Geo-grafías de docentes rurales de inglés: análisis narrativo en Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca

Sergio Eduardo Ríos Chala

Nicolás Rodríguez Cárdenas

Licenciatura en Lenguas Modernas

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá

2020



Geo-grafías de docentes rurales de inglés: análisis narrativo en Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca

Sergio Eduardo Ríos Chala

Nicolás Rodríguez Cárdenas

Trabajo de grado para optar al título de

Licenciados en Lenguas Modernas

Asesora

Juliana Angélica Molina Ríos

Licenciatura en Lenguas Modernas

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá

2020



Al final de este proyecto llamado Licenciatura en Lenguas Modernas, me gustaría agradecer a:

-La Pontificia Universidad Javeriana por ofrecerme tantas oportunidades durante estos cinco años de estudio.

-Los docentes rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca, pues sin su ayuda, el presente trabajo no habría sido posible. En especial, mi agradecimiento se extiende a Jhon Guzmán, Herminda Navarro, Maritza Rodríguez y Gustavo Gómez por su compromiso con la educación rural del país.

-Mis amigos quienes estuvieron en los buenos y malos momentos.

-Mi familia por su apoyo incondicional.

Este solo es el inicio de una gran lucha por la educación nacional desde todos los contextos. La educación fue, es y será la base para el desarrollo nacional y la ruralidad debe ser la más importante por defender.

Sergio Eduardo Ríos Chala

En primer lugar, le quiero agradecer:

A mis padres y a mis cuatro hermanos, Sergio, Ángel, Antonia y Helena. Gracias por su amor y compañía en esta etapa universitaria.

A mi universidad, ya que me ha permitido vivir momentos especiales en mi vida gracias a su pedagogía única y a su manera de influir en la formación integral.

A Jhon Guzmán, Herminda Navarro, Maritza Rodríguez y Gustavo Gómez, los docentes rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca que nos compartieron sus experiencias en cuanto a su quehacer docente. Muchas gracias por su compromiso con la educación rural.

La educación, en todas sus formas, debe ser el elemento que posibilite la transformación y el avance de la sociedad colombiana. La ruralidad, en ese sentido, será fundamental en esos procesos de cambio.

Nicolás Rodríguez Cárdenas

Resumen

El conflicto armado en Colombia ha sido un fenómeno que ha afectado diferentes ámbitos de la sociedad colombiana. De esta manera, debido a las condiciones impuestas por la guerra, se han creado estrategias -como el Plan Especial de Educación Rural- para solucionar o mitigar los problemas originados por tales coyunturas. Igualmente, existen actores que se encuentran inmersos en los procesos educativos que también se han visto afectados. Entre estos, se destacan los docentes, ya que su percepción no ha sido tenida en cuenta dentro de los procesos de reflexión en torno a la construcción de políticas educativas que reconozcan las dinámicas sociales que se derivan del conflicto armado. De esta manera, esta investigación se pregunta por el significado de ser maestro de inglés en las zonas rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca. Lo anterior se realiza al identificar los roles que ejercen los maestros rurales desde sus prácticas docentes y desde sus contextos; describir los recursos físicos y humanos utilizados por los docentes en estas zonas; indagar los vínculos pedagógicos y formativos que generan los profesores para con la institución educativa donde laboran; y, detallar sobre la posición del maestro rural frente a las políticas educativas relacionadas con la enseñanza del inglés en Colombia en las zonas rurales.

Con respecto a lo anterior, el marco teórico que sustenta esta investigación se compone de tres capítulos que corresponden a: *a) La educación rural en Colombia; b) La enseñanza de inglés en Colombia; y, c) Importancia de las narrativas en el campo educativo*. En el primer capítulo se abordan los conceptos de educación desde una visión general, para luego comprender la educación colombiana y así llegar a la noción de educación rural. Lo anterior se logra por medio de las perspectivas de autores como Aguerrondo (1999), Helg (1987), el Ministerio de Educación Nacional (2010), Orozco (2018), Feu (2004), entre otros. Además, se describen los componentes y los modelos educativos flexibles de la educación rural desde las miradas de autores como Boix (2011), Cruz (2018), y López (2006). El segundo capítulo trata las nociones de enseñanza, las teorías de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la lengua extranjera en comparación con segunda lengua y la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en Colombia y en sus contextos rurales por medio de autores como Jackson (1964), Komisar (1966), Peters (1966), Skinner (1957), Piaget (1976), Saussure (1959), Pato y Fantechi (2012), Wenger (2000), Brown (1989), entre otros. Finalmente, el tercer capítulo se encarga de analizar las narrativas desde una perspectiva global, para después definir a las narrativas docentes. Lo anterior se logra por medio de autores como Polkinghorne (1988), Ricoeur (1999), Arendt (1958), Mateos y Blanco (2011), Bolívar (1998), MacIntyre (1981), McEwan y Egan (2005), entre otros.

Para llevar a cabo la comprensión de ser maestro de inglés en zonas rurales se realiza una investigación tipo cualitativa, ya que permite recopilar las percepciones de los docentes entrevistados desde la idea de guardar sus opiniones basadas en sus realidades. De esta manera, se realizaron 4 entrevistas a dos docentes de Palocabildo, Tolima y a dos maestros de Granada, Cundinamarca. Tales entrevistas han permitido comprender el rol de los docentes de inglés en el proceso educativo rural que se lleva a cabo en los lugares mencionados anteriormente.

El análisis de las percepciones obtenidas por los profesores de las zonas rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca se realizó por medio de la creación de matrices para categorizarlas y comprenderlas. De este proceso, surgieron 4 categorías analíticas: 1*) Los roles configurados por los docentes rurales de inglés de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca; 2) Los recursos físicos y humanos disponibles en contextos rurales; 3) Los vínculos pedagógicos y formativos establecidos por el docente para con las instituciones; y, 4) Las políticas establecidas por las Secretarías de Educación y sus implicaciones en los procesos educativos.* Tales categorías posibilitaron identificar los sentidos de ser maestro rural de inglés en las zonas de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca.

Finalmente, se determinan cuatro conclusiones generales, a saber, *a) la conformación de cuatro roles en la praxis del docente rural de inglés; b) la identificación de las dificultades relacionadas con los recursos disponibles para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; c) el fortalecimiento de los vínculos con las instituciones; y, d) la influencia de las políticas departamentales en la toma de decisiones por parte de los maestros rurales de inglés.*

Con respecto a la primera conclusión, se afirma que los docentes rurales de inglés conforman cuatro roles dentro de su praxis. En este sentido, son individuos que contextualizan sus prácticas educativas y que están en constante formación. Lo anterior les permite ser agentes pedagógicos relevantes dentro de sus comunidades en la medida en que son resilientes y buscan los mejores logros para sus estudiantes. En relación con la segunda conclusión, los docentes detallan las dificultades relacionadas con los recursos disponibles para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De hecho, relatan que, como respuesta a la falta de materiales adecuados, deben crear estrategias especialmente diseñadas para el contexto rural.

Adicionalmente, en relación con la tercera conclusión, los docentes rurales de inglés de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca fortalecen sus vínculos con las instituciones al crear proyectos a favor de estas. De hecho, la creación de redes departamentales reivindica el esfuerzo de cada uno para con su lugar de trabajo. Por último, respecto a la cuarta conclusión, es posible inferir

que las políticas departamentales influyen en las decisiones tomadas por los maestros rurales, pues ellos deben cumplir con los lineamientos propuestos por los entes gubernamentales.

Palabras clave: ruralidad, profesores, narrativas, inglés, enseñanza

Abstract

The armed conflict in Colombia has been a phenomenon that has affected different areas of Colombian society. Thus, due to the conditions imposed by the war, strategies have been created - such as the Special Plan for Rural Education - to solve or mitigate the problems caused by such situations. Likewise, there are actors who are immersed in the educational processes that have also been affected. Among these, teachers stand out, since their perception has not been taken into account within the processes of reflection on the construction of educational policies that recognize the social dynamics derived from the armed conflict. Thus, this research asks what it means to be an English teacher in the rural areas of Palocabildo, Tolima and Granada, Cundinamarca. This is done by identifying the roles played by rural teachers from their teaching practices and from their contexts; describing the physical and human resources used by teachers in these areas; investigating the pedagogical and training links generated by teachers for the educational institution where they work; and, detailing the position of rural teachers in relation to educational policies related to the teaching of English in Colombia in rural areas.

With regard to this, the theoretical framework that supports this research is composed of three chapters that correspond to: *a) Rural education in Colombia; b) The teaching of English in Colombia; and, c) The importance of narratives in the field of education.* The first chapter treats the concepts of education from a general perspective, in order to later understand Colombian education and thus arrive at the notion of rural education. This is achieved through the perspectives of authors such as Aguerrondo (1999), Helg (1987), the Ministry of National Education (2010), Orozco (2018), Feu (2004), among others. In addition, the components and flexible educational models of rural education are described from the perspectives of authors such as Boix (2011), Cruz (2018), and López (2006). The second chapter deals with the notions of teaching, the theories of language teaching and learning, foreign language in comparison with second language, and the teaching and learning of a foreign language in Colombia and in its rural contexts by authors such as Jackson (1964), Komisar (1966), Peters (1966), Skinner (1957), Piaget (1976), Saussure (1959), Pato and Fantechi (2012), Wenger (2000), Brown (1989), among others. Finally, the third chapter is in charge of analyzing the narratives from a global perspective, to then define the teaching narratives. This is achieved through authors such as Polkinghorne (1988), Ricoeur (1999), Arendt (1958), Mateos and Blanco (2011), Bolívar (1998), MacIntyre (1981), McEwan and Egan (2005), among others.

In order to carry out the understanding of being an English teacher in rural areas, qualitative research is carried out, since it allows the collection of the perceptions of the teachers interviewed

from the idea of keeping their opinions based on their realities. In this way, 4 interviews were carried out with two teachers from Palocabildo, Tolima and two teachers from Granada, Cundinamarca. Such interviews have allowed us to understand the role of English teachers in the rural education process that takes place in the places mentioned above.

The analysis of the perceptions obtained by the teachers in the rural areas of Palocabildo, Tolima and Granada, Cundinamarca was done by creating matrices to categorize and understand them. From this process, four analytical categories emerged: *1) The roles configured by rural English teachers in Palocabildo, Tolima and Granada, Cundinamarca; 2) The physical and human resources available in rural contexts; 3) The pedagogical and training links established by the teacher to the institutions; and, 4) The policies established by the education secretariats and their implications for the educational processes*. Such categories made it possible to identify the meanings of being a rural English teacher in the areas of Palocabildo, Tolima and Granada, Cundinamarca.

Finally, four general conclusions are identified, namely: *a) the formation of four roles in the practice of rural English teachers; b) the identification of difficulties related to resources available for the teaching of English as a foreign language; c) the strengthening of links with institutions; and, d) the influence of departmental policies on decision-making by rural English teachers.*

With regard to the first conclusion, it is stated that rural English teachers have four roles within their practice. In this sense, they are individuals who contextualize their educational practices and who are in constant training. This allows them to be relevant pedagogical agents within their communities as they are resilient and seek the best achievements for their students. In relation to the second conclusion, teachers detail the difficulties related to the resources available for the teaching of English as a foreign language. In fact, they report that, in response to the lack of adequate materials, they must create strategies especially designed for the rural context.

Additionally, in relation to the third conclusion, rural English teachers in Palocabildo, Tolima and Granada, Cundinamarca strengthen their links with institutions by creating projects in favour of them. In fact, the creation of departmental networks calls for the effort of each one to work in their own place. Finally, with respect to the fourth conclusion, it is possible to infer that departmental policies influence the decisions made by rural teachers, since they must comply with the guidelines proposed by government entities.

Key words: rurality, teachers, narratives, English, teaching

Résume

Le conflit armé en Colombie est un phénomène qui a touché différents secteurs de la société colombienne. Ainsi, en raison des conditions imposées par la guerre, des stratégies ont été créées - telles que le Plan spécial pour l'éducation rurale - pour résoudre ou atténuer les problèmes causés par ces situations. De même, il y a des acteurs qui sont immergés dans les processus éducatifs qui ont également été touchés. Parmi ceux-ci, les enseignants se distinguent, puisque leur perception n'a pas été prise en compte dans les processus de réflexion sur la construction de politiques éducatives qui reconnaissent les dynamiques sociales dérivées du conflit armé. Ainsi, cette recherche demande ce que signifie être un professeur d'anglais dans les zones rurales de Palocabildo, Tolima et Granada, Cundinamarca. Pour ce faire, elle identifie les rôles joués par les enseignants ruraux à partir de leurs pratiques d'enseignement et de leurs contextes ; elle décrit les ressources physiques et humaines utilisées par les enseignants dans ces zones ; elle étudie les liens pédagogiques et de formation générés par les enseignants pour l'institution éducative où ils travaillent ; et elle détaille la position des enseignants ruraux par rapport aux politiques éducatives liées à l'enseignement de l'anglais en Colombie dans les zones rurales.

À cet égard, le cadre théorique qui soutient cette recherche est composé de trois chapitres qui correspondent à *: a) L'éducation rurale en Colombie ; b) L'enseignement de l'anglais en Colombie ; et, c) L'importance des récits dans le domaine de l'éducation.* Le premier chapitre traite des concepts de l'éducation dans une perspective générale, afin de comprendre plus tard l'éducation colombienne et ainsi arriver à la notion d'éducation rurale. Pour ce faire, nous avons recours aux perspectives d'auteurs tels que Aguerrondo (1999), Helg (1987), le ministère de l'éducation nationale (2010), Orozco (2018), Feu (2004), entre autres. En outre, les composantes et les modèles éducatifs flexibles de l'éducation rurale sont décrits du point de vue d'auteurs tels que Boix (2011), Cruz (2018) et López (2006). Le deuxième chapitre traite des notions d'enseignement, des théories de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, de la langue étrangère par rapport à la seconde langue, et de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère en Colombie et dans ses contextes ruraux par des auteurs tels que Jackson (1964), Komisar (1966), Peters (1966), Skinner (1957), Piaget (1976), Saussure (1959), Pato et Fantechi (2012), Wenger (2000), Brown (1989), entre autres. Enfin, le troisième chapitre est chargé d'analyser les récits dans une perspective globale, pour ensuite définir les récits d'enseignement. Pour ce faire, on fait appel à des auteurs tels que Polkinghorne (1988), Ricoeur (1999), Arendt (1958), Mateos et Blanco (2011), Bolívar (1998), MacIntyre (1981), McEwan et Egan (2005), entre autres.

Afin de comprendre ce que signifie être professeur d'anglais dans les zones rurales, une recherche qualitative est menée, car elle permet de recueillir les perceptions des enseignants interrogés à partir de l'idée de garder leurs opinions basées sur leurs réalités. Ainsi, 4 entretiens ont été réalisés avec deux enseignants du Palocabildo, Tolima et deux enseignants de Grenade, Cundinamarca. Ces entretiens nous ont permis de comprendre le rôle des professeurs d'anglais dans le processus d'éducation rurale qui se déroule dans les lieux mentionnés ci-dessus.

L'analyse des perceptions obtenues par les enseignants dans les zones rurales du Palocabildo, Tolima et de Grenade, Cundinamarca a été faite en créant des matrices pour les catégoriser et les comprendre. De ce processus, quatre catégories analytiques ont émergé : *1) Les rôles configurés par les professeurs d'anglais en milieu rural au Palocabildo, Tolima et Granada, Cundinamarca ; 2) Les ressources physiques et humaines disponibles dans les contextes ruraux ; 3) Les liens pédagogiques et de formation établis par l'enseignant avec les institutions ; et, 4) Les politiques établies par les secrétariats à l'éducation et leurs implications sur les processus éducatifs*. Ces catégories ont permis d'identifier la signification du métier de professeur d'anglais en milieu rural dans les régions de Palocabildo, Tolima et Granada, Cundinamarca.

Enfin, quatre conclusions générales sont identifiées, à savoir : *a) la formation de quatre rôles dans la pratique des enseignants d'anglais en milieu rural ; b) l'identification des difficultés liées aux ressources disponibles pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère ; c) le renforcement des liens avec les institutions ; et, d) l'influence des politiques départementales sur la prise de décision des enseignants d'anglais en milieu rural.*

En ce qui concerne la première conclusion, il est indiqué que les enseignants d'anglais en milieu rural ont quatre rôles dans leur pratique. En ce sens, ce sont des individus qui contextualisent leurs pratiques pédagogiques et qui sont en formation permanente. Cela leur permet d'être des agents pédagogiques pertinents au sein de leurs communautés car ils sont résistants et cherchent à obtenir les meilleurs résultats pour leurs élèves. En ce qui concerne la deuxième conclusion, les enseignants détaillent les difficultés liées aux ressources disponibles pour l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère. En fait, ils signalent que, face au manque de matériel adéquat, ils doivent créer des stratégies spécialement conçues pour le contexte rural.

En outre, en ce qui concerne la troisième conclusion, les enseignants d'anglais rural de Palocabildo, Tolima et Granada, Cundinamarca renforcent leurs liens avec les institutions en créant des projets en leur faveur. En fait, la création de réseaux départementaux exige un effort de chacun pour travailler dans son propre lieu. Enfin, en ce qui concerne la quatrième conclusion, il est

possible de déduire que les politiques départementales influencent les décisions prises par les enseignants ruraux, puisqu'ils doivent se conformer aux orientations proposées par les entités gouvernementales.

Mots clés : ruralité, enseignants, récits, anglais, enseignement

Tabla de contenido

1. Delimitación y justificación 17
2. Estado del arte 23
2.1. Maestros rurales: una visión internacional 23
2.2. Maestros rurales colombianos: una visión nacional 29
3. Pregunta de investigación 45
3.1. Objetivo general 45
3.2. Objetivos específicos 45
4. Marco teórico 47
4.1. Educación rural en Colombia 47
4.1.1. Componentes de la educación rural 50
4.1.2. Modelos educativos flexibles en la educación rural 51
4.2. Enseñanza de inglés en Colombia 54
4.2.1. Teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas 55
4.2.2. Lengua extranjera en comparación con segunda lengua 56
4.2.3. Enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en Colombia 57
4.2.4. Enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en contextos rurales colombianos 59
4.3. Importancia de las narrativas en el campo educativo 60
4.3.1. Narrativas 60
5. Marco metodológico 65
5.1. Tipo de investigación 65
5.2. Alcances de la investigación 65
5.3. Población 66
5.4. Instrumentos de recolección de datos 69
5.4.1. Entrevistas narrativas 69
6. Resultados 72
6.1. Los roles configurados por los docentes rurales de inglés de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca: 72
6.2. Los recursos físicos y humanos empleados por los maestros de inglés en los contextos rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca 77

6.3. Vínculos pedagógicos y formativos establecidos por los docentes en relación con las instituciones en las que laboran 82

6.4. Las políticas establecidas por las Secretarías de Educación y sus implicaciones en los procesos educativos y en el rol del docente rural de inglés 88

7. Conclusiones 98

8. Alcances y recomendaciones 103

9. Referencias bibliográficas 105

Lista de anexos

Anexo 1. Preguntas Entrevista

Anexo 2. Entrevista a Jhon Edison Guzmán de Palocabildo, Tolima

Anexo 3. Entrevista a Herminda Cárdenas Navarro de Palocabildo, Tolima

Anexo 4. Entrevista a Maritza Rodríguez de Granada, Cundinamarca

Anexo 5. Entrevista a Gustavo Gómez de Granada, Cundinamarca

Anexo 6. Sistematización de la información Profesor Masculino Palocabildo 1 (P,M,P,1)

Anexo 7. Sistematización de la información Profesora Femenina Palocabildo 1 (P,F,P,1)

Anexo 8. Sistematización de la información Profesor Masculino Granada 1 (P,M,G,1)

Anexo 9. Sistematización de la información Profesora Femenina Granada 1 (P,F,G,1)

Anexo 10. Matriz de los roles configurados por los docentes rurales de inglés de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca

Anexo 11. Matriz de los recursos físicos y humanos empleados por los maestros de inglés en Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca

Anexo 12. Matriz de los vínculos pedagógicos y formativos establecidos por los docentes rurales en Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca

Anexo 13. Matriz de las políticas establecidas por las Secretarías de Educación y sus implicaciones en los procesos educativos y en el rol del docente rural de inglés en Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca



FOTOGRAFÍA GRUPAL DE LA SEDE ANDRÉS BELLO EN EL MUNICIPIO DE GRANADA, CUNDINAMARCA

Gustavo Gómez, 2019

GEO-GRAFÍAS

DELIMITACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1. Delimitación y justificación

La historia colombiana moderna ha estado marcada por un conflicto cuyo origen se remonta al año de 1942, aunque otros actos violentos se hayan dado desde mucho tiempo atrás (Ríos, 2017). Principalmente, la guerra que inició con dos grandes grupos al margen de la ley, Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) y Ejército de Liberación Nacional (ELN), causó el terror en gran parte del territorio colombiano que, mayoritariamente, es rural con un porcentaje cercano al 94% (Revista Semana, 2012).

La guerra y la ruralidad están muy conectadas dentro del conflicto colombiano debido a la lucha por el control de tierras presentada durante los años de violencia y que se configuró como un medio de poder para los grupos armados (Fajardo, 2015). Empero, esta no fue la única consecuencia, pues la guerra también influyó en campos como el político (De Zubiría, 2015; Granada, 2017), el económico (Guaquetá, 2002), el social y el educativo.

De hecho, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), durante 1958 y 2012, murieron 218.904 personas a causa de la guerra, y un 81% de esta cifra pertenece a actores no involucrados en el conflicto. Además, entre 1988 y 2012, se ejercieron más de 716 acciones bélicas contra la sociedad general; más de 5.138 ataques a bienes civiles; cerca de 95 atentados terroristas; 1.982 masacres; y más de 5’712,506 víctimas de desplazamiento forzado entre 1985 y 2012. Estas estadísticas solo presentan una parte de la afectación en la sociedad por la guerra, pues existen otros aspectos sociales de los que poco se habla como las heridas psicológicas a las víctimas de la guerra, la destrucción de lazos familiares, las afectaciones en el desarrollo infantil, la calidad de la salud en zonas alejadas, entre otros.

Desde este panorama, la educación colombiana, en su ámbito rural y urbano, ha sido, asimismo, fuertemente impactada por el conflicto desde los inicios de las confrontaciones armadas. Para ejemplificarlo, en Medellín, el narcotráfico y la guerra han generado el asesinato, reclutamiento y desaparición forzada de jóvenes, modificando la ilusión educativa, es decir, el valor de cambio que se puede asignar al proceso educativo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017a). Sin embargo, la educación rural presenta mayores afectaciones porque se ha generado un alto grado de correlación entre el debilitamiento de la educación rural (hoy en día se cuestiona su pertinencia, calidad y respuesta a las necesidades reales de las comunidades rurales) y la vinculación de los jóvenes a los grupos armados. En tal sentido, las consecuencias del conflicto en la educación rural subyacen a “una estrategia para socavar [su] impacto positivo” (García-Lenguos, 2017, p.60), pues la educación es el pilar para acabar la guerra.

Al indagar sobre otras consecuencias de conflicto en la educación rural, se pueden identificar cuatro categorías: infraestructura, nivel educativo, estudiantes y profesores. En cuanto infraestructura, las instalaciones del colegio del Poblado, en Arauca, fueron destruidas el 18 de junio de 2015, lo que ocasionó la reducción de la cobertura educativa en la región. Otros casos sucedieron en el departamento de Antioquia donde más de 35 instituciones fueron afectadas y minadas por los grupos guerrilleros entre el año 2005 y 2015. Por último, en Putumayo, se presentaron más de 16 ataques a las instituciones con explosiones en el periodo 2013-2015 (Castellanos, 2017).

En términos del nivel educativo, la guerra también ha influido en la calidad de la educación colombiana, especialmente en territorios como Meta, Guainía, Putumayo, Arauca, Chocó, Cauca y Nariño, los departamentos con mayor presencia de grupos armados ilegales (El Mundo, 2018), ya que cuentan con los menores años promedio de educación (Gutiérrez, 2005) y son los territorios con los índices más bajos de alfabetización (Departamento Nacional de Estadística, DANE, 2018a). Este escenario permite que se cree un círculo vicioso en donde a menor educación, se genera mayor participación dentro de los grupos armados por parte de la población rural (Márquez, 2013).

Ahora bien, los estudiantes también se vieron afectados por las acciones bélicas ejercidas contra los centros educativos. De hecho, cerca de 1’901.011 de personas fueron afectadas por la violencia cuando se encontraban en su periodo escolar (7-17 años) desde 1984 hasta 2015. Estos hechos se daban por reclutamiento forzado (4737 casos) o por desplazamiento forzado del territorio donde estudiaban (Castellanos, 2016).

Derivado de este escenario y desde la firma de los Acuerdos de Paz (Alto Comisionado para la Paz, 2016), la educación rural se convierte en el motor que promueve la construcción de paz en el país. Por ello, se propone un Plan Especial de Educación Rural que busca apoyar el sistema educativo en lugares afectados por el conflicto armado colombiano, donde se busca reconocer los saberes, conocimientos y competencias de las comunidades.

En este marco, existe también un actor cuyas experiencias no son conocidas en buena medida: el docente. En Colombia trabajan cerca de 276.215 docentes (Figueroa et al., 2018) para quienes las condiciones de trabajo varían en función del contexto territorial en el cual se encuentran. Es decir, urbanidad o ruralidad, son dos de las realidades que los docentes deben enfrentar y en las cuales existe un problema nacional: la violencia. Más de 6.000 docentes en el territorio nacional se encuentran amenazados por algún grupo violento (Castellanos, 2016); 70 se encuentran en

condición de exilio; y 50 se encuentran desaparecidos. Además, se han presentado más de 1.100 asesinatos a docentes por cumplir su labor sindical y educativa (Peña, 2018).

Las anteriores cifras demuestran que, aunque en referencia a la educación rural se habla de los conflictos que vivieron los estudiantes, la experiencia docente no ha sido considerada a profundidad al momento de reconstruir el proceso vivido durante el conflicto armado. En otras palabras, sus voces han sido ignoradas en esta comprensión del conflicto y, por lo tanto, su rol ha sido minimizado en el proceso de construcción de paz.

Asimismo, se afirma que ellos "se encuentran inmersos en una situación de guerra que determina una cultura de la violencia en la que se alteran no solamente las formas de actuar, sino que también incide en la forma en cómo se ven a ellos mismos" (Lizarralde, 2003, p.3). Es decir, es una guerra en doble sentido: primero, el conflicto bélico al que se tienen que enfrentar, especialmente, los profesores que ejercen en departamentos con alta presencia de grupos armados y, segundo, una guerra interna en su forma de reaccionar frente a la comunidad en donde se encuentran, rural o urbana, y sobre qué intereses defender primero: los personales o los comunitarios.

Dentro de esta lucha, los docentes deben enfrentar una serie de conflictos que, aunque externos a su profesión, generan cambios internos en la misma. Uno de estos es la enseñanza de materias no relacionadas con su especialidad. Es decir, aparte de hacerse cargo de aulas multigrado, las cuales "congregan en un solo espacio físico a niños de varios grados escolares, quienes son guiados por un solo maestro" (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2017, párr. 2), deben impartir clases de diferentes materias en donde, generalmente, sus conocimientos iniciales no suplen lo requerido por los estándares del Gobierno y, de la misma forma, no cuentan con una formación pertinente por parte del Estado que complemente su labor docente en este contexto particular.

Ahora bien, algunos docentes multigrado no poseen los recursos suficientes en cuanto a infraestructura, materiales y conocimiento para realizar su labor de la mejor manera posible, situación que se apoya en la realidad a la cual se tienen que enfrentar, ya que los retos de los maestros rurales traspasan el aula. Lo anterior significa que, aunque es evidente que el reto de los profesores en los salones de clase es amplio, estos enfrentan compromisos que van más allá de lo académico. De hecho, Balle (como se cita en La Voz, 2018) logra mostrar cómo es el proceso educativo en estas zonas: "ser maestro era algo que iba mucho más allá de la parte áulica. Frente al pizarrón enseñaba, pero fuera del aula era enfermero, cocinero, peluquero, banquero, de todo. (...) el

docente cumplía múltiples roles para la comunidad rural" (párr.13). Este ejemplo muestra que los docentes no solo deben cumplir con su rol en el aula, sino que también son una ayuda para toda la comunidad en la que se encuentran. En definitiva, se ignora que en las aulas multigrado se forman profesores integrales, adaptables, experimentados, y colaboradores (Mutuberria, 2015).

