

1-1-2018

Identidad del docente rural de básica primaria y su relación con su experiencia en las escuelas de La Palmita, La Unión y Rincón Hondo de Casanare

Smailyn Alejandra Getiva Rojas
Universidad de La Salle, Bogotá

Martha Patricia Pérez Urrutia
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Citación recomendada

Getiva Rojas, S. A., & Pérez Urrutia, M. P. (2018). Identidad del docente rural de básica primaria y su relación con su experiencia en las escuelas de La Palmita, La Unión y Rincón Hondo de Casanare. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/481

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



**IDENTIDAD DEL DOCENTE RURAL DE BÁSICA PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON
SU EXPERIENCIA EN LAS ESCUELAS DE LA PALMITA, LA UNIÓN Y RINCÓN
HONDO DE CASANARE**

SMAILYN ALEJANDRA GETIVA ROJAS 26132125

MARTHA PATRICIA PÉREZ URRUTIA 26132110

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA INGLÉS Y FRANCÉS.
BOGOTÁ D.C. JUNIO DE 2018**



**IDENTIDAD DEL DOCENTE RURAL DE BÁSICA PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON
SU EXPERIENCIA EN LAS ESCUELAS LA PALMITA, LA UNIÓN Y RINCÓN
HONDO DE CASANARE**

**SMAILYN ALEJANDRA GETIVA ROJAS
MARTHA PATRICIA PÉREZ URRUTIA**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Licenciada en lengua castellana, inglés y francés.**

**DIRECTOR:
DORA NELLY FAJARDO CAMACHO**

BOGOTÁ D.C., JUNIO DE 2018



RECTOR:

ALBERTO PRADA SANMIGUEL

VICERRECTOR ACADÉMICO:

CARMEN AMALIA CAMACHO SANABRIA

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUILLERMO LONDOÑO

DIRECTOR PROGRAMA

MARISOL REY CASTILLO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

FORMACIÓN DOCENTE

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO:

DORA NELLY FAJARDO CAMACHO

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

BOGOTÁ, D.C., JUNIO DE 2018

Resumen

El presente trabajo busca responder al interrogante de qué caracteriza la identidad del docente de básica primaria y cómo se relaciona esta con sus experiencias docentes en las escuelas de La Palmita, La Unión y Rincón Hondo, ubicadas en el área rural del departamento de Casanare. Con el fin de dar respuesta a este cuestionamiento, la investigación utiliza una metodología basada en el enfoque cualitativo y, para llevarla a cabo, se hizo uso de entrevistas a tres docentes de las escuelas mencionadas. Los objetivos planteados para el desarrollo de la investigación incluyen precisar las características de la identidad del docente en básica primaria de las escuelas seleccionadas e identificar la relación existente entre la identidad docente y sus experiencias docentes en contexto rural.

Los resultados de la investigación determinan las características de la identidad del docente rural de básica primaria y demuestran la influencia de factores personales y profesionales en la vida del maestro. Así mismo, resaltan la trascendencia de las interacciones que el docente construye con los demás miembros de la comunidad educativa en dicha caracterización. Las implicaciones del presente trabajo son, sobre todo, de tipo académico puesto que nuestro estudio ha permitido realizar una integración de la literatura de la identidad del docente rural, facilitando una perspectiva global que aborda dicha problemática.

Palabras clave: Docente rural, identidad docente, escuela rural, educación primaria, experiencia docente.

Abstract

This work intends to answer to the question about what characterize the teacher identity at primary school and at its relation with teachers' experiences at La Palmita, La Unión and Rincón Hondo schools, located in the rural area of the department of Casanare. With the aim

of answering this question, the research uses a methodology based on a qualitative approach and, in order to carry it out, we made use of interviews to three teachers from the schools mentioned previously. The objectives proposed for the development of the research include defining the characteristics of teacher identity at primary school at the selected schools and identifying the existing relationship between teacher identity and their teaching experiences in the rural context.

The research findings determine the characteristics of rural teacher identity at primary school and demonstrate the influence of personal and professional issues in teacher's life. Moreover, they outline how meaningful interactions built by teachers with the rest of school community members are in such characterization. The implications of this work are, most of all, academic since our study has enabled us to integrate literature about rural teacher's identity, providing a global view that addresses this research problem.

Keywords: Rural teacher, teacher identity, rural school, primary education, teaching experience.

