este caso santa lucia maneja 18 sedes, dificultando la función</p>	<p>“los celadores ya no se justificaban, las auxiliares de servicios generales, ya no son para que le haga el almuerzo a los alumnos, ya tienen otras funciones diferentes a la cocina”</p>

			<p>administrativa”</p> <p>“otro factor seria la gestión, y hasta la hace el rector, algunos lo hacen bien y otros no, el problema es que la misma ley limitan su función o no permite adecuar mejores las condiciones, por ejemplo estos manejan tres aspectos: manejar 18 sedes, manejar la sede central y fuera de eso manejar la finca con sus colaboradores, y con la reducción del personal (mayordomo, administrador, 2 operarios) ya nos quedamos sin trabajadores, operarios y la finca se ha venido deteriorando.”</p>	
<p>¿Qué factores o condiciones considera que afectan a un docente en una institución rural?</p>	<p>“Hoy q tenemos la forma de la tecnología, formas de comunicación, hoy en día no se considera la maestro que lo sabe todo, como era antes, por eso como maestro hemos perdido esa autoridad, solo nos consideramos que tenemos el conocimiento, y ese conocimiento lo podemos de conseguir de muchas maneras, como la internet, donde se profundiza ese conocimiento, la imagen del docente considerado como sacerdote hemos sido excluidos en la profesión q desempeñamos, inclusive le mismo gobierno con la normatividad nos esquematiza, y la sociedad misma lo ve, somos cuestionados, la misma critica del gobierno la</p>	<p>“En una época afectaba que faltaba material didáctico, material bibliográfico, había muy pocos textos, de la modalidad había muy pocos textos, de la parte académica muy pocos textos, se solicitaban, se pedían y no llegaban; tanto así que en una ocasión por intermedio de la AFADEC se sacó un dinero y se compraron algunos libros para la modalidad, algunas enciclopedias..., unos libros que se compraron a la universidad del Tolima..., se hizo una compra por medio de la AFADEC y pues de ahí se sacaba la información”</p>	<p>“en general, lo que hemos hablado, las instalaciones, los estudiantes, y la políticas educativas”</p>	<p>“La labor del docente depende de las directivas y la responsabilidad de los docentes”</p>

	sociedad lo toma, y así mismo nos cuestionan”.			
Practicas	<p>“El colegio ha perdido vocación agrícola, se ha basado más a la parte pecuaria, los proyectos agrícolas ya caducaron, hay que hacer nueva renovación, de cítricos, de los cultivos de mango, con Dairo, la misión era mejorar toda la parte agrícola, pero se fue, y no se logró y seguimos así, todo ha ido quedando atrás porque no ha habido el recurso para invertirlo ahí. Los proyectos pecuarios se mantienen porque como son autosuficientes, ellos mismos generan el recurso y luego sigue el proceso.</p> <p>: hay que articular temática, los docentes no se sientan diferente, y no lo podemos decir en el colegio, los docentes no tienen contacto con la parte técnica del colegio, se le hace una pregunta referente a lo que se producen y muchos no dan respuesta a ello, no se hacen participes del proyecto. Hay una desarticulación por parte de los compañeros docentes”</p>	<p>“las prácticas agrícolas y pecuarias todavía se hacen, de pronto no ha habido foto en estos momentos de esto, las prácticas de agrícola y pecuaria siempre se han venido haciendo, sobre todo ahora se manejan en 10 y 11”</p> <p>“ se realiza las practicas a medida que se pueden”</p>	<p>“En un cultivo de guanábana... íbamos hacer prácticas de sanidad, un programa diferente al que se tiene con el Sena, con él no se da tiempo para ver cultivo por cultivo, anteriormente yo elaboraba mi programa, para los de 10 y 11, era sobre cultivos, de importancia económica regional y nacional.”</p> <p>“en mi caso de producción agrícola, antes, como en el núcleo no había cultivos tecnificados, con anticipación de 15 días se programa la salida, se la pasaba por escrito la solicitud al rector para su visto bueno, hablaba con los estudiantes, conseguíamos el medio de transporte pagado por ellos, ellos iban observaban, se daban todas las indicaciones del caso..., se hacían muchas salidas; ahora no se hacen.”</p> <p>“En la parte agrícola para organizar una práctica: se habla con el dueño de la finca, se le comunica a los estudiantes, se le informa al rector para su aprobación, y luego se organizaba y programaba el día de la visita, los estudiantes manejaban los recursos para su realización,</p>	(La docente se puso triste y melancólica; se pasó a la siguiente pregunta)