Especialmente, el rol colaborador del maestro rural se da en función de su liderazgo dentro de la comunidad. Es decir, en cómo, desde su figura profesional, el docente se convierte en un mediador entre las entidades políticas y su deber para con la sociedad (Pass, 1979). Sin embargo, aparte del rol social que adquieren en su comunidad, es importante resaltar que los docentes tienen ciertos compromisos y responsabilidades educativas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, a través de los lineamientos curriculares, los cuales se evalúan con las pruebas Saber que se aplican dentro de todo el territorio nacional.

Para el caso particular de la enseñanza del inglés, en el país se ha establecido el Plan Nacional de Bilingüismo (MEN, 2004), en donde se espera que todos los estudiantes, sin importar el contexto territorial, alcancen un nivel específico de la lengua (B1 para bachilleres y B2 para los estudiantes de educación superior). De hecho, en la enseñanza de una lengua extranjera (LE), se espera que las personas "[desarrollen] las competencias comunicativas en la lengua materna y por lo menos en una segunda lengua" (p.5). No obstante, el ente regulador de la educación no ha logrado lo propuesto en términos de lenguas extranjeras, pues Colombia cuenta con un nivel bajo en el manejo del inglés.

Al considerar lo anterior, si en las zonas urbanas los procesos de bilingüismo aún enfrentan ciertas problemáticas para lograr los niveles exigidos por el MEN, en los contextos rurales se evidencian aún más las debilidades en cuanto a la fiabilidad y pertinencia de los programas. De hecho, de acuerdo con Peláez y Roldán (2014),

> las políticas lingüísticas que está implementando el Gobierno nacional en torno al bilingüismo se convierten en un discurso etéreo para los habitantes de las zonas rurales, a la vez que son percibidas como una propuesta homogeneizante que no responde a las necesidades de las comunidades rurales y que finalmente no está siendo implementada de forma efectiva. (párr.1)

Adicionalmente, se puede evidenciar que existe un vacío en la comprensión de la función de las lenguas extranjeras, específicamente del inglés, dentro de las zonas rurales, y mucho más importante, no se cuenta con una concepción clara sobre lo que significa ser un maestro rural y sus prácticas educativas relacionadas con el bilingüismo en áreas rurales.

Si bien se cuenta con cifras sobre la educación rural y estadísticas frente al aprendizaje de la lengua inglesa, se carece de investigaciones que presenten el sentido de la enseñanza del inglés dentro de las zonas rurales. Por lo tanto, son las voces de los maestros rurales las que nos permiten acceder a esta realidad poco estudiada y comprendida.

Así pues, la voz del maestro rural se configura como el eje central para desarrollar la presente investigación; por lo tanto, las narrativas permitirán acceder a los sentidos, las prácticas, las vivencias y los retos a los que se enfrenta diariamente el maestro rural del área de inglés. Por lo tanto, la muestra investigativa se centrará en dos comunidades rurales: Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca.

Especialmente, los municipios previamente seleccionados no provienen de una selección al azar, pues ambos municipios están conectados por un eje transversal nacional: la guerra. Sobre esto, Bogoya (2017) menciona que Granada "ha sido un constante receptor de familias desplazadas por la violencia que provienen del departamento del Tolima, población que fue desarraigada por el contexto hostil y de conflicto que sufrieron tres municipios del sur de este departamento" (p.31). Es decir, con la investigación se podrá relacionar además de la profesión, cómo la guerra pudo haber moldeado o configurado las percepciones de los maestros sobre su oficio.

En función de lo planteado anteriormente, consideramos que la presente investigación se configura como un estudio pionero en el campo, puesto que buscar exponer los sentidos que los docentes asignan a su rol en función de su contexto rural relacionado con la enseñanza del inglés.

Por último, este trabajo aportará elementos a la línea de investigación Lenguajes, Discurso y Sociedad del Departamento de Lenguas de la facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá, en la medida que analiza elementos sociales del contexto rural ligados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde una perspectiva relacionada a la lingüística aplicada.



INSTALACIONES DE LA SEDE PRINCIPAL DEL COLEGIO IETA LEOPOLDO GARCÍA

Jhon Guzmán, 2019

GEO-GRAFÍAS

ESTADO DEL ARTE

2. Estado del arte

A partir de la revisión de investigaciones previas sobre educación rural y la enseñanza del inglés dentro de este contexto, enfocadas desde los últimos 13 años hasta la actualidad (2006-2019), se crearon dos categorías centrales desde de las cuales se busca una mayor comprensión para el desarrollo de la presente investigación, que tiene como eje principal al profesor rural de inglés. En primer lugar, se da cuenta de los avances en el contexto internacional que presentan la visión de las representaciones de los profesores rurales de distintas disciplinas, incluida la enseñanza del inglés. En segundo lugar, en el contexto nacional, se presenta la realidad particular frente a los docentes rurales y se evidencia cómo se perciben los maestros que enseñan inglés en dichas zonas.

2.1. Maestros rurales: una visión internacional

La educación rural es un aspecto social que no solo se evidencia en Colombia, por esto, se han realizado algunas investigaciones en otros países que permiten comprender, a grandes rasgos, las experiencias educativas dadas en tales contextos. Especialmente, autores como Bustos (2008), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2006), Reis y Climent (2012) y Olleta (2013) han realizado contribuciones a la visión sobre la educación rural dentro de sus países. En este sentido, específicamente, Bustos (2008) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2006) exponen a los docentes rurales y su experiencia educativa dentro de sus contextos.

Bustos (2008), en su investigación *Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado,* explicó, por medio de tres categorías, los recursos que el profesor utiliza para solventar sus carencias en cuanto a formación, la construcción de su identidad y la organización en las aulas de clase, (*La transformación en las percepciones del maestro rural; La gestión de la enseñanza en el aula rural;* y, *El medio rural como condicionante de la identidad profesional docente).* A través del contenido, el autor presentó los resultados de su investigación, llevada a cabo por medio de observaciones participativas, entrevistas, conversaciones, documentos y fotografías. Con lo anterior obtuvo una serie de datos cualitativos que le permitieron concluir sobre el estudio.

En la primera categoría, el autor mencionó factores como la ansiedad, el miedo o la impotencia que son expresados por los profesores rurales al querer desempeñar su labor de la mejor manera posible. Además, Bustos (2008) reflexionó sobre la relación inexistente que hay entre su formación y la realidad con la que se enfrentan cuando llegan a un aula de clases en una zona rural. Frente a este aspecto, el investigador resaltó que a los profesores se les enseña cómo manejar

grupos homogéneos; sin embargo, cuando se enfrentan a la situación de un aula multigrado, no saben qué hacer ni cómo actuar.

Adicionalmente, debido a los prejuicios que se tienen de los docentes en cuanto a las aulas en donde convergen estudiantes de diferentes edades, el investigador identificó la generación de dudas y miedos y, como solución, aplicó modelos descontextualizados que, desde el inicio, son intentos fallidos por responder correctamente a estas situaciones. En cuanto a la segunda categoría, se discute sobre aspectos como la socialización, la aparición y generación de estatus, la edad y la metodología, que influyen en el estudiante (Bustos, 2008).

En la tercera categoría, Bustos (2008) realizó un recorrido por los diferentes factores que conforman la relación entre la realidad de la escuela y el contexto rural, entre ellos la calidad de la infraestructura de las instalaciones. Además, estableció las restricciones, como la brecha digital con las que el contexto rural cuenta junto con los perfiles de las familias y de los estudiantes, los cuales están configurados como alumnos sociables, tranquilos, nobles y disciplinados.

Finalmente, el autor reafirmó la falta de recursos para los docentes frente a su rendimiento en el contexto rural y en aulas multigrado, en donde no poseen el conocimiento necesario para manejarlas. Aunque las limitaciones anteriormente mencionadas producen insatisfacción, Bustos (2008) resaltó los aspectos positivos producidos por la experiencia de los profesores en estos contextos, fundamentada asimismo en la cercana relación que establecen con los alumnos. Por último, discutió sobre el concepto de *la nueva ruralidad* y cómo este se forma por medio de elementos de la ruralidad tradicional junto con la ruralidad nueva (Bustos, 2008).

Por su parte, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2006), en su obra *Docentes escritores: Experiencias rurales*, elaboró un recuento de nueve experiencias rurales dadas en el contexto argentino. En ellas, cada uno de los docentes mostró cómo se han ejecutado distintos proyectos en escuelas rurales y cómo estas acciones han mejorado la calidad educativa dentro de los establecimientos en donde tienen lugar.

Especialmente, los proyectos ejecutados intentaron convertir el espacio rural educativo en un campo interdisciplinar en donde las acciones que se tomen dentro del contexto se fundamentan en el mejoramiento de las características educativas a las que la población está sometida, como la deserción escolar. Por esto, en otra de las experiencias dentro de la obra, referida como *¿cuál es el precio de la retención*? se documentó la forma en la que una sede rural en Pampa del Chañar, San Juan, a través de un albergue escolar, logró aumentar las tasas de permanencia escolar. Además, los

docentes integraron las actividades agrícolas que se podían desarrollar en el área para fomentar el sentido de pertenencia hacia la ruralidad.

Lo anterior guio las experiencias hacia un sentido de comunidad formado gracias a la interacción dada entre la escuela rural, los profesores, los estudiantes y las familias. Con esto, se creó una sociedad participativa y dispuesta a trabajar por y para su territorio. Esto se evidenció en la experiencia relatada por Sergio Paul Altamirano, quien plasmó todo el proceso a través del cual su comunidad se logró integrar dentro de los procesos educativos de la zona rural.

En adición, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2006) relató el proceso de transformación por el que pasó la institución educativa referida por el señor Altamirano, en donde, por medio de cuatro ejes principales, (*el fortalecimiento de las relaciones humanas, la revisión de lo pedagógico y sus lineamientos, el sector didáctico productivo de la escuela y la relación escuela comunidad),* se buscaba el aumento de la calidad educativa. Específicamente, por medio de proyectos, como una *radio VHS* la cual dirigían los mismos estudiantes, se posibilitó el fortalecimiento de la escuela primaria. Además, se integró a la familia en el proceso educativo, a pesar de presentarse inconvenientes ajenos a la institución.

Como resultado, algunas de estas experiencias comunitarias terminaron en trabajos como emisoras con fines educativos y sociales. Por ejemplo, la *Radio Los Mosquitos* es una emisora que se integró en la comunidad como parte del proyecto educativo de la institución y un proceso formativo por parte de todos los integrantes.

De esta forma, la obra escrita por la entidad logró agrupar las narrativas, experiencias y vivencias de los docentes dentro del contexto rural argentino. Igualmente, permitió comprender las historias de vida de los docentes que narran su punto de vista sobre su actuar profesional en determinado contexto y cómo este modifica su comportamiento y visiones del mundo. Tales experiencias sirvieron como aportes para comprender a los maestros rurales, ya que por medio de ellas se logró observar cómo trabajan y cuáles son los recursos con los que cuentan a la hora de realizar sus proyectos educativos. Además, el aspecto económico fue vital para entender la realidad educativa rural, ya que si los proyectos eran muy ambiciosos, era posible que no llegasen a efectuarse y es por esto que, apoyándose en las vivencias de los docentes, se puede señalar que ellos trabajan con lo que tienen y con lo que pueden utilizar (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2006).

Por su parte, Reis y Climent (2012), en su libro *Narrativas de profesores: narraciones en torno al desarrollo personal y profesional,* agruparon y dividieron narrativas de profesores,

principalmente de España y de México. Los autores se centraron en seis puntos de interés: *el profesor visto desde el alumno, la formación de profesores, ser profesor, primeros pasos de enseñanza, diferenciación pedagógica y la escuela como cambio o la formación de profesores.*

Principalmente, según cada punto de interés, se brindó una visión y apreciación por parte de los profesores en cuanto a sus narrativas. En el primero, *el profesor visto desde el alumno,* se referenció la visión que tienen los estudiantes de sus profesores, en este caso, como sus héroes, ya que son vistos como un apoyo incondicional en momentos difíciles de su vida escolar. Además, representan compañía y seguridad, especialmente para aquellos estudiantes que cambian de colegio o que llegan a un contexto totalmente nuevo. Por lo anterior, Reis y Climent (2012) identificaron y propusieron que la relación entre estudiante y profesor sea cada vez más amena y fuerte, ya que esto refuerza las condiciones y el contexto en donde ocurre el proceso educativo, aspecto complementado con las narrativas que se presentan en este apartado. En el segundo punto de interés, *la formación de profesores*, se mostró cómo el proceso formativo comienza mucho antes de que el profesor sea incluso consciente. Además, los investigadores recalcaron que la mayoría de los profesores crecen íntegra y profesionalmente gracias a modelos de otros docentes con los que han podido tener contacto.

En el tercer y cuarto punto de interés, *ser profesor* y *primeros pasos de enseñanza* respectivamente, los autores ofrecieron una visión de la enseñanza explicada en que, dependiendo de los contextos en los que se encuentren, las personas que aspiran a ser docentes algún día pueden tener diferentes motivaciones a la hora de ser o no ser profesor. Además, expusieron una visión más extensa de cómo son los primeros pasos de enseñanza, ya que estos influyen en la manera en la que el docente da una clase y cómo los estudiantes y la sociedad lo ven. Adicionalmente, esta visión se vio reforzada en que tanto para el profesor como para los estudiantes, el primer acercamiento que tienen en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje es significativo incluso para sus procesos educativos futuros, a pesar de que, en el camino, surjan emociones de ansiedad o miedo en función del contexto del que trate.

En el quinto y sexto punto de interés, *diferenciación pedagógica* y *la escuela como cambio*, Reis y Climent (2012) expusieron los miedos de los docentes relacionados, frecuentemente, con no saber qué hacer en situaciones donde las condiciones para enseñar no son las esperadas. Además, en estos apartados, los autores enfatizaron en que los espacios educativos pueden y deben ser utilizados por los docentes para ayudar a los alumnos en sus dificultades mientras, de una u otra manera, aprenden los contenidos. Estas dificultades pueden ser cognitivas o familiares y es por eso que los docentes, en estas situaciones, adquieren un rol de apoyo para sus alumnos.

Finalmente, los líderes de esta investigación presentaron, por medio de las narrativas, ilustraciones sobre los perfiles de los profesores de acuerdo con el contexto rural, es decir, describieron los momentos de cambio, de descubrimiento y del primer contacto con la enseñanza que los docentes viven al momento de enfrentarse al contexto en el que tienen que dar sus clases. Además, Reis y Climent (2012) hicieron evidente la contribución de las narrativas presentadas para formar un constructo de lo que significa, en cierta medida, ser profesor rural, ya que se expresan sus miedos, sus pensamientos y sus visiones de la educación.

Sin embargo, aunque el contexto rural anteriormente presentado es extenso, existe un estudio que da cuenta de un contexto más particular: el de los docentes rurales de inglés. En este sentido, Olleta (2013), en su tesis de pregrado, *La enseñanza de inglés en los centros rurales*, buscó presentar cómo se da la enseñanza de una lengua extranjera (inglés) en contextos rurales españoles, específicamente en Soria, España. De hecho, su objetivo principal era determinar el estado del arte del inglés dentro de la ruralidad.

Para lograrlo, Olleta (2013) revisó los estudios realizados previamente sobre el tema. Esto le permitió tener un punto de inicio para encuestar no solo a los docentes muestreados, sino también a las familias de los estudiantes de las escuelas rurales. De esta manera, la autora analizó, exhaustivamente, los datos obtenidos a partir de las mismas. Al hacerlo, logró agrupar los resultados en cuatro categorías: *situación actual del inglés en las aulas; actitud de los alumnos frente al aprendizaje; valoración y reconocimiento de la importancia del inglés por parte de las familias;* y, *opinión acerca de la enseñanza del inglés desde edades tempranas y aspectos a mejorar.*

En la primera, en cuanto a las valoraciones que hacen los docentes, la investigadora describió los diferentes procedimientos y materiales que se utilizan tanto en la escuela infantil como en la escuela primaria. Además, Olleta (2013) mostró la intensidad horaria destinada para el aprendizaje del inglés de acuerdo con el grado en el que se encuentren los alumnos. Además, en cuanto a las valoraciones que hacen las familias, la investigación presentó que estas ven el proceso de forma positiva, aunque haya casos concretos que creen que la formación es débil[1].

En cuanto a la segunda categoría, según los testimonios de los profesores, la investigadora presentó la motivación que tienen los estudiantes, ya sea por las actividades que realizan o porque, simplemente, reconocen la importancia del inglés en la sociedad actual (Olleta, 2013). Empero, solo

[1] La autora no proporciona más información acerca de estas valoraciones.

hubo un profesor que reportó que su curso no mostraba tal motivación y que, seguramente, se deba a que sus estudiantes aún no son conscientes de la importancia de la lengua extranjera. En cuanto a las opiniones de las familias, la mayoría relató que los estudiantes muestran motivación por aprender la lengua. La tercera categoría es evidenciada, tanto por profesores como por las familias, en la valoración positiva que tiene el proceso de aprendizaje del inglés. Además, reconocieron que este proceso puede mejorar y que es importante de cara al futuro de los estudiantes y, por eso, las familias los motivaron a aprender la lengua.

Por último, la cuarta categoría abordó la enseñanza del inglés desde edades tempranas y los aspectos que se pueden mejorar. Frente a esto, los profesores apoyaron el proceso en estas etapas de la vida de los alumnos, ya que, desde temprana edad, comenzaron a estar familiarizados con el inglés. Además, los docentes señalaron la dificultad que representa enseñar inglés con baja intensidad horaria, por lo que asocian el bajo rendimiento en la lengua con este factor. En cuanto a las familias, estas consideraron que las horas que se invierten en enseñar inglés deberían ser aumentadas. En adición, sugirieron que se les debería involucrar en este proceso y que las instituciones educativas están en la obligación de generar más motivación en los estudiantes con respecto al aprendizaje del inglés.

Finalmente, Olleta (2013) afirmó que las personas que viven en las zonas rurales se sienten inferiores a las que habitan en zonas urbanas en cuanto a educación se refiere, ya que, de acuerdo con sus opiniones y experiencias, sienten que no tienen los mismos recursos, por lo menos en educación, para estudiar de la misma forma en la que lo hacen los estudiantes que viven en zonas urbanas. Además, se resaltó la relación que existe entre las familias y las escuelas, la cual sirve como apoyo para las dos partes. Esta relación es fundamental, puesto que tanto la familia como la escuela deben apoyarse mutuamente para que los alumnos logren los objetivos esperados (Olleta, 2013).

Adicionalmente, la autora destacó las aulas multigrado, ya que generan que los estudiantes se informen no solo de contenidos de su nivel, sino de niveles más bajos o altos. Por último, Olleta (2013) reafirmó la necesidad de aumentar los recursos y la intensidad horaria en cuanto a la enseñanza del inglés, ya que tanto para familias como para docentes las horas que se dedican a este proceso son bajas, lo que produce que no exista un impacto mayor por parte de la lengua extranjera en los estudiantes. Además, existe una preocupación adicional por los recursos con los que se cuentan, ya que si son muy pocos o no se pueden adaptar a las materias que se están enseñando, estos no tienen mucha utilidad dentro de su contexto.

Los anteriores documentos dan cuenta de la magnitud de variables y situaciones que se pueden presentar en el contexto rural. Aparte de las posibles comparaciones entre la escuela rural y urbana en cuanto a recursos e infraestructura que se poseen, es importante tener en cuenta que los procesos educativos rurales son únicos, particulares y heterogéneos. Tanto docentes como alumnos y sus familias están estrechamente relacionados con estos procesos. Al no contar muchas veces con los recursos necesarios, el apoyo por parte de la familia es fundamental, sin mencionar que los docentes, con su motivación y experiencias, influyen en gran medida en sus alumnos.

2.2. Maestros rurales colombianos: una visión nacional

Luego de realizar una lectura de las investigaciones realizadas en el campo de la educación, especialmente aquellas centradas en los maestros dentro de un contexto internacional, es hora de revisar la literatura creada en Colombia sobre el tema. En este sentido, se encontraron investigaciones relacionadas con la enseñanza en contextos tanto urbanos como rurales; en los primeros, se encuentran los estudios realizados por Díaz (2007) y Acosta (2014); mientras que en el contexto rural se encuentran autores como Gualteros y Gómez (2013), Pineda (2014), Lozano y Contreras (2015); Betancourt, Oviedo y Serrato (2016); Rodríguez y Otálora (2018); y, Cruz (2018).

Desde este contexto, es importante resaltar que la literatura afín con la presente investigación ha tenido un incremento en los últimos años, posiblemente debido al nuevo interés por conocer las concepciones y realidades vividas por los docentes pertenecientes a estos contextos. Adicionalmente, se presentará un panorama de lo planteado por los autores ya mencionados con el fin de revisar los diferentes puntos de vista existentes sobre el tema, considerando que se partirá desde investigaciones que tratan sobre docentes rurales relacionados con cualquier campo de conocimiento para así poder llegar después a algunas concepciones ligadas a los maestros rurales de inglés.

Así se presenta cómo Díaz (2007), en su artículo *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro,* abordó el tema de las narrativas específicamente de docentes urbanos. En tal artículo, el investigador planteó tres aspectos importantes sobre las narrativas y su importancia. En primer lugar, él estableció que las narrativas permiten comprender las experiencias propias sin ningún filtro y, gracias a ellas, se analiza el sentido de apropiación que los docentes adquieren en su diario vivir. En segundo lugar, determinó cómo la narración ayuda a establecer los significados que los docentes construyen dentro de sus contextos de enseñanza y cómo esta construcción modifica su actuar. Finalmente, afirmó que las experiencias significativas de enseñanza refuerzan el sentido de su labor.

Especialmente, el investigador enfatizó en el sentido de ser docente y, por eso, analizó el término desde dos perspectivas: la lingüística y la social. En la primera, se apoyó en lingüistas como Coseriu, Pastene y Katabek para definir al sentido como el fin que cada mensaje busca cumplir. Por su parte, a nivel social, Díaz (2007) determinó, basado en la teoría de Carlos Guerra, que el sentido está íntimamente relacionado con una visión futurista. De esta forma, estableció que el sentido docente cuenta con una visión del futuro que se modifica a través de los significados que los profesores construyen sobre su labor.

En su estudio, el autor presentó el sentido y el significado construido por tres profesores ubicados en Bogotá. Para lograrlo, utilizó las narrativas con un enfoque biográfico. Posteriormente, creó tres categorías de análisis que le permitieron estudiar la información recolectada de una manera "abierta, axial y selectiva" (Díaz, 2007, p.59). La primera, *La determinante influencia transformadora del maestro*, brindó ejemplos sobre la influencia que los docentes pueden tener en los estudiantes. Aquí el autor expuso dos historias significativas en donde los cambios generados se conectan con aspectos afectivos al igual que académicos. Lo anterior se debe a las relaciones que los profesores establecieron dentro de sus instituciones y comunidades y los efectos positivos que estas generan en el sentido de los docentes.

Dentro de la segunda categoría, *Creación, producción e innovación de saber en la práctica*, Díaz (2007) presentó que existe un deseo, por parte de los docentes seleccionados, de actuar de manera innovadora, pues con esta buscan motivar a sus estudiantes para aprender. Adicionalmente, los docentes analizados buscaban satisfacer las necesidades de los alumnos, por lo que se motivaban a crear material pedagógico que se ajuste al contexto de enseñanza. Lo anterior se debe a la reflexión docente que está presente en las tres narrativas, ya que cada docente se plantea la mejor forma de llevar a cabo su labor, teniendo en cuenta los materiales o los recursos con los que dispone, lo cual se puede traducir en una satisfacción o gusto por enseñar.

El evidente apasionamiento por ser maestro fue el nombre decidido por Díaz (2007) para la tercera categoría en la que da cuenta de aquellas acciones que demuestran que los narradores de esta investigación se apasionan por la enseñanza y buscan la excelencia en su campo. En este grupo se mostraron las historias de vida de los docentes donde ejercer su profesión los hace enfrentar todos los días nuevos retos y lo hacen de la mejor forma con un solo fin: trasformar a los estudiantes y llevarlos a su mejor sentido de vida. Es más, a través de su relacionar y actuar es como los docentes crean sus significados y sentidos, lo que, sumado a unas buenas experiencias significativas, generan mejores resultados.

Lo anterior le permitió concluir al autor que el ejercicio de la labor docente crea una cadena de reacciones positivas. Es decir, al ejercer y relacionarse, los docentes configuran significados y generan sus sentidos, los cuales se ven reflejados en su mismo actuar, tanto dentro de la institución como en el cumplimiento de su rol social dentro de la comunidad. Asimismo, los docentes se posicionan como "creadores de nuevas formas de comprender, hacer y construir el mundo escolar" (Díaz, 2007, p.64). Dichas maneras se pueden enlazar directamente con las situaciones contextuales que forman parte de las vivencias de cada uno de los docentes implicados en el estudio realizado.

Al igual que Díaz (2007), Acosta (2014) aportó con su investigación a la configuración de la enseñanza en el contexto urbano. Su artículo, titulado *Creencias de profesores sobre enseñanza-aprendizaje: Diseño programa inclusivo comprensión en inglés,* se enfocó en identificar las creencias pedagógicas que los docentes construyen a la hora de enseñar inglés. Además, señaló su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en los estudiantes de Licenciatura en Inglés de la Universidad del Tolima.

Para lograr su objetivo, Acosta (2014), teniendo en cuenta un enfoque descriptivo-cualitativo, realizó un barrido de las diferentes investigaciones existentes relacionadas con las creencias de los profesores. En este sentido, la investigación constó de dos fases: la heurística, en la que, sin importar el campo, se tomaron estudios relacionados con los pensamientos de los profesores; y, la hermenéutica, en la que se discriminó la información de acuerdo con el objetivo del estudio. Además, la clasificación de estos datos se realizó teniendo en cuenta tres categorías: la enseñanza, el aprendizaje y la comprensión lectora en inglés. Después de categorizar la información, Acosta (2014) exploró puntos en común con respecto a las creencias de los docentes y cómo estas pueden influir en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos.

En cuanto a resultados, Acosta (2014) mencionó que el conocimiento de los docentes influye en sus creencias. Lo anterior ocasiona que tomen decisiones relacionadas con su práctica pedagógica al considerar sus experiencias. Adicionalmente, la autora distribuyó la información en seis categorías: *Creencias y saber de los docentes, Las creencias de los profesores y su clasificación, Creencias relativas a la enseñanza, Creencias relativas al aprendizaje, Creencias relativas a la comprensión lectora* y *Creencias sobre comprensión lectora.*

En las dos primeras categorías, la autora expuso el desacuerdo frente a la creación de experiencias unánimes formadas por docentes en diferentes contextos, puesto que cada una es particular a su contexto. Luego, en la tercer y cuarta categoría, debatió sobre las creencias relativas a la enseñanza y al aprendizaje, donde consideró que, en relación con la enseñanza, para que una

clase sea un éxito se requiere preparación, conocimiento del tema y autonomía por parte de los estudiantes, entre otros aspectos. En cuanto al aprendizaje, el estudiante es el centro y debe desarrollar sus habilidades de pensamiento según su edad y curso. Por último, en cuanto a la quinta y sexta categoría, Acosta (2014) enunció el énfasis dado a la comprensión lectora y establece que, para leer significativamente, esta acción debe tener lugar en ambientes tranquilos. No obstante, las condiciones sociales determinadas por las políticas educativas no contribuyen a lograr un proceso de lectura satisfactorio.

Finalmente, a nivel nacional, la investigadora exhibió la falta de un estudio que sistematice las creencias de los profesores de inglés en cuanto a su práctica. Además, la autora resaltó la falta de un medidor del actuar pedagógico de los docentes, su rutina y su forma de pensar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de la comprensión lectora.

Teniendo en cuenta el contexto urbano, es importante reflexionar ahora sobre cómo se desarrollan estos procesos en el ámbito rural. En este sentido, existen ciertas investigaciones que dan cuenta de ello en este contexto en específico. Por ejemplo, Gualteros y Gómez (2013), en su artículo *Exploring the conceptions about teaching English as a foreign language of two EFL teachers in the rural area of Pereira (Risaralda),* expusieron las concepciones de dos profesores de inglés en cuanto al proceso de enseñanza de la lengua en un contexto rural. Los autores se centran en cuatro términos clave: *práctica docente, las visiones de las concepciones, las concepciones de los docentes y enfoques en el campo de las concepciones.*

En cuanto al primer término, Gualteros y Gómez (2013) resaltaron la visión del docente como el actor más influyente en el proceso de enseñanza. Lo anterior se refuerza con la idea de que son los maestros quienes influyen en el proceso, consciente o inconscientemente, y son quienes deciden cuándo tiene que pasar algo y cuándo no. En cuanto al segundo término, los autores afirmaron que las concepciones son importantes en el proceso de enseñanza debido a que representan aspectos subjetivos, los cuales se ven reflejados en los profesores, por ejemplo, ya que se exhiben las técnicas utilizadas para dar su clase.