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Perspectivas teóricas	3
1.1. Identidad docente	4
1.2. Factores que influyen en la identidad del docente	5
1.2.1. Relación del maestro con la comunidad educativa	5
1.2.2. Condiciones laborales	6
1.2.4. Apoyo del gobierno	7
1.2.5. Autoevaluación	7
1.2.6. Vocación	8
1.2.7. Experiencia docente	8
1.3. Escuela rural	10
1.3.1. Multigrado	10
1.3.2. Escuela Nueva	11
1.3.3. Docente rural	11
2. Metodología	13
2.1. Contexto	13
2.2. Enfoque de investigación	13
2.3. Herramienta de investigación	14

2.4. Procedimiento para el análisis de la información	15
3. Análisis y resultados	17
3.1. Amar su carrera	18
3.2 Ser recursivo	18
3.3 Ser comprensivo	19
3.4 Ser líder social	20
3.5. Permanecer un largo tiempo en la misma escuela	20
3.6. Ser resiliente	21
3.7. Ser comprometido	22
3.8. Ser multifuncional	22
3.9. Su vida personal está estrechamente ligada a su trabajo	23
4. Conclusiones	24
Referencias	27

Introducción

Con el objeto de propiciar espacios de reflexión y análisis para la construcción en torno al saber pedagógico, social, político y educativo, fomentar la formación investigativa en el campo de la educación, y construir colectivamente saberes que propicien el mejoramiento de la educación, esta investigación está enfocada en el interés por el papel del docente en tres escuelas rurales de básica primaria en el departamento de Casanare. Además, estará guiada por el trabajo de campo desarrollado por estudiantes y docentes de la Universidad de La Salle de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Esta intervención permitirá poner en relevancia aquellos aspectos o detalles que interceden en la construcción de las características de la identidad docente y, de igual manera, dentro de su quehacer en las escuelas rurales La Unión, La Palmita y Rincón Hondo. Para tal fin, la presente investigación tomará en cuenta aspectos de tipo pedagógico, social, personal y profesional del docente de escuela primaria del contexto rural. De esta manera, se aportará información importante que contribuirá al desarrollo de futuras investigaciones que permitan implementar herramientas y estrategias pertinentes a la escuela en el contexto rural.

Para empezar con nuestro trabajo, tomamos como referencia algunas investigaciones realizadas en torno a la temática de identidad docente. En ellas convergen diferentes teorías que se complementan pero que podrían también entrar en tensión. Para Giddens (1995) la formación de identidad docente es el resultado de un proceso voluntario y personal por parte del sujeto que va evolucionando y transformándose a través del tiempo. Apoyando esta teoría Bolívar, Domingo y Fernández (como se cita en Pérez y Ruiz, 2014) consideran que “los elementos que conforman el yo individual, en el sentido existencial, como creencias y valores, principios tácitos o intuitivos, son el primer pilar en la formación docente” (p. 217).

Desde otro ángulo, Butler (como se cita en Vidiella y Larrain, 2015) afirma que “la constitución de la identidad se produce mediante procesos de interpelación social que nos llaman a ocupar una serie de discursos y posiciones hegemónicas de sujeto” (p. 1284), es decir, que la formación de la identidad no solo es producto de una construcción puramente personal, sino que requiere de relaciones con sus semejantes, a partir de las cuales, el sujeto forja una identidad propia que lo diferencia de los demás. Por su parte, Dollof (2007) sostiene que la identidad docente puede ser definida dependiendo de cómo se asimile el objeto de conocimiento y pone de relieve las prácticas pedagógicas y la relación con los estudiantes. Asimismo, afirma que la identidad se forma a través de la interacción con otras personas y dependiendo el contexto en el que el sujeto se encuentre.

Adicionalmente, Cacho, M. (2011), cuyo estudio se titula “Identidad profesional de los profesores de primaria y los modelos de formación docente”, desarrollado en Ecuador por medio del enfoque metodológico interpretativo, aborda la autopercepción del docente (valoración de sí mismo, reconocimiento de sus cualidades, defectos y habilidades) y cómo incide o se manifiesta en su práctica por medio de una reflexión que abarca tres referencias: el ser (la identidad actual del docente), el hacer (sus tareas) y el deber ser (los retos que propone su carrera). Por otro lado, Pérez y Mendoza (2012), en la investigación “La construcción social de la identidad profesional del maestro de educación primaria. Avances de un estudio de los espacios de sociabilidad y procesos de interacción social en que se produce la figura profesional del maestro”; los autores consideran la identidad como construcción social, es decir, el producto dialéctico entre el individuo y la sociedad. Adicionalmente, afirman que la identidad profesional del maestro de educación primaria se transforma de acuerdo con la reinterpretación que este le da al recuerdo de diversas experiencias relacionadas con su contexto social y laboral, sus éxitos y fracasos.