			<p>porque a mí no me gusta manejar plata, porque los estudiantes muchas veces piensa que uno va hacer negocio con el dueño del carro, y al final se entrega un informe o se realiza una evaluación sobre la práctica. Sin embargo no todos hacen tienen la misma metodología en la práctica..., cada docente, tiene un carácter propio en relación a su asignatura.”</p> <p>“Pero ahora con el programa del SENA, las practicas han sido modificadas; y ya no hay necesidad de salir, todas se hacen en la finca, unas muestras botánicas, unas tomas de suelo”</p>	
<p>¿Qué te ha parecido hablar de la práctica docente?</p>	<p>“nuestra labor la han catalogado como un trabajo cualquiera, no tiene un importancia o transcendencia dentro de un conglomerado social, dentro de una región; somos esquematizados, vemos muchos comentarios, que somos los que menos trabajamos, nos da muchas vacaciones, porque no pagan en un día, ya al otro día hacemos paro; no saben la realidad de ser docente”</p>	<p>“todo en la vida son anécdotas, son recuerdos; todo tiene sus más y sus menos”</p>	<p>“es bueno, porque uno evoca muchas condiciones pasadas y las compara con las actuales y se sacan conclusiones”</p>	<p>“me siento orgullosa de ser una profesora de una institución rural, mi mayor satisfacción fue haberle servido, haber contribuido a la formación de la niñez y juventud rural; fue mi mayor satisfacción haber trabajado en la parte rural, porque estoy segura de que mis conocimientos no cayeron en tierra árida y que muchos de mis conocimientos se llevan a la práctica”</p> <p>“me da nostalgia al recordar”</p>

Curriculum Vitae

Víctor Hugo Ruiz Trujillo

Vaitor11@yahoo.com

Originario de Prado –Colombia, Víctor Hugo Ruiz Trujillo realizó estudio profesionales en Biología en la Universidad del Tolima (Colombia). La investigación titulada “Caracterización de la Práctica Docente en una Institución Rural Colombiana” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la educación, específicamente en el área de las ciencias naturales desde hace siete años.

Asimismo ha participado en iniciativas en el estudio de la “Actividad Alelopática de las Arvenses Asociadas al Cultivo de Arroz (*Oryza sativa L.*) en el Tolima – Colombia, y en el “Efecto Alelopático de la fracción clorofórmica de *Lagascea mollis Cav (Asteraceae)* sobre la germinación y el crecimiento radicular de *Oryza sativa L.*” durante su permanencia en el Grupo de Investigación en Productos Naturales (GIPRONUT).

Actualmente, Víctor Hugo Ruiz Trujillo funge como docente del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en la Institución Educativa Técnica Santa Lucía en el municipio de Purificación-Tolima-Colombia. Cabe destacar que sus habilidades en la gestión académica, y en la gestión directiva, lo proyecta para desempeñar cargo de directivo docente; como también ser ejemplo dentro de la segunda generación de docentes en su familia.

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Organigrama del gobierno escolar.

Figura 2. Diagrama de las condiciones que afectan la práctica docente en una institución rural.

Figura 3. Sala de profesores de la sede Núcleo Escolar. A la izquierda en el año 2009 y a la derecha en el 2011.

Figura 4. Clase de Ciencias Naturales desarrollada al aire libre, 11:30 a.m. del 24 de agosto de 2011.

Figura 5. Aula de clase de la Sede Villa Esperanza. A la izquierda el deterioro de los pisos y a la derecha los circuitos eléctricos.

Tabla 1. Perfil profesional de los docentes por nivel académico

Tabla 2. Grados del escalafón para docentes del 2277 y su asignación básica salarial en el 2011

Tabla 3. Categorías del escalafón para docentes del 1278 y su asignación básica salarial en el 2011

Tabla 4. Porcentaje de Hogares según las características socioeconómicas

Tabla 5. Instrumentos y técnicas con sus respectivas fuentes, en torno a las preguntas de investigación.

Tabla 6. Aspectos a analizar en los documentos y materiales audiovisuales

Tabla 7. Lugares y cantidad de veces que se observó por lo menos a un docente de la institución durante 43 recorridos realizados entre el 3 al 27 de julio de 2012, a las 8:00 a.m., 10:00 a.m. y 12:00 p.m.

Tabla 8. Cantidad de horas semanales de las asignaturas académicas y técnicas en el 2012, en el nivel secundaria (6° a 9°) y en el nivel media técnica en la Sede Núcleo Escolar.