Gualteros y Gómez (2013) manifestaron, en el tercer término, la forma en la que las concepciones de los docentes afectan al proceso educativo. Si los docentes consideran que sus estudiantes no mejorarán y no les ofrecen las oportunidades de mejora suficientes, su proceso educativo se verá desfavorecido. Por su parte, el cuarto término se refirió a los múltiples perfiles de los docentes y, por ende, a las variaciones en los métodos. Asimismo, resaltaron investigaciones y

artículos que demuestran que, en función del perfil del profesor, sus concepciones, su formación y su enfoque, este puede utilizar diferentes técnicas al momento de enseñar.

Adicionalmente, Gualteros y Gómez (2013) utilizaron entrevistas y observaciones para construir su investigación de corte cualitativo. Considerando esto, los investigadores realizaron cuatro afirmaciones: *Los estudiantes rurales son menos capaces de aprender que los que estudian en la zona urbana; las habilidades más importantes a desarrollar son las que están relacionadas con la comprensión; existe una divergencia entre el discurso y la práctica,* evidenciada en la motivación al momento de hablar por parte de los profesores, pero no al dar sus clases; y, se presenta un *bajo interés por parte de los estudiantes en cuanto al aprendizaje del inglés.*

Finalmente, Gualteros y Gómez (2013) enfatizaron en la importancia de indagar más en las concepciones de los docentes. Además, concluyeron que existe una diferencia entre el decir y el actuar de los profesores. En adición, cuando estos subestiman a sus estudiantes, generan una reducción de su motivación para aprender una lengua extranjera, lo cual representa un problema en los contextos educativos.

Por su parte, Pineda (2014), en su artículo *Reflexiones sobre la labor docente en las escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva*, presentó las condiciones tanto sociales, políticas y culturales a las que los docentes de matemáticas, humanidades y lengua castellana se deben adaptar dentro de los contextos rurales. Especialmente, su objetivo se centró en las decisiones tomadas por los docentes analizados en función de la aplicación del modelo educativo flexible Escuela Nueva y cómo, gracias a ello, realizan un proceso de autoevaluación que los lleva a destacar y mejorar en su labor.

Con el fin de brindar un contexto general, la autora realizó un barrido informativo sobre el proceso que el modelo flexible seleccionado ha tenido dentro del país. Además, presentó que La Escuela Nueva fue implementada a nivel nacional en la década de los 70, principalmente en las zonas rurales. Lo anterior, como se menciona, generó un cambio en la metodología usada en la época, pues el país educaba a través de las aulas unitarias (tipo de educación promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO) y con el cambio, se optó por una educación basada en las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, debido a los cambios sociales que se vivían en el país, los docentes del área rural debieron ajustar sus formas de enseñanza de tal forma que lograran integrar a los estudiantes y a las familias dentro del proceso educativo. Es decir, los contenidos a enseñar se tornaron un tema que, aunque eran enseñados, no se realizaba explícitamente; todo se hacía a través de la inclusión

educativa. En función de lo anterior, Pineda (2014) centró sus esfuerzos en presentar los ajustes realizados por los docentes basados en el contexto donde ejercen su labor.

Para lograrlo, Pineda (2014) seleccionó seis historias de docentes egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia quienes ejercen sus labores en los municipios de Cómbita (Boyacá), Leticia (Amazonas), Cimitarra (Santander) y Barrancominas (Guanía) y sus historias fueron recolectadas a través de sus historias de vida (narrativas) basándose en entrevistas y análisis posteriores a las mismas.

De esta forma, la autora creó cinco categorías en donde agrupó las características más frecuentes dentro de las historias de vida analizadas. Estas son *prácticas pedagógicas, Escuela Nueva, Condiciones sociales, Condiciones políticas* y *Condiciones culturales.* Teniendo en cuenta lo anterior, Pineda (2014) anunció que las prácticas pedagógicas a las que hace mención en la primera categoría son variables, ya que dependen del contexto en donde se desarrollen. Es decir, el contexto, junto con las vivencias previas de los profesores son los factores que determinan su actuar en el ejercicio docente.

Por su parte, en la categoría *Escuela Nueva,* la autora estableció que, con la aplicación del modelo educativo flexible mencionado, se generaron experiencias significativas tanto para los estudiantes como para los profesores. De igual forma, los conocimientos culturales de la zona se conservan gracias a la transversalidad de la enseñanza, en la cual se entrelazan temas como culturales, económicos, sociales y políticos.

Así, aparecen las tres últimas categorías. Allí, Pineda (2014) comentó que llegar a una generalización en estos resultados resultó complejo, pues cada contexto cuenta con condiciones muy diferentes y particulares. Sin embargo, ella estableció que algunos aspectos sociales están relacionados con la falta de recursos disponibles para los profesores; la falta de contacto de los profesores con las zonas donde trabajan, ya que muchos de ellos fueron asignados a lugares diferentes a los natales; y, la falta de atención médica para ellos y para la comunidad en general.

A nivel político, las historias de vida analizadas le permitieron concluir a Pineda (2014) que la responsabilidad social, las necesidades de las comunidades y las escuelas como eje de los lugares de trabajo se convierten en prioridades para los docentes. Lo anterior se presentó en la medida que son ellos los directamente responsables por el proceso de enseñanza, lo que implica que este sea ajustado al contexto, de tal forma que lo enseñado se dé a partir de las necesidades de aprendizaje locales y beneficie a toda la comunidad. Tal compromiso con la sociedad genera que los docentes,

con el paso del tiempo, se apropien de la cultura de la región de trabajo. Asimismo, es la cultura misma quien determina en parte los procesos de enseñanza y, de presentarse un rechazo hacia esta, la labor docente se vería truncada, pues se alejaría del contexto y de las necesidades de este.

Por último, Pineda (2014) señaló la importancia de las historias de vida de los docentes del área rural al reafirmar que gracias a estas se permite conocer la realidad que indistintas veces se ve simplificada por las instituciones departamentales o nacionales; es decir, se observa un silenciamiento de las voces particulares de quienes viven diferentes situaciones educativas en la ruralidad nacional. De igual forma, la autora concluyó que analizar las historias de vida permite comprender cómo el contexto influye directamente en la formación del docente. En otras palabras, recalcó la forma en que el contexto, las relaciones sociales y la cultura repercuten en la toma de decisiones de los profesores. Finalmente, el estudio mostró que, aunque las condiciones sociales a las que se enfrentan los docentes rurales no son las mejores, se procura crear experiencias de cambio social y educativo que beneficien a la comunidad.

A pesar de que las investigaciones realizadas por Gualteros y Gómez (2013) y Pineda (2014) brindan elementos importantes para comprender los procesos educativos en los contextos rurales, es importante revisar otras investigaciones que den cuenta de la realidad rural. Lozano y Contreras (2015) en su tesis de pregrado titulada *¿Quiénes son los maestros rurales de Cundinamarca?* realizaron un análisis sobre las narrativas de los docentes que ejercen sus labores dentro de la zona rural. Cabe notar que, aunque la investigación de Lozano y Contreras (2015) no está centrada en los maestros rurales de inglés, este trabajo muestra un panorama más amplio del contexto educativo rural.

En este sentido, las investigadoras se plantearon caracterizar a los docentes, al entorno y a su actuar docente. Así, seleccionaron cuatro escuelas en el municipio de San Juan de Río Seco, en Cundinamarca (la Institución Educativa Rural Departamental Lagunitas Alto, la Normal Superior de San Bernardo, el Colegio Básico San Rita y la escuela Pirineos Bajo). De ellas, las autoras seleccionaron seis historias de vida con las cuales buscaron cumplir con los objetivos planteados, es decir, lograr la caracterización docente a través de sus historias de vida, el análisis de sus estrategias didácticas y las situaciones problemáticas a las que se enfrentan.

En este sentido, las investigadoras emplearon las narrativas como herramienta metodológica, pues consideran que permiten construir la realidad y es mediante ellas que es posible visibilizar el rol comunitario de los docentes (aspecto recalcado por autores como Pineda, 2014 y Díaz, 2007). De igual forma, la investigación contó con un enfoque hermenéutico que le brinda al

estudio una referencia directa al sentido y al significado que le dan los sujetos a su contexto y a sus vidas.

Empero, para poder caracterizar a los docentes, las autoras realizaron entrevistas y observaciones directas a los docentes en su labor. Luego, se remitieron a realizar un análisis abierto y axial que contó con una codificación selectiva. Así se crearon seis categorías, en donde cada profesor relata sus vivencias dentro de las instituciones educativas y cuáles han sido las experiencias más significativas para ellos.

La primera narrativa titulada *La verdadera vocación se fortalece en la adversidad* cuenta la historia de la profesora Claudia y muestra cómo fue su proceso para convertirse en docente: ingresó a la Normal Superior de Soacha y luego aplicó a la convocatoria departamental para la selección de docentes rurales. Así, fue asignada a la escuela Pirineos Bajo donde reafirmó su deseo personal por ser profesora en esta área. Además, su historia refleja la rutina que sigue durante su vida profesional y personal y expone situaciones complejas, como la poca retención estudiantil en su escuela o la falta de compromiso por parte de los padres y los estudiantes para con el proceso educativo, a las que se enfrenta en su contexto rural.

La segunda categoría, *El maestro rural es un maestro orquesta*, contiene la historia de Denis, un docente temporal que desarrolla su labor en diferentes contextos, según se hallen plazas disponibles en los municipios de Cundinamarca. En *La magia sí existe*, Sandra, docente de la escuela Pirineos Bajo, narró la relación que establece entre la magia y la educación. Es decir, considera sus clases como un espectáculo de magia donde ella es la maga y sus estudiantes, los siguientes magos.

En *Una maestra que trabaja con las uñas* y *El maestro rural, el malo del paseo*, se presentaron las historias de Miriam y Dilma, respectivamente. En estas narraciones, las docentes de primaria muestran líos profesionales como los referidos a las leyes que acogen a los profesores y sus plazas (ley 60 de 1993). Además, dan a conocer condiciones como estudiantes violentos, poco participativos o desinteresados que plantean retos en los actuares profesionales de las dos docentes. Sin embargo, dichas historias muestran proyectos (huertas) ejecutados y que han ayudado a mejorar las condiciones dentro de las instituciones educativas en donde Miriam y Dilma ejercen su profesión.

En la última historia, *Una maestra que decide darlo todo por sus estudiantes*, Lozano y Contreras (2015) dieron a conocer cómo Raquel, además de ser una profesora creativa, logra generar interés en sus estudiantes a partir de la creación de material que se ajusta al nivel de sus

estudiantes y que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. No obstante, las autoras contaron, igualmente, que se enfrentaron a problemas que van desde niveles sociales hasta económicos, situaciones que no les han impedido continuar con su labor como docente en el departamento de Cundinamarca.

Los resultados les permitieron a Lozano y Contreras (2015) concluir que, a pesar de las situaciones vividas por los docentes, ellos no han abandonado su ejercicio e incluso lo realizan con mayor pasión. Además, consideraron que el contexto juega un rol muy importante en la construcción de significados por parte de las docentes entrevistadas. Asimismo, hacen hincapié en las desventajas, como la falta de recursos y de compromiso por parte de las comunidades que se vuelven visibles cuando se confronta la educación rural con la urbana. Por último, los autores afirmaron que es necesario que el estado intervenga en este tipo de educación de tal forma que visibilice a los actores educativos.

Al continuar con la revisión de literatura, y teniendo en cuenta las tres investigaciones anteriores, Betancourt, Oviedo y Serrato (2016), en su trabajo *Las prácticas profesionales de los docentes rurales en cuatro sedes de la institución educativa departamental IPEBI de Fómeque, Cundinamarca*, buscaron calificar las prácticas de los docentes rurales que se utilizaron en cualquiera de las cuatro sedes del colegio departamental IPEBI de Fómeque. Para lograr lo anterior, los autores iniciaron la investigación al abordar la educación rural y la forma en la que los docentes representan un rol muy importante en este contexto en específico, es decir, cómo, de cierta manera, son vistos como héroes, ya que en algunas ocasiones son obligados a abandonar a sus familias y sus costumbres para poder dictar sus clases.

Adicionalmente, Betancourt, Oviedo y Serrato (2016) resaltaron que una de las motivaciones iniciales para realizar su investigación estuvo fundamentada en los bajos resultados obtenidos en las pruebas ICFES. No obstante, los autores focalizaron sus análisis en las diferentes prácticas educativas que puede utilizar un profesor en el contexto de la enseñanza rural. Para determinarlas, el grupo investigador utilizó las narrativas obtenidas en las entrevistas y la observación no participante para hallar los problemas relacionados con las prácticas educativas ejercidas en las instituciones.

En este sentido, los autores realizaron una recolección de información que permitió identificar que, por ejemplo, en Honduras los resultados de las pruebas internacionales en matemáticas y lenguaje son deficientes y, aunque el gobierno aplique ciertas políticas para mejorar esta situación, en el contexto rural estos esfuerzos son en vano. Además, resaltaron un estudio en

donde dan cuenta de la importancia del rol del profesor en la educación rural, puesto que es él quien, por medio de sus experiencias y vivencias, puede aportar a que la institución adquiera nuevos estándares de calidad en un futuro próximo.

Ahora bien, Betancourt, Oviedo y Serrato (2016) presentaron información que da cuenta de cómo los programas educativos pueden influir positivamente en las instituciones siempre y cuando se involucre a los profesores y sean ellos quienes, por medio de sus narrativas, den cuenta de los avances de los proyectos institucionales. Además, resaltaron que los aspectos o las variables sociales también afectan al entorno educativo, lo produce que este último se modifique o no. Adicionalmente, los autores expusieron el proceso de formación de los futuros docentes y la forma en que se puede ver afectado por valoraciones y procesos externos como la relación entre el profesor y la comunidad. Por último, los investigadores mostraron el aporte de la Escuela Nueva a la educación rural, siendo este complejo, puesto que las instituciones educativas no cuentan con los recursos para poder realizar los procedimientos de la mejor manera posible.

Igualmente, los autores determinaron que la práctica profesional docente es un concepto clave porque existe una articulación del conocimiento con el contexto del que se habla junto con las narrativas de los estudiantes. Además, presentaron al maestro rural y su rol en las prácticas docentes en donde se hace hincapié en que muchos de los maestros no conocen las condiciones que enfrentarán cuando ejerzan su labor, lo que resulta en que las necesidades verdaderas de los estudiantes sean ignoradas. Propusieron, además, una formación completa junto con actores que sepan y hayan experimentado la realidad de la educación rural con el fin de brindar herramientas a los docentes que les permitan desarrollar más y mejores habilidades en su ejercicio profesional.

Asimismo, discutieron sobre el espacio escolar, en donde se considera al lugar físico y sus efectos en las prácticas docentes; el rol de la familia, ya que estos pueden facilitar o complejizar el desarrollo de las prácticas educativas docentes; los materiales didácticos, puesto que es pertinente discutir sobre cómo el material afecta las posibilidades que puede tener un profesor a la hora de dar su clase; y, los contextos escolares, concepto que analiza las condiciones, de la infraestructura en las instalaciones de la institución educativa.

Así, Betancourt, Oviedo y Serrato (2016) crearon cuatro categorías de resultados, a saber, *El espacio escolar desde los ayudantes y oponentes en la práctica de los docentes rurales; Los sujetos como ayudantes y oponentes en las prácticas de los docentes rurales; Presencia y ausencia de materiales en las prácticas de los docentes rurales*; y, *El contexto y sus efectos en las prácticas de los docentes rurales.* En cuanto a la primera categoría, los autores discutieron los tres espacios

fundamentales para el desarrollo de las prácticas docentes: el espacio natural, el espacio físico y las huertas. Ellos consideraron vital resaltar que los profesores se apropian de los espacios en los que se sienten más seguros, lo que crea una visión de liderazgo en los estudiantes y colegas.

La segunda categoría hace referencia a los sujetos que afectan el proceder de las prácticas docentes: padres de familia, estudiantes, el rector y los profesores. Betancourt, Oviedo y Serrato (2016) destacaron que estos actores influyen, directa o indirectamente, en los procesos educativos, puesto que se refuerza la relación entre docentes y familias, que a su vez está fundamentada, en la mayoría de los casos, en la confianza. Empero, en cuanto al contenido de la escuela, los padres de familia no se envuelven en el proceso de la manera esperada. Los autores resaltaron que se muestra al aula educativa rural en desventaja frente a la urbana debido a la baja cantidad de profesores disponibles, la falta de recursos y la falta de una infraestructura estable.

En cuanto a la tercera categoría, los autores reconocieron dos tipos de recursos: físicos (libros de texto) y humanos (la convicción y el amor por la enseñanza). En la realidad rural, los materiales se adecuan a sus posibilidades, puesto que existe una brecha digital enorme comparado con el sector urbano y se usan archivos desactualizados. Por último, en la cuarta categoría, Betancourt, Oviedo y Serrato (2016) trataron el rol de la cultura, la política, el entorno social y económico, las particularidades de las familias y el entorno natural en los procesos de práctica docente. Los docentes son conscientes del contexto en el que se encuentran, lo que hace que modifiquen sus clases de acuerdo con la cotidianidad de los estudiantes para que el proceso sea mucho más significativo.

Finalmente, Betancourt, Oviedo y Serrato (2016) reafirmaron que los docentes son vistos como personas creativas y líderes, ya que su compromiso con la labor realizada es evidente. En cuanto a las prácticas docentes, ellos las definieron como procesos significativos para los estudiantes ligados con el contexto en el que se está trabajando. Ahora, los investigadores expusieron que los saberes autóctonos se deben preservar a medida que pasa el tiempo. Además, resaltaron la importancia de actualizar los contenidos que se manejan y de capacitar a los docentes, ya que la mayoría del material utilizado e incluso los modelos pedagógicos están desactualizados y los docentes no están capacitados para atender las posibles eventualidades del contexto rural.

Por su parte, Rodríguez y Otálora (2018), en su trabajo, *Prácticas docentes en la enseñanza de inglés en educación básica en dos instituciones educativas públicas en contextos rurales*, indicaron una visión del escenario en donde se enseña el inglés en zonas rurales y la forma en que el docente maneja situaciones presentadas en estos contextos. De esta manera, buscaron identificar las

prácticas docentes usadas por los maestros en los contextos rurales, el tipo de metodologías empleadas específicamente para enseñar inglés y de qué manera se emplean, teniendo en cuenta la brecha existente entre la teoría que maneja el docente y la realidad de lo que se vive en los contextos rurales como la problemática transversal del estudio.

Por medio de análisis cuantitativos y cualitativos, Rodríguez y Otálora (2018) se apoyaron en observaciones y entrevistas, las cuales poseían componentes tanto abiertos como cerrados, para realizar su estudio. Con esto, los autores hicieron hincapié en *la enseñanza de inglés*, *educación básica primaria* e *instituciones educativas* y respaldaron sus afirmaciones bajo teorías relacionadas con las *prácticas docentes.* Específicamente, las instituciones seleccionadas fueron los colegios de La Salle Juan Luis Londoño y La Granja, ubicados en la vereda La Granja-Zipaquirá

En esta investigación, los autores se centraron en *práctica docente, contexto rural y enseñanza de inglés.* Teniendo en cuenta tales categorías, los colegios debían dar su opinión por medio de entrevistas. Al analizar las respuestas de los docentes del colegio de La Salle Juan Luis Londoño, los autores identificaron que existen ciertas apreciaciones individuales con respecto a la tercera categoría, *enseñanza de inglés*.

Lo anterior se justifica en que, para los docentes de este colegio, no se debe enseñar inglés por medio de fórmulas, sino a través de actividades lúdicas que presenten transiciones. Además, este proceso de enseñanza debería realizarse en edades tempranas. En cuanto al segundo colegio, La Granja, para algunos docentes es importante la secuencialidad cuando se enseña una lengua extranjera. Además, es importante enfatizar en que se debe enseñar la lengua en situaciones comunicativas (Rodríguez y Otálora, 2018).

Por su parte, para el caso del colegio de La Salle Juan Luis Londoño, la mayor parte de los profesores afirmaron dirigir sus clases hacia el estudiante. Sin embargo, para la mayoría de los docentes del colegio La Granja, la práctica docente se enfoca en aumentar la participación de los alumnos. Finalmente, Rodríguez y Otálora (2018) generaron una discusión sobre cómo la práctica docente puede cambiar las condiciones del aula y la manera en la que se enseña.

Ahora bien, las anteriores investigaciones han expuesto una visión clara sobre las situaciones que los profesores viven dentro de la escuela rural. No obstante, para la presente investigación, consideramos que las percepciones y el olvido estatal son factores vitales para comprender a los docentes de estos contextos. Adicionalmente, si se considera al inglés como un eje principal de este trabajo, se encuentra que contados estudios tratan este tema. Por esto, investigaciones que relacionen los tres aspectos ya mencionados son consideradas como base

informativa fundamental. Así, los análisis realizados por Cruz (2018) se convierten en información esencial a mencionar en nuestra investigación.

Cruz (2018) centró sus estudios de doctorado en las percepciones que los docentes rurales pueden llegar a crear. Lo anterior fue recogido en su tesis doctoral titulada *Recognizing Invisibility: The Positioning of Rural English Language Teachers in the Colombian Context.* En ella, buscó presentar la situación actual de los docentes de inglés en la ruralidad, además de la influencia de las políticas lingüísticas existentes en el país. Asimismo, presentó cómo "sus [de los profesores] problemáticas relacionadas con las demandas educativas nacionales y los intentos por solucionar los problemas sociales (…)] se han mantenido 'invisibles" (traducción realizada por los autores, p.4). Tal invisibilidad la relacionó con la falta de conocimientos por parte de la sociedad colombiana sobre las realidades a las que se enfrentan los docentes dentro de áreas rurales.

Por lo anterior, y con el fin de contribuir a las nociones educativas colombianas, Cruz (2018) usó las narrativas de docentes para presentar la realidad en la que se encuentran inmersos. Además, el investigador le asignó un enfoque centrado en la justicia social. Con lo anterior, el autor buscó reivindicar los derechos de los docentes que han sido *olvidados* frente a los ojos del gobierno, y más aún, de la sociedad en general. Adicionalmente, propuso cómo la inequidad presente en los lugares rurales de Colombia afecta las concepciones de los profesores sobre ellos mismos.

Considerando lo anterior, Cruz (2018) planteó responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué percepciones tienen los docentes de inglés sobre sus prácticas profesionales e identidad dentro de la Colombia rural desde el contexto sociocultural local y las políticas de enseñanza de inglés?[2] (p.19).

Especialmente, dentro de su estudio contó con 10 docentes que fueron seleccionados a partir de su experiencia docente (entre 9 y 24 años siendo profesores), su labor en zonas rurales, su contexto y su voluntad de participación. Algunos de ellos se rigen por el decreto 2277 de 1979 y los otros por el decreto 1278 de 2002, lo cual establece una diferencia en términos de las concepciones creadas frente al sistema educativo.

Ahora bien, al hablar sobre percepciones, Cruz (2018) utilizó las narrativas seleccionadas como argumento principal de las tres categorías de análisis. En *ELT in Rural Colombia: An Analysis through the Lens of Social Justice,* realizó una comprensión sobre las afectaciones de la

[2] *What perceptions do English language teachers have around their professional practice and identity in rural Colombia in light of the local sociocultural context and ELT policy?*

justicia social en la enseñanza del inglés dentro de las zonas rurales. Así expuso el sentido construido por los profesores a partir de y para su labor docente. Especialmente, la narrativa de Ana (nombre seleccionado por el autor para proteger las identidades) contribuyó en esta sección por la claridad y detalle provisto en su primera entrevista. En ella cuenta cómo el inglés no era considerado una materia importante en su institución y esto le llevó a crear estrategias que lograran incluir a la comunidad en su aprendizaje. Por lo anterior, Cruz (2018) desarrolló la idea sobre el rol, a veces etéreo, del inglés en zonas donde sus condiciones no facilitan la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (zonas rurales, mayoritariamente).

Asimismo, Cruz (2018) realizó el análisis de las políticas lingüísticas relacionadas con la enseñanza del inglés dentro de Colombia. No obstante, y basado en las experiencias de vida de los docentes, tales políticas no representan lineamientos a seguir para los profesores que poco conocen de ellas o que las consideran descontextualizadas, y, por ende, no modifican su actuar docente. Empero, esto no desmerita la enseñanza de las lenguas, pues todos los maestros concuerdan con que el inglés es fundamental para el desarrollo profesional de sus estudiantes, por lo que realizan esfuerzos que les permitan estar a la par con lo exigido por el MEN en términos de la lengua extranjera.

Lo anterior es reforzado por el autor, ya que exhibió cómo los docentes crean experiencias significativas de enseñanza en sus diferentes contextos rurales que influyen en su identidad, tanto personal como profesional. Por ejemplo, ser un buen docente en este caso no significa ser reconocido por los entes nacionales, sino que se refiere a que su comunidad y sus seres queridos vean su profesión como una valerosa labor que apoya el proceso educativo nacional desde pequeñas acciones. En otras palabras, las relaciones con su comunidad y territorio contribuyen a la formación de su identidad y, a su vez, influyen indirectamente en su labor docente.

Cruz (2018) concluyó que es necesario replantearse las políticas lingüísticas de enseñanza de lenguas extranjeras en el país, especialmente del inglés, de tal forma que se ajusten a los contextos sociales a donde se apliquen. Es decir, comprender que el contexto social determina la manera para realizar procesos de enseñanza y que se creen políticas que faciliten el proceso y a los profesores al mismo tiempo; claro está, sin dejar de lado a los estudiantes. De igual forma, planteó que, mientras lo anterior no suceda, los profesores deberán continuar su labor como lo han venido haciendo: con un fin social, participativo e innovador. Por último, el autor razonó sobre los estándares del MEN en cuanto al nivel de lengua en la educación básica y media y afirma que, en ellas, la falta de relación entre el contexto y la enseñanza deben ser replanteadas de tal forma que se ajusten a las necesidades presentes en los diferentes escenarios educativos.

En definitiva, el desarrollo del estado del arte nos permite ubicar las dinámicas propias de los docentes rurales en el contexto internacional y nacional. Sin embargo, se evidencia un vacío en la comprensión del maestro del área de inglés en la ruralidad en contextos tolimenses y cundinamarqueses, razón por la cual, el presente proyecto de investigación se centrará es este campo. Especialmente, se observa el silencio por parte de los actores educativos que se encuentran dentro de los contextos rurales, lo que no permite comprender la realidad por la que están pasando los maestros y cómo su ejercicio docente puede verse afectado por las condiciones que se han presentado en estudios anteriores.



DOCENTE RURAL PALOCABILDENSE EN REUNIÓN CON PADRES DE LA COMUNIDAD

Herminda Navarro, 2019

GEO-GRAFÍAS

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

3. Pregunta de investigación

¿Qué significa ser maestro de inglés en las zonas rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca?

3.1. Objetivo general

Comprender los sentidos de ser maestro de inglés en las zonas rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca

3.2. Objetivos específicos

- Identificar los roles ejercidos por los maestros rurales desde sus prácticas docentes y desde sus contextos
- Describir los recursos físicos y humanos utilizados por los docentes en el área rural en las zonas de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca
- Indagar sobre los vínculos pedagógicos y formativos generados por los profesores para con la institución educativa donde laboran
- Detallar la posición del maestro rural frente a las políticas educativas relacionadas con la enseñanza del inglés en Colombia en las zonas rurales



ESTUDIANTES RURALES DEL MUNICIPIO DE GRANADA, CUNDINAMARCA

Gustavo Gómez, 2019

GEO-GRAFÍAS

MARCO TEÓRICO

4. Marco teórico

4.1. Educación rural en Colombia

Dentro de este trabajo de grado, es necesario precisar algunos fundamentos epistemológicos que subyacen a la comprensión sobre qué significa ser un profesor de inglés dentro de las zonas rurales de Colombia, especialmente en Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca. Principalmente, en este apartado, se abordarán las diferentes concepciones acerca de la educación rural. Además, se describirán los componentes de este tipo de educación para brindar una comprensión de cómo se configura el proceso de educar en la ruralidad colombiana.