Con base en las investigaciones mencionadas, podemos afirmar que la formación de identidad docente es producto de un trabajo personal que, a su vez, es construido y reforzado por el contexto social en el que se desarrolla el docente. Como construcción personal encontramos diversos factores que influyen en la formación de la identidad del docente tales como el contexto en el que creció, sus creencias y valores. Como construcción social podemos evidenciar el peso de las condiciones laborales (favorables y desfavorables para el docente) y, especialmente, las relaciones que establece con el mundo que lo rodea, entendiendo por este a personas y entorno.

1. Perspectivas teóricas

En el desarrollo de nuestra investigación encontramos diferentes autores que dan cuenta de conceptos de las identidades que caracterizan al docente y lo relacionado con la experiencia, escuela multigrado, escuela nueva, algunos programas y documentos gubernamentales referentes al ámbito educativo colombiano, práctica docente y factores que afectan el desempeño de los docentes en la escuela rural.

El siguiente diagrama muestra las categorías principales y las subcategorías que fueron emergiendo en la medida que se avanzaba en la interpretación documental y en la información recolectada.

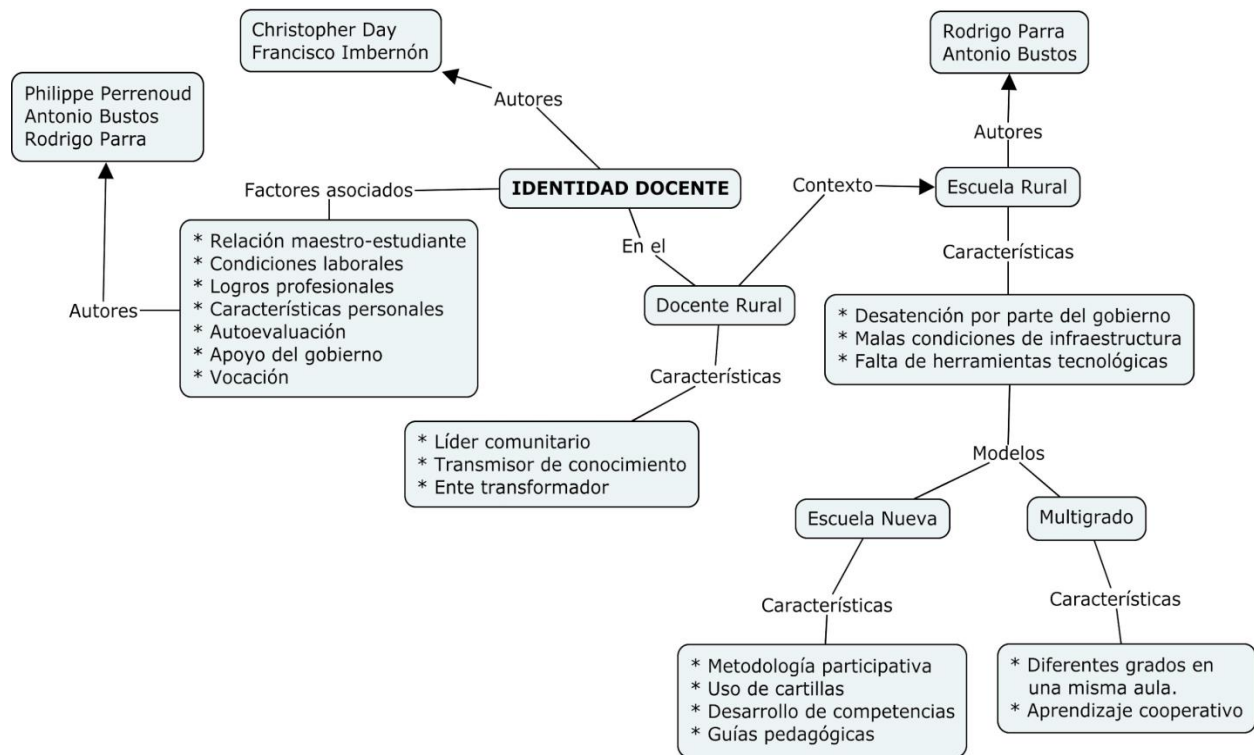


Figura 1. Esquema de conceptos principales

A continuación, efectuaremos una breve descripción de los referentes teóricos encontrados para cada una de ellas.

1.1. Identidad docente

Al hablar de identidad es necesario mencionar que esta no es una propiedad o característica innata del individuo, por el contrario, constituye una producción social ya que surge y se desarrolla a través de los diversos procesos que conforman la vida cotidiana de los sujetos (Giménez, 2010).