Con el fin de comprender el funcionamiento de la escuela rural colombiana, se debe indagar, en un primer momento, sobre las percepciones que se tienen con respecto a la educación en general. Así, esta se puede abordar como un proceso dado a niveles sociales y culturales con el cual se fomenta el desarrollo de habilidades intelectuales, motoras y comportamentales que se reflejan en la comunidad (EcuRed, s.f.). Es decir, el fin de la educación es contribuir a la construcción y al desarrollo de los países. De hecho, tal como lo afirma Aguerrondo (1999), la educación materializada en la escuela es una institución que permite crear lazos de comunidad que son solidarios entre todos los miembros de la misma a través de valores y conocimientos. En ese sentido, la educación no solo comprende un proceso individual, sino que influye en la manera en la que las personas interactúan en sus contextos.

Al considerar lo anterior, es válido resaltar la importancia de la visión de la educación en Colombia y cómo se ve reflejado este proceso en la sociedad. De hecho, debido a los grandes cambios que ha sufrido la historia colombiana a causa de las guerras o de los diferentes mandatos, la educación ha ido transformándose hasta la actualidad. Helg (1987) afirma que la educación en Colombia cambió con el gobierno de Alfonso López Pumarejo, ya que en ese momento se tornó más sólida porque se creó la enseñanza primaria a nivel nacional, al igual que mejores bases educativas compuestas por docentes sobresalientes, más presupuesto, etcétera.

Este proceso se vio acompañado por el Ministerio de Educación Nacional, que, desde su fundación en 1886, estableció ciertos parámetros sobre la educación. Especialmente, tal ente gubernamental define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, párr.1). Por esto, se puede ilustrar que el avance presentado durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo se enmarca en los parámetros del sistema educativo, es decir, formar a las personas para convivir en sociedad,

siguiendo una serie de valores y de conocimientos, tales como los mencionados por Aguerrondo (1999) y EcuRed (s.f.).

Es importante recalcar la preocupación por la dignidad de las personas planteada por el MEN (2010), ya que, según el contexto a analizar, se presenta una desvalorización de este proceso que conlleva a la vulneración del derecho a la educación establecido en la Constitución Política de Colombia (Art. 67). Especialmente, el contexto rural ha sido uno de los más afectados en cuanto a la educación, ya que el abandono por parte del Estado en estos entornos es evidente y representa, asimismo, sus dificultades en la protección de los derechos y la dignidad humana.

Así pues, al abordar la educación rural, es fundamental definir la ruralidad, ya que, en función del lugar o la comunidad, este término refleja diferentes realidades y, en ese sentido, su significado varía. Al respecto, diferentes autores han propuesto definiciones que incluyen o excluyen algunos elementos. En primer lugar, López (2006) afirma que la ruralidad está estrechamente ligada al campo y esta sociedad se atrasa frente a la urbanidad por sus tradiciones locales. Por su parte, el Equipo Técnico de la Misión para la Transformación del Campo (2015) define la ruralidad como el espacio en donde el trabajo informal, la baja competitividad y la falta de recursos influye en el desarrollo educativo que tiende a ser bajo. De igual forma, Orozco (2018) entiende por ruralidad al "territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores" (párr.2).

Por su parte, Cruz (2018) establece que "pocas escuelas, altas tasas de abandono, escuelas con recursos insuficientes y bajo acceso a la educación son algunos de los problemas principales relacionados con la educación rural"[3] (p.47). Lo anterior refleja que las características de la ruralidad influyen en el modo en el que se desarrolla la educación, puesto que este proceso depende de las diferentes problemáticas y limitaciones que caracterizan a la ruralidad. Las anteriores concepciones dan cuenta del avance que ha tenido la definición de ruralidad con el paso de los años. De hecho, en primera instancia, este concepto se presenta como una vida relacionada directamente con pobreza y desigualdad social. Es decir, se evidencia una dualidad y generalización en términos sociales: urbanidad y desarrollo frente a ruralidad y pobreza.

[3] Texto original: *insufficient schools, high dropout rates, under-resourced schools, and low access to higher education are some of the main issues concerning rural education* (Cruz, 2018, p.47)

Sin embargo, la concepción de ruralidad no solo está relacionada con desigualdad, ya que, como lo menciona Orozco (2018), los espacios rurales constituyen relaciones sociales fundamentadas en la relación con la naturaleza, la utilización del espacio y la convivencia con los demás miembros de la comunidad dentro de un territorio.

En este sentido, en el marco del presente proyecto de investigación, se entenderá la ruralidad no solo como un espacio geográfico, sino como el lugar en donde se configura la interacción social. Frente a esto, se afirma que las características de un territorio son las relaciones humanas en comunidad, el espacio geográfico y la configuración tanto cultural como económica (Saquet, 2019). Dentro de los diferentes aspectos que conforman la ruralidad, se encuentra la educación, y esta, al ser un proceso de relación entre personas en una comunidad, es importante considerarla como un factor territorial.

Desde este escenario, la propuesta de Boix (2014) amplía la comprensión de la educación rural con una perspectiva territorial que consta de cuatro componentes interrelacionados: "como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural" (p.89). Estos componentes, relacionados con la noción de territorio, conforman la realidad de este tipo de educación. No obstante, las definiciones de educación rural no han sido ajenas a la influencia de factores negativos y de limitaciones que hacen parte del proceso educativo, lo que afecta cada uno de sus componentes. En este sentido, se describe a la educación rural como el escenario en donde "los problemas son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación" (Altablero, 2001, párr. 2). En otras palabras, este tipo de educación no es pertinente en función del contexto rural y enfrenta diferentes situaciones educativas y económicas que la complejizan y la limitan, aunque de estas dificultades nazcan las cualidades y particularidades de estos procesos educativos.

De hecho, la educación rural ha cambiado a tal punto que, en lugar de tratar de transformar su realidad, busca diferentes aspectos que puedan tomarse como factores que favorecen el ambiente de aprendizaje. Frente a esto,

> el tamaño de la escuela, su heterogeneidad, la personalización de clases, el uso de una pedagogía activa y personalizada, contar con maestros integrales y polivalentes y, asimismo, calendarios flexibles y ajustables son consideradas ventajas para este tipo de escuela. (Feu, 2004, p.8)

Desde las percepciones presentadas, la educación rural cuenta con diferentes características, factores y aspectos que la hacen un procedimiento tanto enriquecedor como complejo, ya que, aunque actualmente se identificaron ciertos beneficios de esta escuela, aún es afectada por las limitaciones y problemáticas del contexto rural.

4.1.1. Componentes de la educación rural

En el marco del desarrollo de la educación rural, nuevos componentes surgieron para suplir la necesidad educativa de los contextos rurales en general. Aulas y, asimismo, profesores multigrado son importantes para tal situación de enseñanza-aprendizaje, ya que configuran la autenticidad de las escuelas rurales y marca su unicidad con respecto a las demás. Es por esto que se vuelve imperativo comprender dichos elementos que hacen parte de la ruralidad.

En ese sentido, la diversidad de las aulas multigrado siempre ha sido una característica destacable dentro de los contextos educativos rurales. Al existir diversidad en edades, el maestro o el tutor atiende estas situaciones de manera comprensiva, diversificada y es capaz de entender las necesidades de cada uno de los miembros del contexto educativo. Esto genera una relación en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje basada en la confianza y el respeto a la hora de tomar decisiones, teniendo en cuenta la variedad de ideas y percepciones que se identifican en las aulas (Boix, 2011).

La educación rural multigrado se centra en la calidad de la educación del aula donde se reúnen niños y niñas de distintos cursos guiados por un solo maestro, siendo necesario apoyar tanto al proceso de educación como también a los docentes (Ministerio de Educación de Chile, s.f.). Lo anterior se logra por medio de orientaciones al trabajo del plantel educativo; elementos pedagógicos, didácticos y disciplinares; y, lineamientos de la política educativa. Hoy en día, la mayor parte de las 17 mil escuelas rurales que existen en el país manejan este modelo de enseñanza, ya sea por el costo bajo de la matrícula, la falta de una infraestructura o por tratarse de zonas de difícil acceso (MEN, 2017). Esta información constata la relevancia de este modelo en el desarrollo de la educación en contextos rurales y cómo se establecen las relaciones a nivel territorial.

Adicionalmente, el aula multigrado conforma “un microsistema social. Este espacio se convierte en el lugar más significativo donde se reproducen modelos, se establecen relaciones sociales y en consecuencia en generar conflictos, se asumen valores democráticos y se establecen niveles diferentes de integración de sus miembros” (Boix, 2011, p.20). Lo anterior refuerza las ventajas de la escuela rural con sus componentes.

Aunque existan ciertas limitaciones y dificultades como las presentadas por Cruz (2018), las aulas multigrado favorecen en gran medida tanto a los profesores como a los estudiantes. Los docentes se convierten en profesionales integrales, dispuestos a tratar y a enseñar en aulas donde las edades y las necesidades varían. Los estudiantes, por su parte, se benefician de un proceso educativo personalizado. Adicionalmente, al ser estas aulas una micro-sociedad, se contribuye al desarrollo de la comunidad desde una perspectiva territorial, ya que es en los territorios en donde se fortalecen las relaciones entre las personas y, en este caso, entre docentes y estudiantes.

4.1.2. Modelos educativos flexibles en la educación rural

Las condiciones de la educación rural han contribuido a que los procedimientos realizados en ese contexto se adapten a las diferentes necesidades de los estudiantes. Así, el surgimiento de modelos educativos flexibles en el país favoreció a que la escuela rural abarcara mayor cantidad de situaciones que antaño eran incontrolables. Diferencia entre urbanidad y ruralidad, espacios geográficos y cobertura encabezaron la lista de razones por las cuales los modelos fueron desarrollados (Altablero, 2001). Especialmente, cinco modelos flexibles educativos surgieron y se aplicaron en el contexto rural para poder cubrir las demandas educativas: Escuela Nueva, Postprimaria, Telesecundaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y Proyecto Educativo Rural (PER).

La Escuela Nueva fue definida como el proceso de “enseñar en una escuela rural en donde hay un solo docente frente a un grupo de niños de diferentes edades y en diferentes grados educativos” (López, 2006, p.149). Asimismo, la Escuela Nueva puede ser comprendida como el modelo que reúne varios cursos con uno o dos maestros; el aprendizaje tanto en grupo como individual; apoyo niño a niño; la adopción y la adaptación de nuevos métodos de enseñanza centrados en la participación de los niños; un nuevo papel del profesor como orientador y facilitador del aprendizaje; y, un nuevo concepto de material centrado en guías de aprendizaje o textos interactivos (Altablero, 2001). Además, el Ministerio de Educación Nacional (2015a) se refiere a la Escuela Nueva como una metodología que permite ofrecer los cinco grados de primaria en escuelas multigrado con hasta tres maestros. Lo anterior refleja la adaptación y las modificaciones que se realizaron para poder suplir y cubrir las demandas del contexto rural teniendo en cuenta sus limitaciones y sus particularidades.

Estas percepciones indican que la Escuela Nueva acoge tanto a las aulas multigrado como a los profesores multigrado, además de contar con una metodología que contribuye a fortalecer la relación entre docente y estudiante fundamentada en el apoyo y la confianza. Adicionalmente, este modelo permite potenciar el rol de guía ejercido por el docente o las adaptaciones y el

fortalecimiento de modelos pedagógicos enfocados en los niños y su desarrollo académico. Lo anterior se traduce en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto rural con mejores resultados y alcances.

Otro modelo educativo flexible desarrollado es la Postprimaria, establecida como una metodología dirigida a jóvenes entre los 12 y 17 años que se caracterizaba por la flexibilidad y la diversificación del currículo en los sectores rurales. Esta oferta incluye 42 módulos de aprendizaje, biblioteca, laboratorio, materiales, equipos de apoyo y un nuevo rol del maestro (Altablero, 2001). La Postprimaria es una continuación de la metodología de la Escuela Nueva y actúa, asimismo, en zonas donde ya se haya aplicado este modelo anteriormente (López, 2006).

De hecho, en él se escogen algunas escuelas para continuar los grados de básica secundaria. Este proceso cuenta con materiales de apoyo como las guías de aprendizaje y hace un énfasis considerable en el ámbito de los proyectos pedagógicos productivos. Por último, la Postprimaria es un servicio que se centra en "la cobertura con calidad en educación básica rural, brindando a los jóvenes la posibilidad de acceder a la básica secundaria, fortaleciendo la organización del servicio educativo del municipio, optimizando el uso de los recursos y educación (...) de la vida rural" (Ministerio de Educación, 2015b, párr.3). De esta forma, se refuerza la idea de que este modelo flexible comparte muchas características con la Escuela Nueva, ya que se utilizan currículos flexibles en las sesiones y se vela por el trabajo por proyectos.

De hecho, esta opción es apreciada por la ruralidad, ya que, como se evidencia en otros modelos, permite al alumnado continuar y acceder a la educación media y superior.

Ahora bien, la Telesecundaria, como otro modelo flexible, se centra en el uso del televisor como herramienta pedagógica en las zonas rurales (Altablero, 2001). Es importante aclarar que tal modelo flexible fue importado desde México, donde cuentan con índices de baja cobertura educativa en las zonas rurales (López, 2006). No obstante, se puede argumentar que la Telesecundaria no considera las condiciones socioeconómicas de las zonas a las que se dirige y presupone la tenencia de un televisor e incluso, el acceso al servicio de energía eléctrica. Por lo anterior, este modelo flexible organiza sus experiencias educativas en centros educativos de zonas alejadas (rurales) para que los habitantes lleguen hasta allí y puedan recibir el servicio educativo (Altablero, 2001).

Específicamente, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) puede considerarse una mejora de la Telesecundaria, ya que bajo este modelo son los tutores (profesores) quienes se desplazan hasta las veredas en las cuales se evidencia un deseo por aprender (López, 2006). Lo anterior

facilita el acceso a la educación, puesto que en las zonas rurales se evidencia una gran separación geográfica entre las veredas y los centros educativos. Así, es posible hablar de trayectos de dos horas o más para acceder a la educación. Por tanto, el SAT facilita la enseñanza en la escuela rural, pues ya no es un centro físico, sino una institución móvil.

Sin embargo, existen otros factores dentro de la ruralidad que complejizan el acceso. El trabajo rural toma la mayoría, por no decir la totalidad, de las horas del día de las personas que habitan estos territorios. En ese sentido, el SAT se ajusta a dichas condiciones y gestiona el tiempo de los estudiantes en función de la realidad a la que ellos se enfrentan (Altablero, 2001). Empero, esto no significa que los estudiantes cuenten con más tiempo para la educación, pues ellos deben continuar con sus labores diarias.

Por último, teniendo en cuenta el impacto de las dificultades enunciadas anteriormente que giran en torno a la educación rural, como por ejemplo la baja cobertura, el Gobierno Nacional realizó una serie de encuestas en las que recopiló los datos necesarios para hacer evidentes las características y el estado del entorno rural. Frente a esto, El Proyecto de Educación para el Sector Rural (de ahora en adelante PER) fue elaborado para subsanar algunos de los problemas relacionados con el contexto tratado. Este proyecto contó con dos fases, las cuales tenían el objetivo de aumentar el acceso por parte de todos los niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) a educación de alta calidad. Asimismo, procuró disminuir los índices de deserción en las escuelas rurales para así poder incrementar la calidad de vida de la población rural (MEN, 2009).

En este sentido, en el año 1999, la primera fase del PER se enfocó en mejorar el alcance de la educación y aumentar la calidad de los procesos educativos, específicamente, en la educación preescolar y básica para las personas entre los 5 y los 17 años. Adicionalmente, buscó reforzar la capacidad de gestión de las instituciones educativas y los lugares en donde se encuentran, como por ejemplo los municipios (Ministerio de Educación Nacional, 2015c). Todo lo anterior con el fin de sintetizar información y proporcionar diferentes estrategias en pro del desarrollo rural.

La segunda fase del proyecto PER, consolidada en el año 2012, buscó principalmente continuar con las bases de la primera fase, expandir el modelo de educación rural y mejorar su sostenibilidad (Ministerio de Educación Nacional, 2015c). Con esto, el PER afrontó la realidad social que se vive dentro de los territorios rurales, es decir, la falta de acceso a niveles superiores de educación con calidad y las condiciones socioeconómicas que afrontan los habitantes del área rural.

A manera de conclusión, al analizar los cinco modelos presentados, se evidencia la flexibilidad de estos. Precisamente es esta característica la que permite observar los procesos

formativos y las condiciones de la ruralidad de la escuela rural mencionadas por Cruz (2018), Orozco (2018), López (2006) y otros. De manera especial, se logra relacionar cómo la falta de recursos, las relaciones sociales y el abandono estatal afectan el desarrollo, creación o ejecución de estrategias que permitan aumentar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación en las zonas rurales.

4.2. Enseñanza de inglés en Colombia

En Colombia, la enseñanza del inglés ha marcado ampliamente la percepción de *bilingüismo*. De hecho, al abordar el tema, se asocia directamente al hecho de hablar inglés y no al de hablar dos lenguas. Especialmente, esta noción cobra importancia en un país donde se cuenta con 69 lenguas nativas (Organización Nacional Indígena Colombiana, 2015) y se evidencian situaciones de bilingüismo entre tales lenguas junto con el español. En este sentido, es importante comprender cómo se da el proceso de bilingüismo y cómo está regido dentro del país. Para lo anterior, es necesario definir a la enseñanza de una lengua, sus teorías y cómo estas se aplican dentro del contexto nacional y rural. La noción de enseñanza ha sido estudiada por diferentes teóricos a través de la historia. Es por esto que autores como Jackson (1964), Komisar (1966), Peters (1966), Green (1964) y Clarke (1970) han desarrollado ciertas comprensiones sobre el tema.

En primer lugar, Jackson (1964) establece que la enseñanza es un proceso en el cual se integran dos participantes principales, profesor y estudiante, en donde el primero quiere generar algunos cambios dentro del segundo. Asimismo, Komisar (1966) considera que la enseñanza es toda aquella influencia que tiene un agente sobre otro para cambiar su actuar. Al respecto, se puede mencionar que las definiciones planteadas se relacionan a nivel cognitivo y social, pues es el docente quien cuenta con conocimientos que se pueden transmitir hacia los estudiantes. Es decir, existe una visión colectiva sobre el comportamiento de las personas y son los procesos educativos los que llevan a que los individuos se ajusten, en términos de comportamiento, a su contexto.

De igual forma, la definición de enseñanza es un proceso que implica la transmisión de conocimiento valioso hacia otro individuo que está interesado y que realiza operaciones cognitivas para comprender la nueva información (Peters, 1966). Esta perspectiva complementa lo que autores como Jackson (1964) y Komisar (1966) plantearon y amplía la concepción sobre el proceso cognitivo de enseñar. Además, se considera la importancia de la motivación por parte del estudiante, ya que para Peters (1966) es un factor relevante al momento de tratar este concepto.

En adición, la enseñanza no solo se relaciona con transmitir conocimientos, sino también con las normas que se deben crear para lograr un proceso exitoso (Green, 1964). Es decir, tanto los

profesores como los estudiantes están sujetos a reglas que deben ser cumplidas a cabalidad, y especialmente son los estudiantes quienes responden a las instrucciones de los docentes, así se cumple el aspecto basado en el comportamiento presentado por Komisar (1966) y discutido por Clarke (1970).

Considerando las concepciones expuestas de enseñanza, para el presente trabajo, se entenderá a la enseñanza como aquellas actividades que transmiten conocimiento a los estudiantes, el cual logra cambiar su actuar dentro del contexto en el que se encuentran. Sin embargo, la enseñanza debe relacionarse con aprendizaje, pues es el proceso que los estudiantes realizan mientras cumplen con las órdenes que se enseñan. Por consiguiente, ambos procesos no pueden estar separados; es necesario enmarcarlos dentro de una teoría que establezca un proceso comunicativo entre estos elementos.

4.2.1. Teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas

Si bien se tiene en cuenta que los conceptos de enseñanza y aprendizaje están directamente conectados por las relaciones internas que suceden dentro del proceso educativo, es importante considerar cómo ha cambiado la forma de relacionarlas a través de los años, según sea el enfoque. Por lo anterior, dichas concepciones se comprenderán desde el campo de las lenguas. Sobre el tema, autores como Skinner (1957), Piaget (1976), Kolb (1984), Brown (1989) y Wenger (2000) han planteado diferentes teorías[4] sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Skinner (1957), desde una teoría conductista del aprendizaje y la enseñanza, determinó que los niños y jóvenes pueden cambiar su conducta si existen estímulos que activen tales comportamientos. En otras palabras, a los estudiantes se les puede enseñar una acción a través de un estímulo (sonido, palabra, movimiento) para que reaccionen de una manera previamente enseñada. Estas acciones fueron nombradas como el condicionamiento operante y, gracias al refuerzo del mismo, genera que las respuestas sean frecuentes y exitosas, lo que logra mayores éxitos en el aprendizaje.

No obstante, con las investigaciones realizadas por Piaget (1976), se optó por un paradigma constructivista, es decir, uno en donde el aprendizaje se da, no solo a partir de seguir estímulos, sino a partir de interactuar con los demás sujetos inmersos dentro de la sociedad. Además, dichos conocimientos no son estáticos, como sí lo son los comportamientos planteados por Skinner (1957).

---

[4] una teoría es “un grupo de conceptos conectados (...) que presentan una visión sistemática de un fenómeno al especificar las relaciones entre variables que explican y predicen el fenómeno” (Kerlinger, 1975, p. 11).

De hecho, lo planteado por Piaget (1976) establece que los conocimientos son cambiantes gracias al mismo proceso de interacción dado en la sociedad y con los objetos que la componen, puesto que no se pueden construir conocimientos sin la interacción directa con las situaciones. Así, se asegura que el estudiante cambie su rol y tome conciencia sobre su aprendizaje.

Por su parte, Kolb (1984) creó su teoría de aprendizaje y enseñanza basado en las teorías de Skinner y Piaget, partiendo de elementos como el comportamiento y la experiencia. Este pensador incluyó dos aspectos: la percepción y la cognición, los cuales requieren que el estudiante comprenda aquello que sus sentidos captan, para que, junto con la experiencia y la cognición, cambien su modo de actuar.

Además, Wenger (2000) consideró al aprendizaje como un proceso de relaciones entre las culturas y las experiencias del estudiante. De hecho, considera que es en la práctica con una comunidad donde el estudiante realmente aprende la lengua y tiene la oportunidad de practicarla. Esto se relaciona con las formas de percepción del mundo y el comportamiento. Es decir, cómo actuar según sea la comunidad de práctica en donde el estudiante se encuentre.

Por último, Brown (1989) formuló una teoría de aprendizaje y enseñanza donde la cultura influía en el proceso cognitivo. Esta teoría relaciona cómo la interacción social y las narrativas que se encuentran dentro de la misma, junto a la práctica de la comunicación oral, permiten que un estudiante aprenda una lengua de manera exitosa.

A partir de lo anterior, la teoría de aprendizaje de Brown (1989) se relaciona directamente con el eje de la presente investigación en la medida que, al hablar de interacción social, se trabaja el contexto en el cual el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua toma lugar. De igual forma, la inclusión de las narrativas dentro de la cultura permite analizar cómo se da tal proceso cognitivo, no solo en el estudiante, sino también en el profesor, incluyendo al contexto donde se evidencie la actividad de enseñanza-aprendizaje.

4.2.2. Lengua extranjera en comparación con segunda lengua

A lo largo de las anteriores secciones se ha abordado el aprendizaje y la enseñanza de una lengua; sin embargo, es necesario comprender qué es una lengua y cuáles son los casos de enseñanza de esta, para poder analizar de una mejor forma el proceso y las condiciones que subyacen a estas concepciones. Lo anterior facilitó el análisis sobre cómo se da dicha actividad pedagógica dentro del contexto colombiano y aclaró las concepciones de bilingüismo posibles dentro del país.

Saussure (1959) propone que la lengua es el producto social del lenguaje, y al serlo, es un tesoro que debe ser protegido. En otras palabras, la lengua es un producto cultural, por ende, es en la cultura donde se puede practicar y aprender. La anterior concepción cobra sentido y se ve reflejada en las teorías de enseñanza y aprendizaje planteadas por Wenger (2000) y Brown (1989).

Empero, dentro de las teorías lingüísticas y el ejercicio de la enseñanza, se plantean los términos de lengua extranjera (LE), segunda lengua (SL) y lengua materna (LM) que se diferencian teóricamente y es por esto que deben ser definidas para evitar ambigüedades.

Según el Diccionario de términos clave de ELE (2019), la lengua materna es "la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación" (párr.1). Por ejemplo, una persona que nazca en Colombia tendrá, en una probabilidad muy alta, al español como lengua materna. No obstante, al hablar de LM, Pato y Fantechi (2012) consideran que es la lengua oficial que cada país tiene o se habla mayoritariamente. Por el contrario, la LE es aquella lengua que no es oficial ni se habla dentro del país, pero que se aprende.

La segunda lengua, como afirman Pato y Fantechi (2012), es aquella que se habla mayoritariamente en un país y existe junto con otra lengua oficial. Por ejemplo, en Canadá se cuentan con dos lenguas oficiales, inglés y francés, y al hablarse ambas, los hablantes de inglés o francés contarán con la otra lengua como su SL.

Considerando esto, el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés dentro de Colombia se daría como una enseñanza de una LE, en la medida en que el "castellano es el idioma oficial de Colombia" (Const., 1991). En otras palabras, el inglés no se habla ni mayoritariamente, ni en determinados territorios del país, por ende, sería un proceso de enseñanza de lengua extrajera.

4.2.3. Enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en Colombia

Dentro de Colombia, el proceso de enseñanza de una lengua extranjera está controlado y supervisado por el Ministerio de Educación Nacional y ha estado regido por el Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2004) en donde se considera el aprendizaje de una lengua extranjera como una estrategia de competitividad dentro de un mundo globalizado; el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, centrado en el entrenamiento de los docentes en inglés; y, el Programa Nacional de Inglés, en donde se aumentaron los recursos para la educación bilingüe (Cruz, 2018).

Los planes de bilingüismo, a nivel nacional, determinan la forma en que las instituciones llevarán a sus estudiantes hacia un nivel determinado de lengua según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Así, el MEN (2004) establece que los estudiantes de instituciones de educación media alcanzar un nivel B1; los estudiantes de educación superior, un nivel B2; y, los licenciados, un nivel B2 y preferiblemente un C1.

Sin embargo, estos resultados no pueden lograrse sin la participación de diferentes instituciones y, por ende, el MEN (2018) las clasificó en cuatro categorías. La primera, *las instituciones sin profundización en la lengua*, se plantea como aquella en donde los profesores de inglés son colombianos y están dirigidos por compatriotas. En ellas, se da una intensidad horaria de menos de 10 horas y se usan materiales de origen nacional.

La segunda categoría, *establecimientos con intensificación en lengua extranjera*, incluye a las instituciones que, aunque están dirigidas por colombianos, sus profesores de inglés son los únicos bilingües dentro de la institución y allí se brinda una instrucción en lengua extranjera durante 10 a 15 horas.

La tercera y cuarta categoría incluye en su nombre al bilingüismo, *establecimientos bilingües nacionales y establecimientos bilingües internacionales*, y entre ellas se presentan pocas diferencias. Principalmente, los colegios bilingües internacionales están dirigidos por personas extranjeras, mientras que los nacionales no lo son. No obstante, ambos tipos de instituciones presentan una instrucción en la lengua extranjera del más de 50% en todas sus clases. Además, para certificar el nivel de lengua, en ambas instituciones los estudiantes deben presentar y superar un examen internacional de clasificación de lengua.

Las anteriores categorías presentan cómo el MEN entiende al proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. Empero, no existen lineamientos claros, ya que como lo afirma The British Council (2015), “Las 94 secretarías de educación de Colombia proveen financiación y lineamientos a las escuelas bajo su jurisdicción, pero no hay ninguna obligación de seguir las normas nacionales establecidas por el gobierno central” (pp.8-9). En otras palabras, aunque exista el Programa Nacional de Bilingüismo y los otros programas, las zonas del país no están obligadas a regirse bajo tal mandato. En su lugar, cada entidad administrativa territorial decide cómo enseñar la LE y estas normas cambian, de igual forma, cada vez que se elige un nuevo gobernador o secretario de educación local.

De igual forma, los programas nacionales de bilingüismo no se diseñan con miras a la búsqueda de igualdad educativa, puesto que estos programas no se ejecutan de manera global, sino

que se centran en pequeños grupos de docentes, territorios o instituciones. Tal es el caso del Programa Nacional de Inglés que solo se enfoca en 350 escuelas y es en estas instituciones donde se forman a los docentes y se les realiza un proceso de acompañamiento constante en la praxis docente. Esta decisión excluye a las otras instituciones en la medida que tales centros educativos se encuentran, mayoritariamente, en áreas urbanas, lo que ignora a zonas rurales y promueve las brechas sociales en términos de accesos a la educación (Cruz, 2018).

Por lo anterior, comprender cómo se da el proceso de enseñanza y aprendizaje en Colombia requiere, en primer lugar, hacer un recorrido por las políticas de cada departamento, y revisar el territorio al que se enfoca, para así formar una concepción más clara de las políticas que se relacionan con dicho proceso educativo y con las instituciones educativas. Además, se deben considerar las estrategias y metodologías usadas en tales territorios que den cuenta de la enseñanza y aprendizaje del inglés.

4.2.4. Enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en contextos rurales colombianos

A partir de la división territorial en Colombia, rural y urbano, el Ministerio de Educación Nacional creó una serie de cartillas, *Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, *Bunny Bonita* y *My ABC English Kit* con las cuales se busca mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE dentro de las zonas rurales. Además, se han creado diferentes estrategias como *English for Colombia* (Cruz, 2018), basados en modelos educativos flexibles que permiten el uso de herramientas como la radio para facilitar el acceso a la enseñanza de una lengua extranjera a los habitantes de zonas rurales alejadas.

El objetivo de tales materiales y estrategias es lograr introducir a los estudiantes la LE y lograr el nivel A1 según el MCER. Sin embargo, y, aunque estas cartillas buscan brindar un acceso a educación de calidad a los contextos rurales a través de la enseñanza y fortalecimiento del inglés como LE (MEN, 2011), su aplicación no toma en cuenta las condiciones socio-económicas de las zonas rurales. Retomando lo afirmado por el Equipo Técnico de la Misión para la Transformación del Campo (2015), las zonas rurales carecen de recursos que afectan el desarrollo educativo y es en este sentido que la aplicación de las cartillas diseñadas por el MEN se queda corta, puesto que la gran cantidad de estos materiales están basados en sitios web y tan solo el 52,7% de la población nacional cuenta con una conexión a internet, el 40,5% cuenta con internet fijo y el 29,2% con una conexión móvil (DANE, 2018b). Especialmente, esta condición se acrecienta en zonas donde su población rural es mayor a la urbana. De hecho, departamentos ampliamente rurales como Guanía, Vaupés, Amazonas, Vichada y Arauca cuentan con los índices más bajos de acceso a internet

(8,5%; 1,8%; 5%; 5%; y 17,7% respectivamente), por ende, su acceso a tales contenidos es reducido, por no afirmar que nulo.

A partir de lo anterior, se puede concluir que el Gobierno Nacional se ha comprometido con las zonas rurales y/o remotas del país a través de la formación de los docentes con el fin de mejorar la educación rural de una LE. No obstante, esta iniciativa no cubre todos los municipios del país y no contempla las condiciones contextuales, por lo cual, no busca lograr una mejoría a nivel nacional, sino a nivel parcial (MEN, 2014).

Por último, la falta de análisis sobre las condiciones sociales que los profesores en el área rural sufren es un campo investigativo que debe ser cubierto. Por esto, autores como Cruz (2018) se han comprometido con suplir información que dé cuenta, al igual que este trabajo, de cómo los docentes del contexto rural perciben el proceso de enseñanza del inglés.

4.3. Importancia de las narrativas en el campo educativo

Las definiciones de un término pueden ir desde estadísticas hasta una comprensión basada en la reconstrucción de la historia en la cual se encuentra el vocablo. Sin embargo, estas formas cambian cuando el sujeto a tratar es una persona. Es decir, los sujetos dejan de ser un objeto de estudio objetivo y se convierten en uno subjetivo en donde la historia, el contexto, las palabras, las acciones cambian por completo las percepciones. Además, cada una de ellas es individual, lo que genera diversos puntos de vista que son únicos e irrepetibles.

4.3.1. Narrativas

Las narrativas han sido caracterizadas por distintos autores que incluyen algunos elementos nuevos dentro de cada definición. En este campo, autores como Ricoeur (1999, como se citó en Quintero, 2018), Arendt (1958, como se citó en Speight, 2011), Lucas (2017) y MacIntyre (1981, como se citó en Schneewind, 1982) han brindado sus definiciones sobre qué es una narrativa y cómo presentan las vidas subjetivas de las personas.

Para comenzar, Polkinghorne (1988) afirma que las narrativas son "la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana". De modo similar, McEwan (1997) establece que la narrativa es "la forma propia para caracterizar las acciones humanas" (p.6). Las historias de vida adquieren una gran relevancia tanto como objeto de investigación como metodología (Goodson y Sikes, 2001), donde se explicita reflexivamente una crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida. Como uso heurístico de la reflexividad, el sujeto informante se convierte en coinvestigador de su propia vida. En este sentido, desde una percepción más general, se entienden las narrativas como aspecto fundamental para que las personas tengan las herramientas para

caracterizar y describir las experiencias que han tenido a lo largo de sus vidas, sin importar si ha sido en contextos educativos, sociales, económicos u otros.

Por su parte, para Ricoeur (1999, como se citó en Quintero, 2018) la narrativa es el elemento que da cuenta de cómo los individuos presentan sus relaciones con su ambiente. Es decir, cada narrativa permite conocer la forma individual en la cual cada uno vive sus alrededores. Empero, tal experiencia está determinada por aspectos históricos que los rodean. Es así como el estar dentro de un contexto en específico modifica las formas de relacionarse con un evento. Ahora bien, puesto en práctica, aunque países como Iraq o Afganistán están en grandes guerras, estos eventos no son percibidos por todas las personas de la misma forma, pues la historia de cada país es diferente. Así, las percepciones de los colombianos también son únicas y están condicionadas y afectadas por eventos históricos únicos que han influenciado las maneras de percepción, como por ejemplo el conflicto armado. Este evento tuvo incluso una repercusión diferente en cada zona del país, puesto que no todas las personas lo vivieron ni fueron afectadas de la misma manera.

De igual forma, Hannah Arendt (1958, como se citó en Speight, 2011) considera que la narrativa es una forma de obtener una serie de eventos dentro de la vida a partir de dos elementos: el discurso y las acciones. Además, esta pensadora presenta que las narrativas están directamente relacionadas con los sentimientos. Es así como, para poder reconstruir una narrativa, es necesario incluir los sentimientos de las personas. Así los actos que suceden se perciben de una forma variante en función de eventos históricos y personales. El factor sentimental se vuelve clave a la hora de relatar una experiencia puesto que es subjetivo, ya que no se repite la historia tal cual dos veces. Siempre se incluyen las emociones en los relatos, y esto genera que haya multiplicidad de versiones y formas de ver la realidad tratada.

Lucas (2017) plantea que la narrativa es la capacidad de los individuos para hacer de una situación relevante dentro de muchas otras. Lo anterior representa que las narrativas sólo expresan historias significativas para las personas. Esto puede determinarse a partir de los sentimientos (Arendt, 1958, como se citó en Speight, 2011) y la forma en que la situación afectó a la persona. Con esto, cada individuo seleccionará qué historias son válidas para contar cuando se indaga sobre su vida. Lo anterior es vital considerarlo al momento de analizar las historias dadas por la población a analizar, puesto que cada persona tiene la potestad de relatar las experiencias que crea convenientes.

Asimismo, MacIntyre (1981, como se citó en Schneewind, 1982) considera que la narrativa es la herramienta que nos ayuda a comprender la vida, no solo nuestra sino también la de los otros

individuos. Lo anterior genera una comunidad en donde se interrelacionan todas las narrativas posibles, pero esto no indica que se tengan narrativas similares, lo cual solo indica que las narrativas de todos los individuos se entrelazan por los vínculos culturales que se tienen entre ellas. Además, esto permite que una narrativa se reconstruya o se complemente a partir de las otras. Sin embargo, esta reconstrucción sólo puede ser parcial en el caso de que el dueño de la narrativa no sea quien la cuente, pues al hacerse de esa forma, la narrativa se despoja del aspecto sentimental defendido por Arendt (1958). A partir de lo anterior, dentro de esta investigación, aspectos como el contexto son fundamentales para entender las historias de vida que se relatan. De hecho, los aspectos culturales que esta aporta son los decisivos para poder comprender cómo se ve un profesor, especialmente de inglés, dentro de las relaciones sociales que se establecen en las zonas rurales.

4.3.1.1. Narrativas docentes.

Es así como, luego de hacer una revisión a la noción de narrativa, es importante analizarla ahora en el contexto educativo. Este campo de las narrativas, en palabras de Mateos y Blanco (2011), "permite descubrir cómo el alumnado interpreta determinados acontecimientos o situaciones vividas en la escuela" (p.111); es decir, poder comprender las acciones escolares desde el punto de vista de los estudiantes. No obstante, en esta oportunidad no se contará con el punto de vista de ellos, sino que se les dará importancia a los maestros y cómo ellos comprenden los eventos que tiene lugar en escenarios educativos. Bolívar (1998), al referirse a las narrativas docentes, afirma que

> estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. (p.10)

Este fragmento abarca todas las características de las narrativas que según autores como MacIntyre (1981), Lucas (2017), Arendt (1958) y Ricoeur (1999) componen a las narrativas. De hecho, esta vez se hace hincapié en las acciones que involucran a docentes. Por esto, es importante comprender cómo los maestros seleccionan los eventos más relevantes dentro de su profesión y logran plasmar todos los sentimientos y repercusiones que estas tuvieron dentro del desarrollo de su vida.

Adicionalmente, un aspecto clave de las narrativas es la reconstrucción de la identidad a partir del relato de historias de vida (Bolívar, 1998). Esta característica es importante para la presente investigación, pues el conocer la identidad de los profesores rurales permitirá comprender la forma en que dotan de significado su labor en el área de inglés en contextos rurales.

Para Contursi y Ferro (2000) la narrativa constituye la formación del conocimiento y la producción de un sentido en una realidad determinada y se caracteriza por tener significación cuando está en un contexto específico y, al mismo tiempo, contribuye a ese contexto como espacio de sentido en el que convergen los actores de los hechos. En este sentido, las narraciones contadas por los sujetos de un contexto social ayudan a la formación y a la configuración de la realidad de ese ambiente.

Por su parte, Quintero (2018), afirma que las narrativas son la construcción de una experiencia de vida, lo que significa el encuentro entre los actores que conforman este proceso, como los autores y los investigadores. En este sentido, es importante resaltar que las narrativas tienen su composición y son de una manera determinada debido a que en ellas se encuentra el factor humano, lo que hace que la praxis y el currículo se unan atendiendo al propósito de relatar una historia o una experiencia educativa. En efecto, las narrativas educativas tienen un gran impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que es por medio de ellas que el accionar humano se encuentra presente en la educación. De hecho, es por medio de las experiencias y los relatos que se construye, se valida o se cambia un proceso educativo.

Finalmente, para McEwan y Egan (2005) los procesos educativos se nutren de narrativas en el sentido de que estas sirven como una herramienta para proporcionar conocimiento a diversidad de estudiantes. Así, independientemente del contexto de los saberes, las narrativas son esenciales, ya que su configuración permite la integración de procesos y habilidades. Teniendo en cuenta lo anterior, las narrativas tienen un alto impacto en la educación, puesto que no solo sirven como herramientas para impartir una materia sino para repensar los procesos educativos, modificarlos y que sean significativos para los estudiantes.



ESTUDIANTES PALOCABILDENSES REALIZANDO EXPOSICIONES EN INGLÉS

Jhon Guzmán, 2019

GEO-GRAFÍAS

MARCO METODOLÓGICO

5. Marco metodológico

En el presente marco metodológico se presentará el enfoque investigativo y los alcances que la presente investigación tendrá en el campo de las ciencias sociales. Asimismo, se hará una descripción de la población en donde tomará lugar tal acción investigativa, la cual incluye las zonas rurales y las instituciones a las que pertenecen los profesores seleccionados. Por último, se presentarán los instrumentos de recolección de datos que utilizados para cumplir con los objetivos propuestos.

5.1. Tipo de investigación

La presente investigación corresponde con un enfoque cualitativo porque, tal como lo Hernandez-Sampieri (2014), busca descubrir, interpretar o analizar la realidad de un grupo de personas o de una situación social en específico. Por lo anterior, realizar un análisis cualitativo permite comprender las percepciones sobre un determinado tema que cada uno de los miembros de las sociedades tienen.

A través del mismo, se permite comprender la forma en que los profesores del área rural comprenden, a través de su ejercicio, la enseñanza de inglés dentro de las áreas rurales. Es decir, reconocer las formas subjetivas de comprensión de la realidad en la que se encuentran los docentes rurales.

5.2. Alcances de la investigación

En la investigación, cuando se delimitan los alcances, se establecen las formas en las que esta aporta al campo. Según Hernández-Sampieri (2014), existen 4 alcances: exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo. Cada uno de estos establece cuáles serán los objetivos investigativos, sin embargo, no son un limitante. Es decir, una investigación, aunque sea inicialmente de corte exploratorio, puede combinar otros alcances.

Al considerarlo, se define que la presente investigación cuenta con los cuatro alcances, aunque se determina, en primer lugar, de corte exploratorio.

Según Hernández-Sampieri (2014), el alcance exploratorio se evidencia en investigaciones que analizan situaciones poco estudiadas por los investigadores. Con base en dicha propuesta, la presente investigación cuenta con tal alcance, pues, en función del análisis previo en literatura sobre las concepciones de los docentes de inglés en zonas rurales, se determinó que este campo no cuenta con investigaciones detalladas que den cuenta del tema. En otras palabras, los estudios son pocos o no abordan a los docentes rurales de inglés a través de las narrativas, por lo cual no recogen sus

percepciones subjetivas sobre la educación bilingüe en zonas rurales ni cómo se entienden a los profesores dentro de los mismos contextos.

Sin embargo, esta investigación cuenta, de igual forma, con un alcance descriptivo, pues a través de este se intenta "especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (Hernández-Sampieri, 2014, p.92). Así, en relación con el presente estudio, se da un alcance descriptivo en la medida que se busca caracterizar a los docentes de inglés de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca.

Adicionalmente, la presente investigación halla las relaciones y causas por las cuales es posible caracterizar a las personas. Precisamente, este es el fin del alcance exploratorio (Hernández-Sampieri, 2014). Por esto, a partir del análisis de datos obtenidos, se desea establecer por qué, a los profesores palocabildenses y granadinos se les puede atribuir determinadas características.

De hecho, presentar los alcances investigativos de manera aislada no permite desarrollar un análisis completo y real de las narrativas de los docentes rurales del área de inglés. Frente a esto, la investigación de corte interpretativo engloba los cuatro alcances. Además, este paradigma investigativo ofrece "formas concretas de percibir y abordar la realidad, lo cual nos lleva a compartir posturas que coinciden en concebir dicha realidad como multirreferencial, cambiante, cuyas explicaciones son un producto social y humano" (Romo, 2000, párr.1). Precisamente, los cambios que se presentan, determinados por el contexto, están directamente relacionados con cada una de las narrativas que se construyen en sociedad.

5.3. Población

En la presente investigación se tomaron dos municipios como referencia: Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca. De igual forma, se seleccionaron dos profesores por cada municipio, quienes pertenecen a la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García (IETALG) y a la Institución Educativa Departamental Gustavo Uribe Ramírez (IEDGUR) en Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca, respectivamente.

- Palocabildo, Tolima

El municipio de Palocabildo, según la Gobernación del Tolima (2016), delimita con los municipios de Falan, Fresno y Casabianca. Su extensión urbana es de 6,8 km2, mientras que su área rural se extiende por 57,2 km2. Este municipio está distanciado de Bogotá, D.C. por 201 km y de la capital del departamento por 133 km (Google Maps, 2019). Palocabildo fue fundado en 1908, pero

no fue sino hasta 1996 que, bajo una ordenanza, se consolidó como municipio (Gobernación del Tolima, 2016).

Frente a la población, el municipio de Palocabildo cuenta con 9052 habitantes en total y 6194 habitantes en zonas rurales (DANE, 2005). Para el 2015, la población se dividía en 48, 21% mujeres y un 51,79% hombres (Gobernación del Tolima, 2016). Tales habitantes se encuentran localizados en las 24 veredas en las que se divide en municipio y en los 16 barrios de la zona urbana.

Dentro de las veredas, las actividades económicas más frecuentes son la ganadería, siembra de café, yuca, plátano y aguacate. La producción de panela juega un rol importante dentro de la economía del municipio. Lo anterior, sumado a las actividades administrativas de la zona urbana entre las que se encuentran la compra y venta de productos agrícolas, transporte público y servicios de entretenimiento, conforman la economía municipal (Gobernación del Tolima, 2016).

No obstante, las anteriores actividades económicas se vieron afectadas en tiempos de guerra. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), desde 1976 hasta el 2006 se presentaron acciones bélicas que interrumpieron las actividades municipales, muchas de estas acciones fueron ejecutadas por guerrillas y grupos paramilitares. Especialmente, el frente Bolcheviques del Líbano del ELN, las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio (ACMM) con el Frente Omar Isaza y el Frente Tulio Varón de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP) fueron los grupos terroristas que hicieron presencia en tal territorio (Centro de Memoria Histórico, 2017b). Estos grupos están sindicados de haber asesinado, secuestrado, extorsionado y desaparecido habitantes del pueblo y de zonas aledañas.

De hecho, al acabar el periodo de guerra, la comunidad continuó con las actividades regulares, entre ellas la educación. Según el Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (s.f.), en el municipio existen 3 instituciones educativas, de las cuales dos pertenecen al sector oficial. Dichas instituciones son la Institución Educativa Playa Rica, el Liceo Moderno María Montessori y la IETALG. Empero, el acceso a estas instituciones se complejiza debido a la distancia que separa a las zonas rurales del casco urbano, por esto, la alcaldía contrata el servicio de transporte que transporta ida y regreso a los estudiantes desde su vereda hacia las instituciones (Ecos del Combeima, 2018; Colombia Licita, 2019)

- Granada, Cundinamarca

Granada es un municipio adscrito al departamento de Cundinamarca que limita con los municipios de Viotá, el Colegio, San Antonio del Tequendama, Soacha y Silvania, Cundinamarca

(Alcaldía de Granada, 2017a). Según la alcaldía, este municipio fue fundado el 10 de agosto de 1995 por decreto nacional. El municipio se extiende por 61,4101 km2 de los cuales 61,2834 km2 son categorizados como áreas rurales.

Este municipio cuenta con 9940 personas, de las cuales 7222 viven en las zonas rurales del municipio (DANE, 2005). Está dividido en 13 veredas y ocho barrios del casco urbano (Alcaldía Granada, 2017b); en tales zonas se llevan a cabo actividades económicas como la producción de papa, yuca, arveja, maíz, uchuva, mora y leche. El comercio en este municipio se da en los corredores viales nacionales en donde exponen sus productos para los viajeros.

Sin embargo, estas actividades se han visto afectadas en el pasado por los ataques terroristas realizados en la zona. Pérez y Torres (2010) presentan que los integrantes de las FARC-EP extorsionaron y promovieron los desplazamientos forzados dentro de Granada. Tales acciones violentas afectaron tanto aspectos económicos, como políticos y educativos (Pérez y Torres, 2010). Además, grupos paramilitares como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) realizaron incursiones en la zona, afectando la tranquilidad municipal, pero tales acciones violentas se detuvieron para el año 2005 y se reafirmó la paz con la firma de los Acuerdos de Paz (2016).

En el municipio de Granada existen dos instituciones educativas: el Colegio Santo Domingo Santo, institución no oficial y la IEDGUR, institución de carácter oficial. Estos espacios educativos brindan el derecho de la educación a toda la comunidad granadina y ofrecen servicios de transporte educativo que beneficia a los estudiantes de las zonas rurales (Alcaldía de Granada, 2018).

- Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García

La Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García es una institución educativa del sector oficial que se ubica en el municipio de Palocabildo, Tolima. Fue fundada en el año de 1917 por Leopoldo García (IETALG, 2016) y en la actualidad cuenta con un vínculo con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que ofrece a los estudiantes un bachiller técnico en agroindustria alimentaria.

Según el Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (s.f.), la institución cuenta con 17 sedes que cubren al casco urbano y a las diferentes veredas. En total, la institución brinda educación a 1471 estudiantes, de los cuales 116 estudian en jornada única y 60 en jornada nocturna.

Es importante recalcar que esta institución solo cuenta con dos sedes en la zona urbana, mientras que las restantes se encuentran en las zonas rurales del municipio. Por esto, la institución ha considerado las formas en las que el contexto modifica la enseñanza y ha reconsiderado cómo enseñar. Es así que en la institución se usan modelos de enseñanza tradicionales y también enfocados a la educación rural como la Escuela Nueva y la Postprimaria.

- Institución Educativa Departamental Gustavo Uribe Ramírez.

La institución Educativa Departamental Gustavo Uribe Ramírez está adscrita a la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Esta institución, fundada en 1966 (IEDGUR, s.f.), cuenta con 1383 estudiantes matriculados, de los cuales 102 estudian en jornada tarde. Además, se divide en 11 sedes que atienden tanto a las zonas rurales como a las urbanas.

En la educación, todos los procesos de enseñanza se dan a través del modelo educativo tradicional. Asimismo, la institución cuenta con un bachiller académico y ofrecen a sus estudiantes vínculos con otras instituciones educativas como el SENA y la Universidad del Área Andina.

5.4. Instrumentos de recolección de datos

Para hallar la información requerida que satisfaga los objetivos de la presente investigación, es necesario recolectar la información dentro de la población seleccionada. Con miras a lograrlo, se usaron las entrevistas narrativo-biográficas que dieron cuenta de las percepciones subjetivas de los docentes de inglés en sus contextos rurales.

5.4.1. Entrevistas narrativas

Las entrevistas narrativas o narrativo-biográficas son la base para comprender la historia de vida de las personas. De hecho, son relatos que incluyen sentimientos expresados naturalmente y que, en general, evocan de una manera sencilla y detallada aspectos relevantes para el individuo (Alheit, 2012). En este sentido, las historias obtenidas mediante este tipo de narrativas son significativas tanto para las personas como para los investigadores, como afirma Alheit (2012) y, por ende, requieren que se les brinde un papel importante dentro de la investigación.

Adicionalmente, permiten analizar la realidad social a la que se somete el entrevistado (Junqueira et al., 2014). Así, entrevistar a los profesores de áreas rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca, permite comprender sus realidades sociales y educativas.

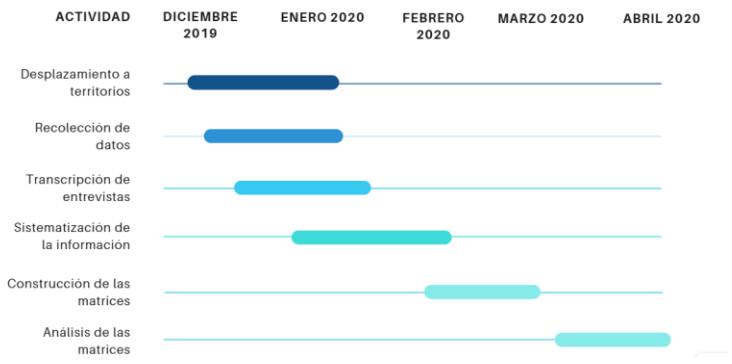
Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso metodológico de esta investigación tuvo seis fases. En primer lugar, el desplazamiento a los territorios respectivos entre diciembre del año 2019 y enero del año 2020 para la recolección de datos fue necesario. Una vez allí, y con las preguntas

definidas (ver Anexo 1), se procedió a realizar las entrevistas correspondientes. Es importante resaltar que las preguntas usadas en este ejercicio investigativo estuvieron direccionadas a conocer múltiples variables como los años de experiencia docente, tanto en el ámbito urbano como en el rural, de cada entrevistado; cómo iniciaron su labor de enseñanza del inglés, específicamente, en el ámbito rural; qué significa ser profesor rural de inglés en sus instituciones; la percepción que tienen respecto a la valoración que hace la comunidad de los maestros que enseñan inglés; su perspectiva en cuanto a las políticas educativas que se aplican en sus contextos; qué actividades realizan para enseñar la lengua; y, cuáles expectativas, tanto positivas como negativas, tienen del proceso de enseñanza de esta lengua en sus instituciones.

Posteriormente, se realizó la transcripción de las entrevistas (ver Anexos 2, 3, 4, y 5) durante el mismo periodo de tiempo. De hecho, las entrevistas transcritas están enumeradas línea por línea, lo que facilita el proceso de citación en el apartado de resultados. Lo anterior permitió la sistematización de la información y, luego, la configuración de cuatro matrices (Ver Anexos 10, 11, 12 y 13) para analizar las respuestas de los docentes entrevistados. De esta manera, se sistematizaron las respuestas de los docentes (ver Anexos 6, 7, 8 y 9) entre enero y marzo del año 2020 de acuerdo con cuatro ejes centrales: el rol docente, los recursos educativos, los vínculos institucionales y las políticas educativas.

Este primer momento contribuyó a encontrar y evidenciar patrones en las respuestas de los entrevistados, así como también a categorizar la información que resultó de las entrevistas. Adicionalmente, se cumplió el proceso de codificación y convención de las personas entrevistadas. Así, el Profesor Masculino de Palocabildo, llamado Jhon Edison Guzmán, se codificó como P,M,P,1; la Profesora Femenina de Palocabildo, llamada Herminda Cárdenas Navarro, como P,F,P,1; el Profesor Masculino de Granada, llamado Gustavo Gómez, como P,M,G,1; y, la Profesora Femenina de Granada, llamada Maritza Rodríguez, como P,F,G,1.

Etapas de la investigación



Fuente: Creación propia de los autores.



CELEBRACIÓN INSTITUCIONAL EN EL COLEGIO IETA LEOPOLDO GARCÍA CON MOTIVO DEL DÍA DEL IDIOMA

Jhon Guzmán, 2019

GEO-GRAFÍAS

RESULTADOS

6. Resultados

En función de las entrevistas realizadas a los cuatro docentes de inglés mencionados anteriormente dentro de las áreas rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca, en el presente apartado se exponen las reflexiones sobre los análisis realizados para comprender la información brindada por los educadores. En este sentido, y gracias a las matrices (Ver Anexos 10, 11, 12 y 13), se crearon cuatro categorías analíticas que servirán para dar cuenta de los datos obtenidos en el ejercicio de investigación: 1. *Los roles configurados por los docentes rurales de inglés de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca*; 2. *Los recursos físicos y humanos disponibles en contextos rurales;* 3. *Los vínculos pedagógicos y formativos establecidos por el docente para con las instituciones;* y, 4. *Las políticas establecidas por las Secretarías de Educación y sus implicaciones en los procesos educativos*. Estos aspectos están ligados con los objetivos, la pregunta de investigación, el estado del arte, el marco teórico y el marco metodológico que guían este documento.

6.1. Los roles configurados por los docentes rurales de inglés de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca:

Tratando de hacer lo mejor posible y lo que en nuestras manos tenemos (P,F,P,1, 336-337)

Al partir de la premisa de que cada individuo cuenta, a través de las narrativas, su historia de vida y los elementos que constituyen su transcurrir en el tiempo y en el espacio (territorio), se identificaron cuatro roles que caracterizan la labor docente: (a) el maestro rural como sujeto cuya práctica pedagógica es comprendida *in situ*, ya que reconoce el valor del contexto en el que se encuentra y lo utiliza a su favor; (b) el maestro rural como sujeto en permanente formación, cuyo proceso educativo no se ve limitado por las condiciones en las que se encuentra; (c) el maestro rural como agente pedagógico, puesto que varían sus estrategias de enseñanza para que atiendan a las necesidades de sus estudiantes ; y, (d) el maestro rural como ser resiliente porque los maestros superan las dificultades existentes dentro de los contextos rurales.

En primer lugar, es necesario comprender qué se entiende por *sujeto cuya práctica pedagógica es in situ*. Sobre esto, Orozco (2018) afirma que pertenecen a esta categoría aquellos individuos que en su praxis docente reafirman su ubicación dentro de un territorio y establecen relaciones con su contexto y con los pobladores. Así, como menciona el maestro de Palocabildo (P,M,P,1), “las personas que llegamos acá a Palocabildo somos agradecidos con la comunidad y la comunidad también es recíproca en ese sentido.” (153-154). Es decir, existe una relación bilateral

establecida dentro del territorio en donde los docentes realizan su labor educativa y la comunidad brinda apoyos que pueden ir desde los alimenticios hasta los locativos, ya que las condiciones a las que se enfrentan los docentes son, generalmente, precarias debido al olvido estatal. Además, este vínculo influye en la praxis de los docentes rurales, puesto que funciona como motivación extrínseca que genera un mayor compromiso para con su labor y su contexto.

Lo anterior asevera que los docentes apoyan el proceso educativo dentro de su territorio. Con esto, se crea un ambiente en donde la comunidad se integra al sistema educativo y se logra un proceso más amplio. Esto se observa mayoritariamente en la enseñanza de inglés, puesto que los padres se convierten en un aspecto clave en el proceso, ayudando a los estudiantes en sus actividades. Lo anterior, como establece Aguerrondo (1999), reafirma la relación entre la escuela y la comunidad a través de la enseñanza de valores y la enseñanza de conocimientos.

> Es un proceso que uno viene trabajando y concientizando a las familias de eso, de que es un lenguaje casi que universal y que es necesario que los niños lo apropien para que se puedan adaptar mejor a la sociedad moderna que viene, ¿sí? Entonces, pues, que uno diga que se resalta la importancia del profe de inglés, pues es muy bajo todavía ese nivel de concepción que ellos tienen, pero ese es el trabajo que uno hace continuamente acá, pues transmitirles un poco a las familias eso y a los niños también de la importancia que tiene que ellos se concienticen de que el inglés es muy importante aprenderlo. (P,M,G,1, 78-85)

Este testimonio afianza la idea de que los docentes rurales de inglés, a través del amor y la paciencia (P,F,G,1), cumplen un papel relevante en la transmisión a las familias de la importancia de la lengua extranjera (LE) dentro de los territorios rurales. Así, el inglés se valora dentro de las comunidades y todos los miembros de estas apoyan y celebran los avances logrados en términos de aprendizaje. Sin embargo, no se debe olvidar el contexto social al cual estos territorios se enfrentaron antaño. Es decir, no se puede ignorar el hecho de que estas comunidades fueron fuertemente afectadas por el conflicto armado colombiano (P,M,P,1) que resultó en un déficit económico, social y educativo. Por ende, el enseñar la LE en los territorios implica un avance social que beneficia a los integrantes de las comunidades, ya que se puede traducir como oportunidades de progreso y trabajo a largo plazo.

Sin embargo, para lograr tal avance, es necesario que los docentes cuenten con las herramientas y estrategias que permitan la transmisión de conocimiento a los alumnos. Por esto, se considera que los docentes son *sujetos autorregulados e independientes en permanente formación,* en la medida que este proceso no es ofrecido por el Estado, sino que se obtiene y se desarrolla por

voluntad propia y dentro de los contextos en donde se ubican. Por lo tanto, los maestros buscan actualizar sus prácticas educativas y se forman contextual y territorialmente. Lo anterior es comprobado al leer que “primero tuve que hacer una labor de investigación, me tocó llegar a mirar cómo era el terreno y, cuando hablo del terreno, es el ambiente en el cual, pues, me iba a comenzar a trabajar como docente.” (P,M,P,1, 72-74).

Asimismo, la formación tomada por los docentes corresponde a un deseo propio por brindar a sus estudiantes un sistema educativo completo y de calidad. “Yo trato de hacer lo mejor posible, estudio, me capacito con el internet, con los docentes y pues ahora, pues tenemos digamos como más desarrollo, más material para hacerlo, pero no es lo mismo ser licenciado” (P,F,P,1, 169-171). Este proceso implica el empleo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como internet, ya que es una herramienta clave en la teleformación que beneficia a las personas que se encuentran en espacios territoriales alejados, como es el ambiente rural en donde todos los presentes relatos toman lugar. Además, el comentario realizado por la profesora entrevistada de Palocabildo (P,F,P,1) evidencia que, en la ruralidad, y como lo afirma Cruz (2018), existe una deficiencia de recursos tanto físicos como humanos. Tales recursos pueden ser materiales pedagógicos como libros, fotocopias, canciones, computadores o elementos de reproducción de audio; o humanos como la falta de licenciados en las diferentes áreas del conocimiento que es suplida por docentes de otras áreas.

> Lo que pasa es que aquí en, digamos lo que es en primaria, pues los docentes no tienen mayor formación en el inglés y pues tengo algo de preparación pedagógica, soy normalista superior, entonces debido a que puedo conjugar un poco lo que aprendí de mi experiencia allá con la pedagogía entonces tratamos de manejarlo así. (P,M,G,1, 24-28)

Tal experiencia mencionada está directamente relacionada con las aulas y con los docentes multigrado. En otras palabras, la necesidad de dictar más asignaturas a los estudiantes de diferentes cursos que conviven dentro de un mismo salón se presenta como una desventaja en términos de formación para los docentes. Sin embargo, este mismo déficit es convertido por los profesores en una ventaja, pues se favorece el trabajo el equipo entre ellos, lo que atestigua lo planteado por Boix (2011) cuando sostiene que la implementación de las aulas multigrado fomenta la interacción entre los individuos y genera valores significativos para cada uno de ellos.

A pesar de esta carencia, tal y como Reis y Climent (2012) ratifican, no se presenta como un limitante en la medida que la comunidad de docentes se apoya entre ellos y se logran los resultados esperados por la institución. Además, se encuentra que este proceso comunitario no se

realiza únicamente entre los docentes, sino que la inclusión de los alumnos y el reconocimiento de sus perfiles permite mejorar el proceso en lo que respecta al aprendizaje del inglés (P,F,G,1). Es decir, la comunidad educativa integral permite que se potencialicen los roles de los docentes.

En adición a los dos previos roles identificados, se suma el de considerar al docente como *Agente pedagógico.* Es decir, el ejemplo en términos educativos que tanto sus estudiantes como sus colegas reconocen en cada uno de los docentes. De igual forma, incluye la influencia mencionada por Díaz (2007) y Gualteros y Gómez (2013) que los docentes logran en los aspectos personales y académicos de los estudiantes. En este sentido, la enseñanza del inglés "significa retos, cada día son retos, como le venía comentando anteriormente, por la movilidad, por la conectividad, pero es también muy gratificante, sobre todo cuando los estudiantes aprenden y cuando a la institución le va bien en las Pruebas Saber" (P,M,P,1, 105-107). Esto ratifica que las estrategias adoptadas por los docentes se traducen en resultados institucionales que enorgullecen tanto a estudiantes como a docentes, padres e instituciones.

De hecho, los docentes llegan a crear una relación tan fuerte con su contexto rural que desean continuar su labor en dicho territorio:

> Yo empecé trabajando acá, inicié trabajando acá y me gustó trabajar en el sector rural. Luego de eso, tuve la oportunidad de viajar y pues devolver y vi, pues, que los niños del campo tienen una facilidad para aprender las cosas, que de pronto no están un poco contaminados del medio social. (P,M,G,1, 55-59)

Esto indica que, en la construcción del ser territorial en constante formación, la enseñanza cobra importancia en la conformación del rol pedagógico de los docentes. En otras palabras, las relaciones y la educación generan cambios en las prácticas realizadas por los docentes que impactan en los procesos educativos. Tal influencia se ve reflejada cuando:

> En San Bernardo los chicos ganaron un premio (…) por la canción en inglés, entonces cuando tú ves que te propones a hacer algo y hay un propósito (…) y que se cumple ese propósito…los demás te tienen en cuenta para todo y te van a felicitar (…) hasta los papás se motivan a que los chicos sigan estudiando en el colegio porque saben que ahí, si reciben un premio quiere decir que hay buenos profesores de inglés. (P,F,G,1, 181-187)

Es decir, los docentes valoran, tal como Cruz (2018) sostiene, más el reconocimiento por parte de sus comunidades y sus pares que aquel recibido por los entes nacionales, pues los docentes

otorgan mayor importancia a su territorio o comunidad que aquel recibido por una entidad nacional que no reconoce el proceso que se lleva a cabo en los contextos rurales. Esto es observable cuando los docentes se alegran y enorgullecen por los logros que se obtienen dentro de la institución y su influencia en el desarrollo de la comunidad, tal como los avances en los puestos departamentales de las pruebas SABER mencionadas por el profesor entrevistado número 1 de Palocabildo (P,M,P,1).

Hasta el momento, se han abordado los roles territoriales, formativos y pedagógicos de los docentes. Sin embargo, existe un sentido relacionado con las deficiencias que se pueden presentar en la ruralidad. Este rol exhibe al docente como un *ser resiliente*; un individuo que puede superar las condiciones desfavorables en las que se encuentra (Diccionario de la Real Academia Española, 2019). En este se tratan las luchas que los maestros deben llevar a cabo para cumplir con su profesión y los objetivos que se trazan, como por ejemplo el enseñar a diferentes cursos múltiples materias y no solo inglés; buscar la forma de usar un tipo de material que sea asequible para todos los estudiantes, teniendo en cuenta que no todos cuentan con las mismas oportunidades de acceso a internet; o, hacer que los recursos brindados por las instituciones sean utilizados de la mejor manera posible, puesto que escasean cada vez más.

Además, se mencionan los deseos con los que estos maestros cuentan relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, entendidos como actividades cada vez más lúdicas para que los estudiantes se apropien de los conocimientos de una mejor manera o se logre un desarrollo en cuanto a las oportunidades que se tienen para practicar el inglés, ya sea por medio de concursos o actividades realizadas junto con otras instituciones del mismo departamento o internacionales. “Para mí, no es mi fuerte, no es mi fuerte, pero uno se adecúa a lo que tiene y formar” (P,F,P,1, 156-157). De esta manera, los docentes definen a la enseñanza de inglés en las zonas rurales: una constante lucha con un contexto para el cual no se formaron o con un tema en el cual no cuentan con los conocimientos esperados o requeridos. Sin embargo, significa una batalla que fortalece las habilidades de los docentes, pues “entre menos recursos uno pueda tener a veces es mejor porque el docente se vuelve recursivo y yo creo que la ventaja que tenemos los docentes colombianos es eso, la recursividad” (P,M,P,1, 109-111).

A partir de este fragmento, se concluye que los docentes en su praxis profesional se adaptan a su contexto y lo logran a partir de las herramientas con las que cuenten en sus territorios. Esta adecuación y superación se encuentra marcada por un “esfuerzo constante (…) e interés constante porque (…) aquí es con las uñas, o sea, con lo que uno pueda trabajar. No hay grandes cosas.” (P,M,G,1, 165-167). Es decir, como manifiesta Díaz (2007), a pesar de trabajar desde la

precariedad, los docentes buscan la excelencia y el compromiso gracias a su pasión por la profesión. Lo anterior se traduce en resultados académicos observados en el compromiso con sus instituciones, teniendo en cuenta las condiciones contextuales a las que cada docente se encuentra sometido.

A manera de conclusión de esta primera categoría analítica, se puede señalar que los docentes rurales cumplen diferentes roles dentro de sus contextos. Uno de ellos, entendido como aquel ser consciente de su territorio en cuanto a dificultades y necesidades de los miembros de su comunidad; otro, como individuo en permanente y constante formación que realiza y busca mejorar y adaptar sus clases a las situaciones particulares que suceden en los contextos rurales. En tercer lugar, se encuentra el rol pedagógico que los docentes cumplen dentro de sus comunidades que se relaciona, directamente, con la enseñanza de inglés como lengua extranjera; y, por último, se encuentra el sentido de resiliencia de los docentes frente a las situaciones adversas de su contexto. Los anteriores sentidos logran configurar aquellos roles compartidos por los docentes de inglés entrevistados en los contextos rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca.

6.2. Los recursos físicos y humanos empleados por los maestros de inglés en los contextos rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca

"No puedo decir que excelente porque nos falta material" (P,F,P,1, 243)

Con base en los roles que los docentes apropian cuando ejercen su labor, los recursos disponibles en la educación rural surgen como un aspecto fundamental para entender cómo se configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca. Lo anterior es clave, ya que, más allá de las dificultades físicas que se evidencian en los contextos rurales, los recursos hacen referencia a diferentes oportunidades significativas que los docentes utilizan para adaptarse y enseñar desde sus experiencias y conocimientos.

Por esto, y en concordancia con lo dicho por los docentes entrevistados, se establecieron cuatro características que configuran los recursos en las zonas rurales y su impacto en los roles de los docentes de inglés: (a) las dificultades físicas que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que surgen como condiciones a las que los maestros se tratan de adaptar; (b) las oportunidades de aprendizaje que los maestros identifican teniendo en cuenta los inconvenientes para mejorar sus quehaceres docentes; (c) la recursividad como aspecto que destaca a los docentes rurales de inglés, sus prácticas y modelos; y, (d) la oportunidad para el ensayo de diferentes

metodologías que se acoplen a las condiciones en las que tanto maestros como estudiantes están inmersos.

En primer lugar, es importante tratar el contexto en el que las prácticas educativas tienen lugar. En este sentido, Orozco (2018) entiende al contexto rural como el espacio que se utiliza de manera singular y en el que se fortalecen las relaciones interpersonales debido a la influencia de la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores del territorio. Lo anterior resalta que, de por sí, en la educación rural el espacio se configura como un aspecto importante que influye y condiciona de cierta manera los procesos que allí realizados.

Adicionalmente, al presentar características especiales, la ruralidad presenta *dificultades físicas que alteran la enseñanza y el aprendizaje de una lengua*. Frente a esto, un maestro (P,M,G,1) menciona que

> hay muchas dificultades para el aprendizaje debido a que hay limitaciones de lo que son con respecto a libros, a todo lo que son materiales de trabajo con el inglés. Entonces esa es una gran dificultad que tenemos. No hay mucho apoyo en sí. (146-149)

De esta manera, al considerar las características de los contextos rurales, las dificultades presentadas en esos espacios condicionan lo utilizado por los docentes para dar sus clases. En otras palabras, los maestros rurales usan los recursos disponibles para ejercer su labor de acuerdo con la situación de su contexto específico.

De este modo, los medios con los que se cuenta no solamente se refieren al material que usa el docente durante sus sesiones, sino también a los espacios, como salones de clase o aulas especializadas, que se disponen para el aprendizaje de una lengua extranjera. Frente a las condiciones de las áreas dedicadas a la enseñanza, Bustos (2008) menciona que la calidad de las instalaciones influye en los procesos educativos que tienen lugar en las áreas rurales. Al respecto, un docente (P,M,P,1) comenta que

> el problema de los recursos son recursos didácticos porque solamente trabajamos con copias y lo que se pueda hacer en el aula vía digital porque la institución como tal pues tiene sala de sistemas, pero es un aula que está obsoleta, entonces ya los computadores están muy viejos y la conectividad no es mucha, entonces es eso. (117-120)

Lo anterior demuestra que los recursos físicos, si no se adaptan a lo deseado por el docente para el modelo de su clase y actúan como debilidades y dificultades, hacen que la educación rural

en sí sea afectada y demanda que se opte por otras alternativas, aunque esto signifique que los procesos pedagógicos sean de menor calidad. Adicionalmente, se identifica una comparación entre los procesos educativos realizados en la ruralidad y en la urbanidad. Frente a lo anterior, Olleta (2013) indicó que hay un menosprecio evidente por parte de las personas que habitan las zonas rurales con respecto a las que viven en la urbanidad en cuanto a la educación, ya que expresan que hay desigualdad frente a los recursos y, por lo tanto, el proceso es diferente. Además, Betancourt, Oviedo y Serrato (2016) muestran la dificultad de introducir diferentes modelos a la educación rural, ya que el aporte de la Escuela Nueva es complejo, puesto que las instituciones no cuentan con los recursos para realizar los procedimientos de la mejor manera posible.

Esta percepción de inferioridad se ve reflejada, igualmente, por los maestros rurales, ya que la docente de Palocabildo menciona que "por eso es que el nivel del inglés en las ciudades pues es mucho mejor, porque las garantías y los materiales didácticos van a ser más, sin querer decir que podemos utilizar en nuestro entorno lo que tenemos" (P,F,P,1, 148-150). Lo anterior es resaltado puesto que, al hacer tal comparativa, puede que se intente adaptar materiales diseñados para contextos urbanos de tal forma que sean funcionales dentro de la ruralidad. Esta situación representa el uso de materiales descontextualizados que no favorecen los procesos educativos, puesto que en ellos no se reflejan las situaciones observadas dentro de la educación rural.

Sin embargo, las dificultades anteriores son motivadoras para los docentes. En este sentido, los inconvenientes encontrados se traducen en *oportunidades de aprendizaje* que los docentes rurales poseen para ejercer su labor de la mejor manera posible. Frente a esto, Díaz (2007) indica que los maestros rurales cuentan con la motivación de ser más innovadores y satisfacer las necesidades de los estudiantes y que ellos aprendan por medio de la creación de material adaptado al contexto en el que se encuentran. Tal material se evidencia de diferentes maneras, como lo menciona la docente de Granada (P,F,G,1) cuando se refiere a cómo llevan el plan lector en su contexto educativo:

> entonces allá en San Bernardo yo lo hacía a través de unas carpetas y esas carpetas, ¿qué contenían? Contenían historias que tenían que ver con diferentes lugares del mundo, ¿sí? En Colombia también, como sitios turísticos, bueno, qué sé yo, cantantes famosos, porque a ellos les gusta todo eso y hasta ellos no solamente de leer, sino también de aprenderse de memoria algunos contextos e identificarse con los personajes, representarlos porque también lo hice, también hubo un logro de una coreografía que ellos hicieron de una canción cristiana, pero que lo hicieron en inglés. (232-240)

Los recursos, asimismo, pueden influir de manera positiva en las oportunidades con las que cuentan los docentes, es decir, las inversiones hechas a la escuela rural son aprovechadas al máximo tanto por docentes como por estudiantes. Lo anterior se ve reflejado en lo que menciona el docente de Palocabildo (P,M,P,1) cuando se refiere a un nuevo espacio que se usará para la enseñanza de una segunda lengua:

> ya hacer en un aula virtual donde pueden interactuar mucho mejor y con buena conectividad con estudiantes de otros países, que esa es la idea, donde ellos puedan interactuar, donde puedan, ehh, ver videos mucho más cómodos, pues, se ven videos en este momento, pero pues ya es por un televisor que tenemos en el salón, pero pues ya cuando es una pantalla que tienen sus diademas va a ser mucho mejor, van a entender más porque, pues, ya van a tener el sonido solamente para ellos y no va a haber ninguna interrupción. (244-250)

Estas oportunidades de aprendizaje son fundamentales en el contexto rural, puesto que ayudan a los maestros a seguir mejorando y a seguir puliendo las prácticas usadas en la educación. Empero, varias de las oportunidades no serían realizables sin la *recursividad.* Teniendo en cuenta lo anterior, ser recursivo se refiere a estar ceñido a procesos recurrentes (Diccionario de la Real Academia Española, 2019). Los docentes rurales, de este modo, analizan e investigan las condiciones de su entorno para después adaptar sus prácticas educativas a sus estudiantes. Aunque se pueden presentar situaciones como las que menciona Cruz (2018) cuando afirma que "pocas escuelas, altas tasas de abandono, escuelas con recursos insuficientes y bajo acceso a la educación son algunas de los problemas principales relacionados con la educación rural" (p.47), los docentes hacen uso de su recursividad para no solo trabajar con lo disponible, sino adaptar tales materiales a las necesidades de sus estudiantes.

Frente a la idea anterior, Gualteros y Gómez (2013) resaltaron que, de acuerdo con diferentes investigaciones y artículos, el perfil del profesor, sus concepciones, su formación y su enfoque son aspectos importantes al momento de enseñar. Lo anterior se relaciona con aquellas situaciones que pueden surgir en el aula y para las cuales el maestro debe estar preparado para lograr solucionarlas. "Que si de pronto no llega a haber energía, bueno, buscar otras opciones o si no llegamos a tener internet entonces buscar otras opciones, entonces yo pienso que es interesante también trabajar esa área" (P,M,P,1, 111-113). Al valorar las características del entorno y los conocimientos de los docentes, el ser recursivo se establece como una cualidad que identifica y hace único al maestro rural de inglés, ya que demuestra que ellos, sin importar cuál sea la dificultad o el

inconveniente, encontrarán una solución o, por lo menos, una forma de adaptación a las situaciones evidenciadas.

Adicionalmente, se resalta la relación con la naturaleza encontrada en los ambientes rurales, ya que como lo menciona la profesora rural (P,F,P,1) “si nosotros vamos a ver el color verde entonces miremos qué matas tienen el color verde” (142-143). Tal afirmación hace referencia, asimismo, a la forma en que los docentes se apropian de las características y los aspectos que les ofrece el entorno en el que se encuentran. Sin embargo, tanto la falta de recursos físicos como las oportunidades de aprendizaje provocan que los docentes rurales usen diferentes metodologías adaptadas a los contextos en los que se encuentran. La docente de Palocabildo (P,F,P,1) menciona que

> a nivel didáctico uno lo lleva. A qué me refiero eso, a entrar con el juego, a entrar con la creatividad, a hacer loterías, a mecanizar, porque seamos honestos, esa es la forma como uno empieza a hacerlo, a mecanizar y hacer algunos encuadres o encajes. (72-75)

Si los docentes identifican las necesidades puntuales de sus alumnos, serán capaces de adaptar o crear actividades que puedan sustituir o incluso introducir nuevos contenidos al proceso de enseñanza, aunque este material no sea a manera de guías. Lo anterior se ve reflejado en las palabras de Cruz (2018) cuando sostiene que, con la ayuda de modelos educativos flexibles, uno de los docentes dentro de su estudio usó la radio para seguir con los procesos de enseñanza de una segunda lengua. De hecho, una docente (P, F, P,1) menciona que ella utiliza

> las didácticas del juego, didácticas del canto, didácticas de teatro, ¿cierto? En el baile, entonces, en cada una de las actividades que yo realizo con los estudiantes, después de haber visto el contexto o el vocabulario en el aula, empiezo a trabajarlas como repaso. (265-268)

Las diferentes metodologías empleadas por los docentes permiten una diversidad en cuanto a material que también se puede utilizar en otros contextos como el urbano. De igual forma, ejemplifica que, aunque se haga uso de diferentes materiales, en ninguna ocasión se mencionan los materiales desarrollados por el Ministerio de Educación nacional como *Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer, Bunny Bonita, My ABC English Kit* o *English for Colombia* (Cruz, 2018). En contraste, son los docentes quienes crean sus propias guías. “Nos reunimos e hicimos una cartilla, donde trabajamos y diseñamos, dentro de nosotros mismos, qué íbamos a estructurar, teniendo presente lo del Ministerio Nacional, que son lo mínimo que

deben aprender en cada grado" (P,F,P,1, 298-300). Sin embargo, dicha creación de materiales contextualizados no ignora las normativas requeridas por las Secretarías de Educación departamentales ni las ordenadas por el Ministerio de Educación Nacional. Es decir, existe una relación y conocimiento de las políticas educativas (ver la cuarta categoría de análisis) por parte de los docentes rurales de inglés de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca.

Para concluir la segunda categoría analítica, los recursos educativos poseen ciertas características que influyen en cómo y cuándo se dan los procesos de aprendizaje dentro de los contextos rurales. La primera, referida a las dificultades físicas, muestra la falta de material y de espacios de buena calidad para que la educación tenga lugar; otra, relacionada con las oportunidades de aprendizaje que tienen los docentes rurales al momento de enfrentarse a las dificultades y a los retos que supone educar en estos entornos; la tercera, sobre la recursividad, convierte al docente de inglés en las zonas rurales en un individuo único, puesto que se traduce en la capacidad de trabajar con lo existente y son ellos quienes adaptan esos productos a las necesidades de los estudiantes; y, para finalizar, se encuentra la característica relacionada con las metodologías que pueden surgir en estos contextos o de las prácticas educativas de los profesores rurales. Los anteriores aspectos configuran los recursos educativos con los que cuentan los docentes para seguir educando de acuerdo con el contexto rural y sus particularidades.

6.3. Vínculos pedagógicos y formativos establecidos por los docentes en relación con las instituciones en las que laboran

"Aquí en esta institución hay un ambiente muy positivo hacia el inglés y es que hay un interés tanto de la población como de los docentes por aprender y enseñar el inglés." (P,M,G,1, 131-132)

Ahora bien, hasta el momento se han expuesto aquellos aspectos ligados con los roles docentes y las faltas de recursos a los que estos se enfrentan en los contextos rurales. Sin embargo, y en adición a los dos temas anteriores, es relevante mencionar la forma en que los docentes se relacionan con sus instituciones y cómo influyen dentro de las entidades. Por esto, y a partir de las narraciones obtenidas, se establece la tercera categoría analítica. En ella se detallan los tipos de vínculos existentes entre los docentes y los colegios de las zonas rurales. Para realizar un análisis detallado, se proponen las siguientes categorías: a) avances identificables dentro de las instituciones en términos académicos y sociales que se generan como resultado directo de las prácticas educativas llevadas a cabo por los profesores; b) apoyo institucional brindado a los docentes por parte de los directivos locales y regionales que fortalece los lazos sociales dentro de las instituciones educativas; c) relaciones establecidas con otras instituciones o con agentes sociales del

contexto que resultan en apoyo académico o monetario para los colegios; y, d) tipo de trabajo realizado dentro de la institución por parte de los docentes que, generalmente, generan mejores resultados académicos.

En primer lugar, los *avances identificables dentro de las instituciones en términos académicos y sociales* representan, en gran medida, el compromiso de los docentes para con la institución y con su labor como docentes rurales de inglés. Estos progresos se dan gracias a proyectos, como menciona el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (MECTCA, 2006), que van desde huertas hasta radios locales con los que se promueve el interés por la lengua extranjera y por la permanencia escolar en el campo. Adicionalmente, a través de estos se logra integrar a las comunidades (padres, docentes, estudiantes) dentro del proceso, como afirma una de las docentes entrevistadas por el MECTCA.

Al respecto, el docente entrevistado de Palocabildo, Tolima (P,M,P,1) afirma que "uno escucha los comentarios tanto de padres de familia como de estudiantes donde dicen que se ha visto un avance" (28-29). Tal avance resulta de las metodologías usadas por cada uno de los docentes entrevistados y surgen de la comparación por parte de la comunidad educativa entre los docentes actuales y aquellos docentes que cambiaron su sitio de trabajo. Esto demuestra cómo el esfuerzo que cada docente realiza como agente social de cambio y como agente pedagógico, pues es a través de su ahínco que se logran resultados positivos en las instituciones.

Igualmente, el avance no se observa meramente en los comentarios expresados por miembros de la comunidad educativa. De hecho, es evidenciable en los parámetros cuantitativos de la institución por los cuales el MEN evalúa a cada plantel educativo: los resultados de las pruebas SABER 11. El docente rural de Palocabildo (P,M,P,1) resalta que "cuando yo llegué, el promedio del colegio en inglés era 38 y al siguiente año ya lo habíamos subido a 42 y año tras año hemos venido subiendo" (89-91). Dicho aumento en los resultados es la consecuencia directa de aquellas acciones que el profesor desarrolla para brindarles una educación de calidad a sus estudiantes a través de la creación de material, el uso de diferentes metodologías y la adaptación al contexto por parte del docente. Asimismo, los resultados ejemplifican la forma en que, a pesar de las dificultades existentes dentro de los contextos rurales como la falta de recursos, la falta de preparación o las largas distancias que algunos miembros de la comunidad educativa caminan se ven superadas gracias a los ideales de todos y cada uno de los docentes que trabajan en las zonas.

Especialmente, todos aquellos esfuerzos que los docentes entregan a la institución no son ignorados por parte de sus instituciones, como si pueden llegar a ser ignorados por las directivas

nacionales u otros entes gubernamentales. De hecho, las instituciones apoyan ampliamente a sus docentes por sus grandes avances que benefician a la comunidad. Por esto, la segunda categoría, *apoyo institucional brindado a los docentes por parte de los directivos locales y regionales*, analiza la forma en que los colegios promueven y valoran las acciones de los docentes rurales de inglés entrevistados. Este tipo de beneficios se relacionan con mayores recursos u horas de enseñanza disponibles que se gestionan desde las directivas de los colegios. Así se propician nuevos espacios que motivan tanto a los docentes como a los estudiantes para continuar con el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera inglesa. Por ejemplo,

> para el próximo año, ya estamos inaugurando el aula virtual de inglés; un aula donde vamos a tener la posibilidad de tener un inglés más comunicativo. Entonces yo pienso que eso nos va a servir de mucha ayuda, sobre todo por los proyectos que venimos realizando con la institución. (P,M,P,1, 31-34)

Este nuevo proyecto confirma que existe una motivación en los docentes transmitida a los estudiantes y que resulta en mejores niveles de aprendizaje. Tal voluntad de cambio fue una de las conclusiones de la investigación de Olleta (2013) en donde confirma la existencia de un atractivo en el inglés por parte de los estudiantes debido a las formas en que los docentes enseñan la importancia de la lengua en su proceso educativo.

Al considerar esta evidencia brindada por Olleta (2013) y lo afirmado por los docentes entrevistados en la presente investigación, es posible contradecir lo establecido por Gualteros y Gómez (2013) al argumentar que la motivación de los estudiantes por aprender inglés es baja. Por el contrario,

> Aquí en esta institución hay un ambiente muy positivo hacia el inglés y es que hay un interés tanto de la población como de los docentes por aprender y enseñar el inglés. Hay un propósito común y es mejorar los niveles de inglés de los niños y de la comunidad en general. Entonces eso es uno de los aspectos positivos que hay en esta comunidad. Los niños tienen un gran valor de que se interesan por el inglés, los cautiva y, pues, el ejercicio que se ha hecho ha generado un poco más de conciencia: que lo deben aprender para tener mayores oportunidades hacia su futuro. (P,M,G,1, 138-144)

Es decir, la motivación está presente en todos los aspectos que son apoyados por la institución, pues si no existe un apoyo de su parte, es posible que tales proyectos se vean reducidos a solo una experiencia en determinado tiempo, que aunque fuese exitosa, no se vuelva a replicar.

Por esto, es necesario que cada colegio, cada colega, refuerce aquellas actividades cuyos resultados sean mejores que los esperados con el fin de lograr ambientes de aprendizaje totalmente motivadores y exitosos.

No obstante, no solo se deben realizar proyectos de forma individual. En su lugar, la opción a recomendar es la creación de actividades conjuntas con otras instituciones que funcionen como una red de trabajo institucional. Así, las *relaciones establecidas con otras instituciones o con agentes sociales del contexto* fortalecen el sistema educativo presente en los contextos rurales analizados. Oviedo y Serrato (2016) afirman que este tipo de tejidos institucionales impactan positivamente a todos los involucrados. “Entonces se hace como un conjunto comunitario, ese es el trabajo” (P,F,P,1, 200).

Precisamente es aquel trabajo conjunto el que logra abrir diferentes puertas u oportunidades que, en cierta medida, se convierten en experiencias enriquecedoras para la educación en los contextos rurales. Por ejemplo, el hecho de que “estamos trabajando con el SENA en la parte de inglés” (P,M,P,1, 235) se traduce en una red de trabajo con otras entidades a nivel nacional que brindan y apoyan una educación de calidad y que ofrece certificados válidos en el campo laboral. Por ende, el aprovechamiento de este tipo de herramientas es vital para fortalecer los procesos cognitivos de los estudiantes en términos de lengua extranjera dentro de contextos rurales.

Adicionalmente, se evidencia que los proyectos realizados no se dan sólo con instituciones locales, sino que, por su parte, se logran crear conexiones con agentes internacionales que valorizan la experiencia por sí misma. Tal es el caso presentado en Palocabildo, Tolima donde el docente expone que “estamos trabajando Proyecto Pen-pals con un colegio de Estados Unidos” (P,M,P,1, 123-124). En otras palabras, las redes de instituciones se ven beneficiadas con su creación, ya que permiten la inclusión de diferentes metodologías, y en este caso, se les asigna importancia a las herramientas tecnológicas que, a su vez, resultan en competencias tecnológicas esenciales para los estudiantes de la actualidad.

Por último, el *tipo de trabajo realizado dentro de la institución por parte de los docentes* puede ser analizado como un tipo de compromiso institucional. Los resultados obtenidos de esas voluntades son visibles y permanentes dentro de cada plantel. En otras palabras, los esfuerzos individuales apoyan a los colectivos permanentemente. Lo anterior se refleja en la motivación de los estudiantes, en los planes educativos, y en las relaciones de confianza de la comunidad hacia la institución.

Cruz (2018) expone cómo a través de las acciones de un docente se logró aumentar la motivación de los estudiantes hacia el inglés y vincular a la comunidad en el proceso. Tal compromiso se transforma en una característica clave de los estudiantes, pues se integran y afianzan, de mejor forma, los conocimientos en la lengua extranjera que son medibles tanto en los trabajos de clase como en las pruebas de Estado. El docente de Palocabildo (P,M,P,1) afirma que

> En este momento, el municipio está en el cuarto puesto a nivel departamental según las pruebas de estado, pero la idea es subir a los tres primeros. Sé que es algo difícil, pero igual se puede hacer, sobre todo cuando se trabaja y se trabaja con proyectos. (264-267)

Esto presenta que, de su parte, existe un compromiso institucional para mejorar la posición frente a los otros municipios a través de proyectos como la vinculación con colegios extranjeros. Claro está, este proceso debe ser vigilado y apoyado por las directivas institucionales para lograr un buen término en cada uno de los proyectos planteados. De hecho, tal ayuda sería un factor clave para la consecución de resultados visibles y duraderos dentro del colegio. Además, es importante considerar que todos aquellos proyectos se convierten en medidas y estrategias de la institución, no solo de los profesores. Por esto, su alcance es mayor y es posible crear proyectos transversales que promueven el uso del inglés y facilitan que los contenidos sean más amplios y mayoritariamente aprendidos.

Tal es el caso de los proyectos liderados por los docentes (P,M,G,1 y P,F,G,1) granadinos. Especialmente, ellos “si estamos en matemáticas, vemos, pues, por ejemplo, comenzamos desde que llegamos, todos los días la fecha en inglés, entonces ya estamos aprendiendo conceptos básicos” (114-116). Es decir, se evidencia la aplicación de los conocimientos del área de inglés en otras asignaturas que brindan una comunidad de práctica para el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que los estudiantes deben usar sus habilidades lingüísticas para desenvolverse en su contexto.

Otro proyecto transversal es el desarrollado por la docente de Granada, Cundinamarca (P,F,G,1) quien tuvo “la oportunidad de hacer un periódico, teniendo relación con las dos: en el área de humanidades, español e inglés. Y pues los chicos participaban bastante.” (34-36). Dicho proyecto fomenta las competencias relacionadas con la lengua extranjera y, además, se basa en las motivaciones de los estudiantes para lograr mayores resultados. Al partir de esto, es evidenciable la incidencia de los profesores tanto en los estudiantes como en la educación rural, pues son un factor clave en el desarrollo de las prácticas educativas en dichos contextos.

Sin embargo, la mayoría de estos proyectos y similares deben ser previstos dentro de los planes anuales o periódicos que se diseñan en las instituciones por parte de sus directivas. Sobre el tema, el docente de Palocabildo (P,M,P,1) constata que le "tocó comenzar desde ceros a diseñar el plan de área" (81). En primer lugar, esto demuestra que su labor no se limita a dar clases, sino también influyen o definen cómo y cuáles serán los procesos de enseñanza a realizar dentro de la institución. Tal acción les da la oportunidad de crear proyectos desde inicios de año y que contarán con el apoyo institucional, puesto que son aprobados previamente. De la misma forma, este proceso creativo demuestra cómo los docentes se integran dentro de su contexto, pues la creación de un plan de área no requiere solamente de conocimientos en el área a tratar ni en la creación de currículos, sino que también exige comprender y leer adecuadamente su territorio.

De hecho, tal unión entre su práctica docente y el territorio no solo les permite desarrollar materiales para su institución y su comunidad, sino que aquel conocimiento puede ser creado a nivel departamental. En realidad, según el docente de Palocabildo, Tolima, (P,M,P,1) "nosotros estamos ya hablando de diseñar una malla curricular teniendo en cuenta, ehh, los diferentes territorios que hay acá en el Tolima ¿no? Porque, pues, el norte del Tolima es muy diferente al sur por la cultura" (194-197). Es decir, existe un compromiso por parte de los diferentes docentes dentro de todo el territorio y mayoritariamente por parte de aquellos maestros rurales. Es decir, se puede generalizar el compromiso institucional por parte de los docentes en diferentes contextos. Dicha afirmación se comprueba con las narrativas presentadas por PFP1, PMG1 y PMG2 dentro del presente análisis.

Es probable que tal compromiso sea la respuesta directa a la actitud de las comunidades en las que se encuentran inmersos los docentes. Por ejemplo, la profesora de Palocabildo explica que "a la gente de la zona del campo le agrada que los niños se capaciten y todo" (P,F,P,1, 184-185). Al considerar dicha afirmación, ser comprometido con los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso de una lengua extranjera, es una retribución al territorio por parte de los docentes. Es decir, a través de la enseñanza son ellos quienes aportan significativamente a la construcción de la concepción de territorio y a la mejoría de las relaciones internas que se generan entre los habitantes y las instituciones educativas.

Para concluir, en esta categoría analítica se recalca la importancia del compromiso de los docentes rurales de inglés para con sus instituciones. Es necesario comprender que tal vínculo no se da única y específicamente con el plantel educativo, sino que se evidencia, asimismo, dentro de otros factores del contexto como los padres de familia y los estudiantes. Adicionalmente, los esfuerzos de los docentes se ven reflejados en aquellos proyectos que integran diferentes tipos de

conocimientos y que son apoyados ampliamente por las diferentes instituciones educativas. Al partir de dicha ayuda, los maestros aumentan su deseo por contribuir al desarrollo de los colegios y esto se observa en los resultados de diferentes evaluaciones.

6.4. Las políticas establecidas por las Secretarías de Educación y sus implicaciones en los procesos educativos y en el rol del docente rural de inglés

> *"Cuando uno llega como provisionalidad, nosotros somos los profesores todo. Empecé a dictar inglés en los grados inferiores, trabajé con inglés, religión, educación física y artística".* (P,F,P,1 157-59)

Cuando se analiza a los docentes rurales, se pueden identificar aspectos como sus roles dentro del contexto, los recursos con los que cuentan o incluso su relación con las instituciones educativas. Tales aspectos configuran el quehacer del profesor dentro de las zonas rurales, por lo que influyen directamente en los procesos educativos. Sin embargo, aunque se puede afirmar que los docentes toman decisiones que afectan en sus acciones en el contexto rural, existe un aspecto, identificado como la cuarta categoría analítica, que afecta por igual a la educación en estas zonas a nivel estructural y metodológico, el cual se refiere a las políticas establecidas por las diferentes instituciones educativas.

Para analizar este factor, se proponen cuatro características que dan cuenta de los alcances de las políticas educativas y su impacto en la educación rural, las cuales son: a) *el trato al docente en cuanto a su posición y rol en diferentes planes y programas de acuerdo con el contexto analizado*; b) *las conexiones que establecidas con otras instituciones educativas en aras de aplicar las políticas mencionadas*; c) *la importancia del inglés como lengua extranjera y su influencia transversal en los objetivos y metas de las instituciones*; y, d) *las dificultades presentadas en las políticas o en las instituciones a la hora de aplicarlas*.

Las actividades diseñadas por las diferentes Secretarías de Educación apuestan por la mejora de la calidad en la educación rural. Al considerar dichos proyectos, los profesores rurales entrevistados se apropian de un rol protagónico en estos espacios y, asimismo, actúan para cumplir el objetivo de la mejor manera posible considerando lo determinado por los entes gubernamentales. Sin embargo, al tener un rol protagónico, el trabajo del maestro se torna extenso y laborioso, por lo que requiere tanto de apoyo de otros docentes como de recursos físicos.

Al partir de la afirmación anterior, es pertinente mencionar que los docentes de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca, *en cuanto a su posición y rol en diferentes planes y programas de acuerdo con el contexto analizado,* no solo se interesan por cumplir con las metas propuestas por las instituciones, sino que deben enfrentarse además a dos situaciones particulares: su formación y el enseñar en áreas que no son de su experticia. En este sentido, tomando como referencia diferentes experiencias educativas, Bustos (2008) afirmó que los programas de educación superior (licenciaturas) de los docentes no evidenciaban una conexión explícita con las cualidades y características del entorno rural al que se enfrentan, lo que causaba un margen de acción bastante restringido al no saber cómo actuar en contextos de este tipo. En este sentido, el aprendizaje de una lengua extranjera no corresponderá a lo planteado en las políticas establecidas por las instituciones que controlan la educación. Es decir, si a los docentes no se les prepara en la enseñanza de una LE hasta un nivel mínimo de C1 según el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, ellos no podrán lograr que sus estudiantes alcancen el nivel B1 propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2004). Lo anterior se ve reflejado en la afirmación del docente de Granada, Cundinamarca (P,M,G,1) cuando menciona que

> las políticas van enfocadas a mantener los niveles altos donde tampoco, pues, se da la posibilidad de una buena formación a los profesores para que transmitan eso mismo a los niños, entonces uno se da cuenta que, por ejemplo, si uno va a una escuela donde los profes hacen todo el esfuerzo de enseñar el inglés a su forma, pero no tienen la suficiente formación, hay unas grandes dificultades que no corresponden a esas políticas que se establecen ni tampoco lo que es a nivel de proyectos y a nivel de sostenibilidad económica, no hay una buena financiación para el inglés. Hablo desde el nivel primaria. (97-104)

Desde este contexto, se puede aseverar que la formación de cada docente puede impactar y ser afectada por condiciones que corresponden al contexto en el cual llevan a cabo su labor y, por tanto, su rol varía en función de las políticas a las que se someta. Tal formación tiene influencia, puesto que, al no poseer bases consolidadas de pedagogía y así se tenga el nivel adecuado en la lengua extranjera para enseñarla, los procesos pueden cambiar y truncar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Lo anterior puede estar determinado por el hecho de que no se tienen en cuenta las necesidades de los contextos y, por tanto, a pesar de que la competencia en la lengua sea alta, los estudiantes no evidencian aprendizajes significativos, ya sea en exámenes locales (aquellos realizados por la institución) o nacionales como las pruebas Saber.

Sin embargo, la situación, en algunos casos, está sujeta a cambios porque los docentes pueden tener las habilidades pedagógicas, pero no el nivel suficiente de lengua, como menciona el profesor rural de Palocabildo, Tolima (P,M,P,1) cuando constata que "muchas veces nos sentimos solos porque en realidad capacitaciones para docentes de inglés en el departamento no había o cuando había simplemente, bueno, era porque llevábamos esa queja a Secretaría y lo que hacían era enviarnos cursos de inglés y ya" (189-192). Lo anterior refleja una preocupación por parte de los docentes en cuanto a tener el nivel de lengua necesario para enseñarla, así como por parte de las Secretarías de Educación, debido a las capacitaciones que realizan, aunque estas se lleven a cabo debido a las demandas de los profesores y no gracias a iniciativas propias de los entes mencionados.

En segundo lugar, la formación profesional se perjudica, puesto que gran parte de los docentes que inician sus labores en un contexto rural se enfrentan por primera vez a las aulas multigrado, las cuales, según el MEN (2017) juntan estudiantes de varios cursos y grados en un mismo espacio. Tal particularidad genera que los profesores deban adaptarse y buscar o crear material para enfrentarse a prácticas educativas únicas. Además, surge otra singularidad resaltada por la necesidad por parte de los docentes de analizar e investigar sobre el contexto en el que realizan su labor, como lo es proporcionar clases en áreas que no están directamente relacionadas con su campo de conocimiento. Tal aspecto es descrito por el docente rural de Palocabildo (P,M,P,1) cuando afirma que

> por orden del Ministerio de Educación a nosotros los docentes del sector público tenemos una carga académica de 22 horas a la semana. Acá en el colegio, ehh, por cursos, tienen tres horas a la semana, entonces solamente tendría 7 grados, ehh, de 3 horas cada uno, sumaría 21 horas, entonces me toca completar las 22 horas con una hora ya sea de Educación Física o de Ética. Entonces, desde el año pasado, me toca dar una hora de Ética en Octavo. (53-58)

La situación descrita es recurrente en las instituciones donde los docentes entrevistados laboran; así lo asegura el profesor rural de Palocabildo, Tolima (P,M,P,1) cuando expresa que "en el nocturno, si me vi casi que obligado a dar Matemáticas y Química y la verdad es algo complicado porque pues no son áreas en las cuales yo me preparé" (61-63). Las anteriores percepciones son indicadores de la manera en la que los docentes deben realizar sus procesos de adaptación de acuerdo con las disposiciones de las escuelas y de las mismas políticas brindadas por las Secretarías de Educación. Adicionalmente, estas particularidades no solo se evidencian en docentes titulares, sino también en los que cumplen con un rol provisional. Tal afirmación se reconoce en la opinión

de la maestra rural de Palocabildo, Tolima (P,F,P,1) cuando menciona que “cuando uno llega como provisionalidad, nosotros somos los profesores todo. Empecé a dictar inglés en los grados inferiores, trabajé con inglés, religión, educación física y artística” (57-59).

Los relatos de los maestros rurales dan cuenta de sus roles en cuanto a los lineamientos académicos de las instituciones; sin embargo, existen otro tipo de relaciones que pretenden fortalecer tales políticas para considerar la creación de proyectos conjuntos, como lo son *las conexiones que se desarrollan entre instituciones educativas.* De hecho, al considerar las dificultades de los entornos rurales (falta de recursos, distancia geográfica, falta de personal o material para dar clases), las instituciones han formado conexiones entre sí para buscar soluciones que puedan ser aplicadas a cada contexto. Además, plantean estrategias, herramientas y planes que se puedan realizar por parte de los docentes teniendo a las escuelas como mediadoras de este proceso.

Frente a lo anterior, el profesor rural de Granada, Cundinamarca (P,M,G,1) describe el panorama al narrar que

> hay un proyecto que se llama Bilingüismo Cundinamarca, sin embargo, está muy desplayado. Hablo de que no está centrado, tan focalizado para los colegios, sino que es por regiones y digamos las visitas de ellos son una vez cada semestre. Entonces no hay un apoyo constante ni una formación ahí que esté conjunta con uno para trabajar. Entonces esa es una de las mayores dificultades. (149-153)

A partir del testimonio del maestro rural se puede señalar que existe una relación entre las Secretarías de Educación y las instituciones. Sin embargo, esta conexión no realiza un trabajo constante, por lo que el apoyo para los colegios es mínimo, aunque otras experiencias, como la relatada por la profesora rural de Granada, Cundinamarca (P,F,G,1) difieren en este sentimiento de abandono. Ella comenta que “allí [en la institución laboraba] tuvimos esa experiencia de trabajar con Bert, que es un profe que enviaron de la gobernación para manejar lo que es el bilingüismo; lo que es el speel-bee, sun festival” (48-50). En resumen, los dos testimonios, aunque dan cuenta de realidades, resultados y procesos diferentes, se asemejan en cuanto a que existen redes de apoyo o alianzas que a paso lento demuestran avances en pro de la educación rural.

Estas conexiones se están descubriendo y reconociendo en diversas partes del país, en las que los docentes asumen roles protagónicos. Un ejemplo de lo anterior es cuando el maestro rural de Palocabildo, Tolima (P,M,P,1) menciona que “es fundamental el trabajo que se está haciendo

con la Red Departamental de Bilingüismo" (208-209), pues es a través de esta que los profesores en el contexto tolimense están generando recursos propios que se adaptan a las necesidades de los territorios. Dicha postulación del docente recalca la importancia no solo de crear más relaciones y alianzas entre instituciones, sino también de involucrarse más en tales espacios y procesos por el beneficio de los procesos educativos que tienen lugar en los contextos rurales.

Desde el panorama presentado, se puede ratificar que tanto los roles de los docentes como las relaciones entre instituciones apoyan y fortalecen las políticas educativas planteadas por los organismos que regulan la educación. Sin embargo, es fundamental aclarar que las políticas varían de acuerdo con la materia a analizar. En este sentido, tanto como las instituciones como la comunidad reconocen *la importancia del inglés como lengua extranjera y su influencia transversal en los objetivos y metas de las instituciones,* aun si las Secretarías de Educación no muestran altos niveles de interés hacia dicho proceso de enseñanza.

Esta valoración de la lengua inglesa se da por varias motivaciones. Una de ellas se traduce en la necesidad que tienen las instituciones por lograr buenos resultados en las pruebas del Estado. Precisamente, el MEN (2004), con sus lineamientos, da a entender que se espera que los estudiantes, sin importar el contexto territorial en el que se encuentren, progresen en una lengua extranjera en cuanto a competencias comunicativas; esto es, que los bachilleres alcancen por lo menos el nivel B1 en la lengua y los estudiantes de educación superior, un B2.

Lo anterior se evidencia en las instituciones como la necesidad de los docentes por lograr que sus estudiantes cumplan los requerimientos brindados por el MEN (Cruz, 2018). En este sentido, el docente rural de Palocabildo, Tolima (P,M,P,1) menciona que "han sido 7 años en los que se ha hecho una buena labor y pues eso se refleja en los resultados de las pruebas ICFES" (26-27). En otras palabras, tanto para instituciones como el Ministerio de Educación Nacional, que brinda los lineamientos a seguir junto con pruebas para verificar los resultados como para las escuelas y los docentes, es importante que los estudiantes cumplan los niveles mínimos que certifican un aprendizaje y un avance en la lengua extranjera objetivo.

Sin embargo, el cumplimiento de un objetivo nacional no es la única motivación por la que el inglés tiene gran importancia en la educación rural, ya que los docentes consideran el aprendizaje de esta lengua como un medio o una herramienta para que sus estudiantes destaquen y tengan más garantías en sus próximos procesos educativos. Como sostiene Pass (1979), los docentes se convierten en intermediarios activos entre las instituciones educativas y la comunidad. En este

sentido, son ellos los que igualmente valoran la importancia del inglés, como lo menciona la docente rural de Palocabildo, Tolima (P,F,P,1):

> si vamos a hacer una especialización, tenemos que saber algo de inglés; si vemos la maestría, igual; un doctorado, pues mucho mejor, entonces para qué. Porque no solamente el español es la lengua pues que nosotros tenemos, sino vemos que el inglés está dado también a nivel general. (218-221)

Adicionalmente, la docente rural de Palocabildo, Tolima (P,F,P,1) menciona que esta valoración se debe en parte a "la importancia que se le ha dado al inglés a nivel iberoamericano" (205-206). Además, no solo son los docentes quienes expresan la importancia del inglés, sino que este sentir se puede validar, como lo dice Olleta (2013), en las familias, ya que son ellas las que consideran que los procesos pueden mejorar y que la lengua será útil de cara al futuro de los estudiantes y en su vida académica. Igualmente, estas apreciaciones se relacionan con las políticas educativas, como lo menciona la docente rural de Granada, Cundinamarca (P,F,G,1) al relatar que

> allá, en San Bernardo, anteriormente se hacía una guía turística. Como allá hay un lugar donde está, bueno, el cementerio de los muertos, digámoslo así, eso es un museo, ¿sí? De las momias y, anteriormente, creo que hacían guías turísticas acerca de eso, pues, yo no estuve, pero si me contaron la experiencia de algunos compañeros de allá, donde los chicos de grado once, grado décimo eran los que estaban allá pendientes de los turistas y comenzaban a hablarles en inglés, eso también es muy bonito. Yo no tuve esa gran experiencia porque creo que la tuvieron hasta un cierto tiempo determinado porque cuando yo llegué ya no estaban haciendo eso, pero la experiencia que contaron era que los chicos también se sentían a gusto y las personas también porque como no conocían el lugar, entonces les exponían todas esas cosas, entonces yo creo que esa es una buena estrategia de la Secretaría de Educación para que los niños aprendan más el inglés y le cojan amor al inglés. (208-219)

De lo expuesto anteriormente, es importante retomar que, al aprender una lengua extranjera, como lo es el inglés, es necesario que tanto los entes reguladores de la educación como las instituciones educativas y docentes logren que los estudiantes adquieran competencias comunicativas funcionales a partir de la creación e integración de políticas alineadas con los contextos de aplicación. Sin embargo, existen *dificultades que se presentan en las políticas o en las instituciones a la hora de aplicarlas.*

Las dificultades no solo se derivan de condicionamientos que afectan directamente a los docentes, como es el caso de la violencia, mencionado por Castellanos (2016) cuando afirma que más de 6.000 docentes en el territorio nacional se encuentran amenazados por algún grupo violento y por Peña (2018) cuando afirma que 1.100 docentes han sido asesinados por cumplir con su labor, sino que se evidencian en los aspectos que componen la educación rural. La formación docente, los recursos con los que los profesores trabajan y los planes de trabajo de cada institución son aspectos contrarios a las políticas educativas propiciadas por las Secretarías de Educación que hay en cada zona, puesto que, generalmente, estas últimas se diseñan sin considerar las particularidades de los territorios rurales del país, aún al ser diseñadas por Secretarías que operar únicamente en dichos lugares, como la Secretaría de Educación del Tolima y la Secretaría de Educación de Cundinamarca.

En primer lugar, la deficiencia en la formación docente se debe a la falta de herramientas y conocimientos por parte de algunos profesores cuando se enfrentan al reto de la enseñanza en contextos rurales. Lo anterior, en palabras del docente rural de Granada, Cundinamarca (P,M,G,1), está relacionado con los lineamientos a seguir:

> Lo que pasa es que son unas políticas que están descontextualizadas ¿por qué? Porque se establecen ciertos niveles de inglés para los niños, pero, en general, pues digamos acá pues tengo la oportunidad de haber aprendido el inglés y poderlo transmitir, pero los profes de primaria, y más a nivel de primaria, no tienen digamos la formación suficiente para la enseñanza del inglés. (91-95)

Esta descontextualización se evidencia en la perspectiva de Peláez y Roldán (2014) al mencionar que las políticas lingüísticas que el Gobierno Nacional pretende implementar, teniendo en cuenta el bilingüismo, se convierten en planes y estrategias no adaptadas al contexto rural, ya que las comunidades las perciben como normativas alejadas de su realidad que no son eficientes y no corresponden a su contexto. Al no poder identificar lo que los estudiantes necesitan en cuanto al aprendizaje del inglés, es complejo pensar en cumplir con las normativas y las exigencias de las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional.

Ahora bien, la problemática que gira en torno a los recursos y materiales que usan los docentes ha sido un aspecto ligado a la educación rural. Frente a esto, la docente rural de Palocabildo, Tolima (P,F,P,1) muestra una posición esperanzadora:

> Entonces yo digo que son políticas, bueno, es que nos falta pues más material porque no lo hay, pero entonces estamos en un cambio y el cambio pues vamos a tener deficiencia en algunas cosas y en otras cosas nos vamos a apoyar, entonces es importante entender que vamos en buen camino. (253-256)

Con base en lo anterior, la educación rural evidencia precariedad, puesto que se percibe la falta de material para llevar a cabo los procesos educativos, a pesar de la visión positiva y la apuesta por la mejora de los procesos educativos en estos contextos a futuro. Esta deficiencia, según Oviedo y Serrato (2016), debe solucionarse por medio de una actualización de los contenidos enseñados y de una mejora en la capacitación para los docentes, puesto que los recursos que estos utilizan para sus clases, junto con algunos modelos pedagógicos, no corresponden con la realidad del salón de clases, lo que genera que los maestros no estén en la capacidad de reaccionar ante las situaciones particulares de los contextos rurales. Tales perspectivas marcan la necesidad de mejorar y actualizar los contenidos y las metodologías que los profesores rurales utilizan en sus clases, ya que esto influye en un aumento de la calidad de la educación. Asimismo, recalca la importancia de buscar o crear contenidos directamente relacionados con la realidad a la que las comunidades y sus estudiantes en las zonas rurales se enfrentan.

En tercer lugar, los planes de estudio (syllabus), específicamente de inglés, son considerados una dificultad. La anterior situación se apoya en el punto de vista del docente rural de Palocabildo, Tolima (P,M,P,1) al detallar que un plan a seguir "es algo necesario porque ya había redes de Castellano, de Matemáticas, de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y de inglés no había, hasta este año, se reunieron para coordinar la red de inglés" (187-189). Este planteamiento resalta que el inglés frente a otros contenidos no cuenta con procesos de diseño, actualización, creación y selección de contenido. Aun así, cuando se logró crear los programas de estudio base, el docente rural de Palocabildo, Tolima (P,M,P,1) remarca la necesidad de cambios:

> Cuando llegué, no estaban los EBA [Estándares Básicos de Aprendizaje] de inglés, ya cuando salieron, entonces bueno, tocaba dictarlos y ya para el próximo año toca nuevamente volverlos a dictar porque ya el Ministerio de Educación no pide trabajar por logros, sino por competencias, entonces va a tocar otra vez rediseñar. (83-86)

Esta visión se vincula con las normativas propuestas por el MEN, ya que, según Cruz (2018), en estos lineamientos, relacionados con el nivel de lengua de los estudiantes que se encuentran en la educación básica y media deben obtener, se evidencia un vacío entre el contexto rural y la enseñanza. En este sentido, se destaca la necesidad de la creación de contenidos

específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras y de la adaptación y reestructuración de los índices del MEN para que estén relacionados con lo que acaece verdaderamente en el contexto rural.

En conclusión, las políticas educativas influyen ampliamente en los procesos educativos que se llevan a cabo en la educación rural. Esto se evidencia en el impacto de tales normativas en los docentes, las instituciones y el aprendizaje y la enseñanza del inglés como eje transversal del proceso. En cuanto al impacto en el profesorado, se evidencia cómo los maestros adquieren responsabilidades y deberes adicionales cuando se enfrentan al contexto rural y a las políticas que se implementan en esos espacios. Respecto a las conexiones entre instituciones educativas, se resalta la importancia de estas relaciones para la creación de proyectos conjuntos y el apoyo necesario para solventar vacíos de la educación rural, como la calidad, la cobertura, entre otros. Además, se remarca la necesidad de que los profesores se involucren en estos ambientes por medio de la apropiación de roles protagónicos dentro de los planes y las estrategias que se diseñen para los procesos educativos.

Ahora bien, en relación con la importancia del inglés, se identifica la existencia de diferentes motivos para respaldar los procesos educativos en una lengua extranjera. Estas motivaciones se relacionan tanto con las exigencias a nivel nacional, por medio de las pruebas Saber, como con los beneficios que puede generar el aprendizaje de una LE para los estudiantes. Finalmente, existen ciertas dificultades en cuanto a la aplicación de las políticas, como los recursos que disponen los docentes, su formación o la falta de planes de estudio (syllabus) para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que se adapten al contexto.



ESTUDIANTES DE PRE-ESCOLAR EN PALOCABILDO, TOLIMA, ANTES DE INICIAR SUS CLASES

Herminda Navarro, 2019

GEO-GRAFÍAS

CONCLUSIONES

7. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones que dan cuenta del objetivo general de investigación que estuvo encaminado a comprender los sentidos de ser maestro de inglés en las zonas rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca. Así y al considerar el primer objetivo específico, centrado en reconocer el papel de los docentes rurales desde el contexto rural y desde sus prácticas docentes, se logró analizar al maestro rural desde diferentes perspectivas: como individuo cuya práctica pedagógica es comprendida *in situ*; como sujeto en permanente formación; como agente pedagógico; y, como ser resiliente.

Frente a estos roles, se visibiliza que los profesores que trabajan en contextos rurales impactan las comunidades donde se encuentran, ya que, con sus acciones, proyectos, ideas y estrategias, no sólo influencian a los estudiantes, sino que involucran también a las familias y al contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se resalta la importancia de la formación que realizan los docentes, ya que se muestra como un proceso que está en constante movimiento debido a las eventualidades y dificultades a las que se enfrentan. Al reconocer las limitaciones existentes en el contexto rural, los maestros investigan y analizan las condiciones a las que están sujetos, por lo que llegan a utilizarlas a su favor mientras se adaptan y amplían sus habilidades y experiencia docente.

Adicionalmente, se reconoce a los profesores rurales como agentes pedagógicos, ya que son reconocidos por las mismas instituciones al representar avances que demuestran el progreso de los estudiantes, en este caso, el relacionado con el nivel de inglés que es visible para el MEN. Además, la búsqueda y aplicación de estrategias y proyectos, en donde el producto y la prueba de aprendizaje se reconoce por medio de distinciones o premios, son aceptados y apoyados por parte de las familias, lo que genera que se comprometan con el desarrollo del aprendizaje del inglés.

Por último, se considera a los docentes rurales como seres resilientes, puesto que aceptan los retos que conlleva enseñar en contextos rurales. Se evidencia que, dentro de las zonas en las que se encuentran, existen limitaciones y barreras, como por ejemplo el tener que dar clases en aulas multigrado o dar clases de diferentes materias que no están relacionadas con su disciplina. Sin embargo, los maestros, en su proceso de formación constante, buscan las metodologías que mejor se adapten a estas situaciones y se adecúan a tales procesos educativos para cumplir con el objetivo de enseñar una lengua extranjera a sus alumnos de la mejor forma posible.

Con respecto al segundo objetivo específico, el cual se refiere a detallar los recursos posibles con los que cuentan los maestros rurales en las zonas de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca, se identifica la existencia de factores relacionados con el uso de estos como las dificultades físicas reconocibles que influyen en los procesos educativos; las oportunidades de enseñanza que los maestros detallan y que se ajustan a las dificultades de sus prácticas docentes de acuerdo con el contexto; la recursividad como cualidad visible en profesores rurales; y, los momentos de aplicación de metodologías que se adecuen a las condiciones de las aulas rurales.

En cuanto a las dificultades físicas, se evidencia que las instituciones usan los recursos disponibles, pero se encuentran descontextualizados o son directamente traídos de un contexto urbano, lo que no permite que las propuestas se puedan aplicar. Además, se visibilizan espacios considerados por los docentes como obsoletos, puesto que no cuentan con los materiales necesarios para validar o apoyar los procesos educativos de los estudiantes. Por ejemplo, la sala de sistemas en el municipio de Palocabildo, Tolima, que debido a que los recursos tecnológicos no cuentan con un mantenimiento adecuado, no permite utilizarlos para la enseñanza del inglés.

Lo anterior se relaciona directamente con las oportunidades de aprendizaje que los docentes descubren considerando esas limitaciones o barreras tanto físicas como humanas. En este sentido, se resalta la creación de material adaptado a las necesidades de los estudiantes y la construcción de espacios en los que se lleven a cabo procesos educativos novedosos e incluso la fundación de redes con otras instituciones tanto nacionales como internacionales.

Adicionalmente, se destaca la recursividad que los docentes emplean a la hora de la creación de material o en la búsqueda de nuevas estrategias para implementar en un aula de clase multigrado. Así pues, la ruralidad se constituye como una ventaja de la cual los docentes hacen uso en sus procesos educativos, lo que resulta en un proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera más acoplado a las realidades de los estudiantes y, por tanto, con mayor significado en su motivación y desarrollo interno.

Por último, al tener elementos únicos en sus contextos, se evidencia el uso de diferentes metodologías que se acoplan a la visión de la institución educativa en la que los docentes trabajan y que funcionen para sus estudiantes en cuanto a las actividades que cada uno realiza. De esta manera, las prácticas educativas de los docentes se relacionan con los lineamientos de las instituciones educativas y las políticas que trabajan las Secretarías de Educación y el MEN.

Respecto al tercer objetivo específico, que se refiere a comprender la relación entre los docentes rurales con la institución educativa en donde trabajan, se interpretan situaciones como la existencia de avances comprobables tanto en el ámbito social como en el educativo debido a la labor realizada por los docentes rurales. Además, el apoyo brindado por los colegios y las escuelas hacia los profesores rurales fortalece la relación institución-maestro; asimismo, el establecimiento de relaciones entre instituciones educativas resulta en apoyos económicos o académicos para los colegios y las escuelas. Por último, la labor realizada por los maestros rurales dentro de las mismas instituciones en las que trabajan se establece como un vínculo directo con sus instituciones.

En primer lugar, el progreso social y académico de las instituciones se evidencia en la creación de proyectos por parte de los profesores para incentivar el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, se resalta la importancia de los exámenes de Estado y cómo las estrategias y el impacto de los maestros rurales se observa en los resultados de los exámenes. De igual forma, el apoyo por parte de las instituciones en la creación de espacios propicios para el aprendizaje de una lengua extranjera motiva y apoya la labor de los docentes.

Adicionalmente, las relaciones formadas entre instituciones permiten que los docentes conozcan y experimenten metodologías diferentes que se usan en el mismo contexto rural, pero en otras zonas diferentes a las propias, lo que potencia el conocimiento y las habilidades de los docentes al tener más herramientas para realizar sus clases. De igual forma, los proyectos realizados junto con otros entes educativos, como el SENA, o incluso con instituciones de otros países, propician el fortalecimiento y la identificación de las necesidades específicas de los estudiantes y, al mismo tiempo, la creación de estrategias para pensar en planes de trabajo relacionados con la realidad de estos alumnos.

Por último, el trabajo realizado por los docentes se refleja como un compromiso institucional. En este sentido, los maestros se preocupan por aplicar estrategias dentro de la misma institución, al igual que por buscar alternativas para elaborar redes para la enseñanza de una lengua extranjera y asumir roles protagónicos en ellas. Lo anterior resulta en que los docentes no trabajen solo a nivel institucional, sino que expanden su conocimiento y sus proyectos para formar redes departamentales, en las cuales se crean planes a gran escala para el contexto rural inmediato.

Frente al cuarto objetivo específico, que se refiere a precisar el papel del maestro rural frente a las políticas educativas ligadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se evidencian posiciones individuales frente a estos lineamientos institucionales. De hecho, también se analiza la aplicación de las políticas educativas gracias a las conexiones

establecidas entre instituciones. Adicionalmente, la importancia del inglés como lengua extranjera y su influencia transversal en los procesos educativos de las instituciones se encuentra inmersa en las percepciones de los docentes; y, finalmente, existen problemáticas identificadas en las políticas educativas a la hora de aplicarlas.

En este caso, el rol de los docentes se reconoce en cuanto a la formación que deben realizar para adaptarse a lo demandado por los lineamientos y para poder responder de la mejor manera a las posibles eventualidades que surgen en la educación rural. Asimismo, tal rol formativo se identifica en cuanto al reto que supone dar clases sobre materias que no están relacionadas con su campo. Adicionalmente, se destacan las redes de bilingüismo, aunque estas no representan esfuerzos constantes para dar continuidad a las exigencias de las entidades reguladoras de la educación.

Además, se reconoce la importancia del inglés en cuanto al cumplimiento de los requisitos establecidos por el MEN, así como los lineamientos de las instituciones educativas. Asimismo, los docentes rurales visualizan la lengua extranjera como una oportunidad de generar garantías a futuro para todos sus alumnos, puesto que el inglés contiene una relevancia importante alrededor de todo el mundo y es considerado fundamental en la visión hispanohablante. Por último, se identifican ciertas limitaciones a la hora de aplicar las políticas educativas emitidas por las Secretarías de Educación frente a las prácticas educativas de los docentes, ya que algunos no cuentan con formación específica para enseñar inglés; en el mismo sentido, tampoco acceden a recursos y materiales, puesto que, como se ha mencionado anteriormente, estos se encuentran descontextualizados; por último, los planes de estudio (syllabus) para la enseñanza de inglés no están a disposición de los docentes, puesto que en la mayoría de las instituciones directamente no existen o requieren actualización de contenidos y de metodologías.

En conclusión, es válido afirmar que a través del presente trabajo se logró constatar, como afirma Feu (2004), que las instituciones educativas rurales no deben ser caracterizadas por sus aspectos negativos. Por el contrario, lo fundamental de dichos contextos es el reconocimiento de las ventajas que estas ofrecen, tales como las dinámicas internas de las clases, la diversidad de experiencias educativas y el tipo de relaciones construidas allí. Incluso, la investigación permite concluir que los docentes transforman positivamente sus prácticas educativas al encontrarse frente a los contextos rurales y que cada una de sus historias es una voz, que aunque callada debido a un olvido estatal, puede gritar muy alto para contarle al país que la educación rural debe ser potencializada para contribuir al desarrollo de Colombia y no minimizada o desvalorizada como se ha hecho durante décadas.



FOTOGRAFÍA GRUPAL DE LA SEDE RAFAEL POMBO EN EL MUNICIPIO DE GRANADA, CUNDINAMARCA

Gustavo Gómez, 2019

GEO-GRAFÍAS

ALCANCES Y RECOMENDACIONES

8. Alcances y recomendaciones

A lo largo de la presente investigación se presentó la forma en que los docentes rurales de inglés caracterizan su labor en los contextos rurales de Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca. Entre dichas características se encuentran los sentidos docentes, sus compromisos y sus motivaciones dentro de contextos rurales que fueron afectados por el conflicto armado colombiano. Sin embargo, hay aspectos que no lograron ser recogidos por este documento. Así proponemos tres nuevos estudios que pueden dar continuación a las *Geo-grafías de docentes rurales de inglés: análisis narrativo en Palocabildo, Tolima y Granada, Cundinamarca.*

En primer lugar, es posible realizar un análisis detallado sobre cómo el conflicto armado afecta las prácticas docentes de los profesores rurales de inglés en contextos donde el conflicto armado aún no haya cesado. Dicha investigación contribuiría al estado de posconflicto al que deberían estar sometidos todos los territorios. De igual forma, brindaría información relevante sobre la validez de la enseñanza de una lengua extranjera en dichos contextos. De hecho, podría realizarse un estudio comparativo que dé cuenta de las concepciones de los maestros rurales de inglés en zonas donde el conflicto está activo y en aquellas donde ha disminuido tras la firma de los Acuerdos de Paz (2016).

En segundo lugar, es posible analizar cómo las diferencias de género modifican las prácticas educativas en los contextos rurales al momento de enseñar una lengua extranjera. En el presente trabajo de grado se contó con la ayuda de cuatro docentes, pero no se enfatizó en la forma en que su género influye en su praxis docente o en las relaciones que puedan generar dentro de sus territorios. Una investigación de este corte presentaría algunas conclusiones sobre un campo social de gran relevancia en la actualidad.

Finalmente, estudiar las redes docentes conformadas como respuesta a las condiciones de los contextos rurales ofrecería información sobre su influencia en los procesos educativos en dichos contextos. Asimismo, permitiría realizar análisis contrastivos que brinden oportunidades de mejora para aquellas redes que están en sus primeros pasos o aquellas que cuenten con una mayor experiencia en el campo.



ESTUDIANTES DE GRANADA, CUNDINAMARCA REALIZANDO ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE

Gustavo Gómez, 2019

GEO-GRAFÍAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9. Referencias bibliográficas

Acosta, D. (2014). Creencias de profesores sobre enseñanza-aprendizaje: Diseño programa inclusivo comprensión en inglés. *REVISTA DE INVESTIGACIONES - Universidad Católica de Manizales*, *14*(24), 84-97.

Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI.* Buenos Aires, Argentina. https://bit.ly/2ybOM6p

Alcaldía de Granada. (2017a). *Nuestro municipio*. Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en http://www.granada-cundinamarca.gov.co/municipio/nuestro-municipio

Alcaldía de Granada. (2017b). *Barrios del Casco Urbano*. Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en http://www.granada-cundinamarca.gov.co/mapas-127811/barrios-del-casco-urbano

Alcaldía de Granada. (2018). *Estrategia de subsidio de transporte escolar.* Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en http://www.granada-cundinamarca.gov.co/noticias/estrategia-de-subsidio-de-transporte-escolar

Alheit, P. (2012). La Entrevista Narrativa. *Plumilla Educativa*, 22-28. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4321921.pdf

Altablero. (2001). *Más campo para la educación rural*. Recuperado el 12 de abril de 2019. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html

Alto comisionado para la paz. (24 de noviembre de 2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. https://bit.ly/2UCgZL3

Betancourt, D., Oviedo, E., y Serrato, O. (2016*). Las prácticas profesionales de los docentes rurales en cuatro sedes de la institución educativa departamental IPEBI de Fómeque, Cundinamarca* (Tesis de maestría, Universidad de la Salle). https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1434&context=maest_docencia

Bogoya, G. (2017). El papel de la memoria colectiva: Una experiencia con mujeres víctimas del conflicto en el municipio de Granada, Cundinamarca. *Ciudad Paz-ando, 10*(2), 29-39. doi.org/10.14483/2422278X.12220

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15*(2), 13-23. http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf

Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, (24). DOI: dx.doi.org/10.15304/ie.24.1959

Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo.* Recuperado el 8 de abril de 2020. Disponible en https://bit.ly/2VbWlSq

Brown, J. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Sage, 18*(1), 32-42. https://journals.sagepub.com/toc/edra/18/1

Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa, 26*(2), 485-519.

Castellanos, J. (2016). *¡La guerra va a la escuela!* Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://guerrayescuela.poligran.edu.co/introduccion.html

Castellanos, J. (2017). *¡La guerra va a la escuela 2!* Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://guerrayescuela2.poligran.edu.co

Centro de Memoria Histórica. (2016). ¡*Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad.* Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://bit.ly/2WWEscX

Centro de Memoria Histórico. (2017a). *Medellín: Memorias de una guerra urbana (2.a ed.).* https://bit.ly/3amSvfE

Centro de Memoria Histórico. (2017b). D*e los grupos precursores al Bloque Tolima (AUC).* Bogotá. Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en https://bit.ly/2JN6T4X

Centro de Memoria Histórico. (2018). *Contactos Armados y Enfrentamientos.* Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/bases-de-datos/por-clasificacion/

Clarke, S. (1970). General Teaching Theory. *The Journal of Teaching Education, 21*(3), 403-416. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248717001003l5

Colombia Licita. (2019). *Prestación del transporte escolar - Tolima - alcaldía municipio de Palocabildo*. Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en https://colombialicita.com/licitacion/116881787

Constitución Política de Colombia. [Const.] (1991) 2da Ed. Legis. https://bit.ly/2Jj7tY8

Contursi, M. y Ferro, F. (2000*). La narración: Usos y teorías*. Bogotá, Colombia. https://bit.ly/2ybOXP7

Cruz, F. (2018). *Recognizing invisibility: the positioning of rural English language teachers in the Colombian context*. (tesis doctoral). King's College London (University of London). Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://bit.ly/2WNjxbR

De Zubiría, S. (2015). *Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano*. https://bit.ly/2QLuAyy

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). *Censo general 2005*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018a). *Analfabetismo, Censo Nacional de población y vivienda*. Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://bit.ly/2QOkOvx

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018b). *Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad Departamental.* Recuperado el 28 de octubre de 2019. Disponible en https://bit.ly/2QMXM8e

Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: Relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, *5*(2). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316865004

Diccionario de la Real Academia. (2019a). *Definición de resiliencia*. Recuperado el 8 de abril de 2020. Disponible en https://dle.rae.es/resiliencia

Diccionario de la Real Academia. (2019b). *Definición de recursivo*. Recuperado el 8 de abril de 2020. Disponible en https://dle.rae.es/recursivo

Diccionario de términos claves de ELE. (2019). *Lengua materna*. Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

Ecos del Combeima. (2 de agosto de 2018). *Gobernación apoyará con subsidio de transporte escolar a 29 municipios del Tolima.* Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en https://ecosdelcombeima.com/region/nota-130461-gobernacion-apoyara-con-subsidio-de-transporte-escolar-29-municipios-del-tolima

EcuRed. (s.f.). *Educación*. Recuperado el 12 de abril de 2019. Disponible en https://www.ecured.cu/Educaci%C3%B3n

El Mundo. (18 de abril de 2018). *Las zonas más afectadas por el conflicto*. Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://bit.ly/2UzQEgK

Equipo Técnico de la Misión para la Transformación del Campo. (2015). *Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*. https://bit.ly/2UjnlAb

Fajardo, D. (2015). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. https://bit.ly/3dCoI4L

Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural, 3*, 1-13. http://red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf

Figueroa, M., García, S., Maldonado, D., Rodríguez, C., Saavedra, A., y Vargas, G. (2018). *La profesión docente en Colombia: Normatividad, formación, selección y evaluación* (54.a ed.). Bogotá.

García-Lenguos, J. (2017). *Educación en Tierra de Conflicto*. https://bit.ly/2JjAW4g

Gobernación del Tolima. (2016). *Estadísticas 2011-2014 Palocabildo.* Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en www.tolima.gov.co/descargar.php?idFile=2483

Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Londres/Nueva York

Google Maps. (2019). *Distancia entre Palocabildo, Tolima y Bogotá, D.C*. Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en https://goo.gl/maps/vRwe9Ybpqc3eQm5u8

Granada, J. (2017). Cambios políticos. De la política pública de desplazamiento forzado a la política pública de víctimas de Medellín, Colombia. *Estudios Políticos*, (50), 159-179. https://doi.org/10.17533/udea.espo.n50a09

Green, T. (1964). Teaching, Acting, and Behaving. *Harvard Educational Review*, *34*(4), 507-524. https://doi.org/10.17763/haer.34.4.e122r30x26x48n65

Gualteros, F., y Gómez, S. (2013). *Exploring the conceptions about teaching English as a foreign language of two efl teachers in the rural area of Pereira* (Risaralda) (Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira). https://bit.ly/3bxC8wZ

Guaquetá, A. (2002). Dimensiones políticas y económicas del conflicto armado en Colombia: Anotaciones teóricas y empíricas. *Colombia Internacional*, (55), 19-36. https://bit.ly/39piTUK

Gutiérrez, M. (2005). Asistencia escolar y nivel educativo: Un análisis del censo poblacional de 2005. *Revista de la información básica*, *4*(2). https://sitios.dane.gov.co/revista_ib/html_r8/articulo3.html

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política.* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C. https://bit.ly/3dCoQkL

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. https://bit.ly/39SKFcs

Institución Educativa Departamental Gustavo Uribe Ramírez. (s.f.). *Historia de nuestra IED.* Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en https://www.iedgur.edu.co/historia-de-nuestra-ied

Institución Educativa Técnica Agroindustrial Leopoldo García. (2016). *Marco histórico.* Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en http://ietaleopoldogarcia.com/palocabildo/portal/index.php/home/historia-institucional

Jackson, W. (1964). The Conceptualization of Teaching. *Psychology in the Schools*, *3*, 232-43. https://bit.ly/2vVr1Pg

Junqueira, C., Sarubbi, V., Rogério, P., Leite, M. y Olavo, A. (2014). Narrative interviews: an important resource in qualitative research. *Revista Da Escola De Enfermagem Da Usp, 48*(2), 184-189. http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf

Kerlinger, F.N., (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México, D.F.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NY. https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/kolb_kap_2.pdf

Komisar, P. (1966). Conceptual Analysis of teaching. *The High School Journal*, *50*(1), 14.21. https://www.jstor.org/stable/40365991

LaVoz. (11 de septiembre de 2018). *Carlos y el desafío de ser maestro rural en 2018*. Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://bit.ly/2JiVCsY

Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1*(2). https://bit.ly/39j4HNa

López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana De Educación*, (51). https://bit.ly/2wD1fPW

Lozano, N., y Contreras, Y. (2015). *¿Quiénes son los maestros rurales de Cundinamarca?* (Tesis de pregrado, Universidad de la Salle). https://bit.ly/2UlSYJf

Lucas, S. (2017). The primacy of narrative agency: Re-reading Seyla Benhabib on narrativity. *Feminist Theory*, *19*(2), 123–143.

Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: Estrategias y recomendaciones. *Hallazgos, 11*(21), 223-245. https://bit.ly/3apte4y

Mateos, T. y Blanco, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación, 23*(2), 111-128.

McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teachers Education, 13*(1), 85-92.

McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). *Apoyo al aula multigrado*. Recuperado el 12 de abril de 2019. Disponible en https://rural.mineduc.cl/apoyo-aula-multigrado/

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019*. [diapositivas de PowerPoint]. https://bit.ly/2QOCUh8

Ministerio de Educación Nacional. (2009*). Proyecto de Educación Rural*. Recuperado el 4 de octubre de 2019. Disponible https://bit.ly/2y6igm0

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Sistema educativo colombiano*. Recuperado el 12 de abril de 2019. Disponible en https://bit.ly/2WGQGGm

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO: Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera*. https://186.113.12.182/catalogo//dlfile.php?id=30663

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *ECO, una estrategia de formación de inglés para docentes rurales de Colombia*. Recuperado el 13 de abril de 2019. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-345105.html

Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Escuela nueva.* Recuperado el 12 de abril de 2019. Disponible en http://mineducacion.gov.co/1621/w3-article-340089.html

Ministerio de Educación Nacional. (2015b). *Postprimaria*. Recuperado el 12 de abril de 2019. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-340091.html

Ministerio de Educación Nacional. (2015c). Proyecto de Educación para el sector Rural, Fase II (PER II). https://bit.ly/34n2sHI

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Aulas multigrado permite que avancemos en el cierre de brechas en la educación rural*. Recuperado el 12 de abril de 2019. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363091.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Lengua extranjera*. Recuperado el 23 de junio de 2020. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2006). *Docentes escritores. Experiencias rurales*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005219.pdf

Mutuberria, A. (2015). La escuela rural: Ventajas y desventajas. *Revista Artista Digital*, (54), 1-17. http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_marzo_3.pdf

Olleta, L. (2013). *La enseñanza del inglés en los centros rurales* (Universidad de Valladolid). shorturl.at/hpDW6

Organización Nacional Indígena de Colombia. (27 de febrero de 2015). *65 Lenguas Nativas de las 69 en Colombia son Indígenas*. Recuperado el 4 de noviembre de 2019. Disponible en https://bit.ly/3bqt64L

Orozco, G. (2018). *Educación rural*. Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado el 12 de abril de 2019. Disponible en https://bit.ly/2JjBPK8

Pass, D. (1979*). El maestro rural*. Bogotá, D.C.

Pato, E. y Fantechi, G. (2012). *Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2)*. Recuperado el 13 de abril de 2019. Disponible en http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm

Peláez, O., y Roldán, A. (2014). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: Un estudio de caso en Antioquia. *Ikala, 22*(1). doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08

Peña, C. (25 de agosto de 2018). *Cada 12 días asesinan a un profesor en Colombia*. El Tiempo. Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cada-12-dias-asesinan-a-un-profesor-en-colombia-260198

Pérez, B. y Torres, I. (2010). *Los grupos paramilitares en Cundinamarca y Bogotá 1997 - 2005*. Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en http://www.mamacoca.org/Eco_Coca_2010/MamaCoca_BOAI_repository/Bernanrdo_Perez_Salazar/BP_Paramilitares_en_Cundinamarca_y_%20Bogota_1997_2005.pdf

Peters, R. (1966). *Ethics and Education.* Londres.

Piaget, J. (1976). *Piaget and his school: A reader in developmental psychology*. Inhelder y Chipman [Editores]. New York https://link-springer-com.ezproxy.javeriana.edu.co/book/10.1007/978-3-642-46323-5

Pineda, N. (2014). Reflexiones sobre la labor docente en escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva. *Quaestiones Disputatae, 7*(15), 33-50.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences.* Albany, NY.

Quintero, M. (2018). *Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 16 de mayo de 2019. Disponible en https://bit.ly/3e8EJzi

Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá.

Reis, P., y Climent, N. (2012). *Narrativas de profesores: Reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional* (Universidad Internacional de Andalucía). Sevilla.

Revista Semana. (2012). *Así es la Colombia Rural*. Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://especiales.semana.com/especiales/pilares-tierra/asi-es-la-colombia-rural.html

Ríos, J. (2017). *Génesis y Evolución del Conflicto Armado en Colombia, 1946-1998.* En *Breve historia del conflicto armado en Colombia* (p. 196). Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Disponible en https://bit.ly/3bqt3pB

Rodríguez, M., y Otálora, E. (2018). *Prácticas docentes en la enseñanza de inglés en educación básica en dos instituciones educativas públicas en contextos rurales* (Tesis de pregrado, Universidad de la Salle). http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/24918/26122213_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romo, R. (2000). La investigación de corte interpretativo. Aportes a los procesos de producción cultural. *Revista Educar*, (12). Recuperado el 16 de mayo de 2019. Disponible en https://bit.ly/2XirndQ

Saquet, M. (2019). *Enfoques y concepciones de territorio*. Bogotá.

Saussure, F. (1959). *Course in General Linguistics*. New York.

Schneewind, J. B. (1982). Virtue, Narrative, and Community: MacIntyre and Morality. *The Journal of Philosophy*, *79*(11), 653-663.

Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media. (s.f.). *Buscando Colegios*. Recuperado el 20 de abril de 2019. Disponible en https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app

Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York.

Speight, A. (2011)). Arendt on Narrative Theory and Practice. *College Literature, 38*(1).

The British Council. (2015). *El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. Recuperado el 13 de abril de 2019. Disponible en https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Sage*, *7*(2), 225-246. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/135050840072002