Imbernón (2007), por su parte, sostiene que la identidad comprende un “conjunto de rasgos que individualizan o distinguen una cosa de otra y afirman que ésta es lo que realmente se dice que es” (p.139). Por tanto, la identidad se entiende como una organización o estructura del conocimiento sobre uno mismo, proceso en el cual es esencial la capacidad de reflexividad, es decir, la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma.

Por otra parte, Day (2006) plantea dos ámbitos determinantes en la formación de la identidad de los docentes. El primero es el personal y el segundo se refiere a los significados que les atribuyen otros. En cuanto al personal, se refiere a qué y quién es, su autoimagen, los significados que vincula a sí mismo y a su trabajo. A propósito del segundo ámbito, que se refiere a los significados que le atribuyen otros, se destacan sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos y su vida fuera de la escuela.

Con relación a lo anterior, Gysling (1992) afirma que la identidad profesional del docente constituye el "mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores" (p.12). En otras palabras, es a través de la identidad profesional que los docentes se reconocen a sí mismos y admiten a los colegas como profesores.

Otro concepto propuesto por Kelchtermans (como se cita en Day y Gu, 2012) es el de *yo profesional*, el cual evoluciona con el tiempo y consta de cinco elementos relacionados entre sí: autoimagen, autoestima, motivación para el trabajo, percepción de la tarea y perspectivas de futuro.

Adicionalmente, un factor importante a tener en cuenta es el cambio, puesto que "las identidades no siempre son estables y es probable que unas débiles fluctuaciones refuercen el aprendizaje y el desarrollo de los docentes" (Day y Gu, 2012, p.219).

1.2. Factores que influyen en la identidad del docente

1.2.1. Relación del maestro con la comunidad educativa. Primeramente, la relación es un componente crucial en el factor emocional del profesor puesto que la calidad de estas relaciones "puede ser uno de los aspectos más gratificantes de la profesión docente, pero también puede ser fuente de experiencias agotadoras y decepcionantes" (Day y Gu, 2012, p.155).

Conjuntamente, es crucial la relación entre docentes y alumnos, según Day y Gu, (2012) “el progreso de los alumnos y las relaciones positivas entre docentes y estudiantes constituyen las principales fuentes de satisfacción en el trabajo, motivación y sentido de logro para los profesores” (p.144). En el desarrollo de esta relación, un factor clave es el compromiso del docente, pues según Day y Gu (2012) “como una de las características más importantes en la profesión docente se destaca el compromiso, que es un ingrediente clave de la buena enseñanza y del aprendizaje satisfactorio de los alumnos” (p.21).

Por otra parte, es importante para el maestro la atmósfera de convivencia con los padres de familia, directivos escolares, pares académicos, y demás miembros de la comunidad en general puesto que esto hace que, mencionando a Parra (1996), nazca una actitud y un valor sobre el cómo se valora (el docente como persona y profesional), y el cómo se vive (dentro del contexto).

1.2.2. Condiciones laborales. A propósito de las condiciones laborales, nos referimos no solamente a las relacionadas con el lugar de trabajo sino con el bienestar económico y la capacitación del docente. Day y Gu (2012) aseguran que hay que prestar atención a las condiciones físicas, psicológicas, emocionales y sociales de trabajo de los docentes, pues estas pueden afectar en cierta medida, la construcción de su identidad profesional.

De una parte, el ambiente laboral en el que los profesores desempeñan su trabajo puede fortalecer o reducir su percepción del espacio, de la identidad, la efectividad, la eficacia, el tiempo y el ánimo por instruirse. A su vez este ambiente influye en la disposición y en la capacidad de los profesores para conservar o perder su motivación, además de su compromiso para enseñar correctamente en una serie de eventualidades (Day y Gu, 2012).

Por otra parte, es necesario que el docente cuente con capacitación permanente. Sin embargo, “si la formación no va acompañada de cambios contextuales, laborales, de dignificación de carrera, de salario..., se puede "culturizar al maestro", hasta crearle una identidad engañosa, pero no convertirlo en más innovador” (Imbernón, 2007, p.48).

1.2.3. Logros profesionales. Es importante el reconocimiento, la motivación y la eficacia, sobre todo en las fases iniciales de la enseñanza. “Diversos acontecimientos de la vida, contextos relacionales y organizativos, especialmente los que plantean retos personales y/o profesionales, influyen en el compromiso del docente y en su capacidad de resiliencia” (Day y Gu, 2012, p.21), es decir, en evitar que el maestro renuncie a su profesión. Además, para el maestro es importante saber que es parte de la transformación de la realidad social y educativa (incluso sus valores), asimismo de la aptitud de crear conocimiento educativo y de compartir experiencias (Imbernón, 2007).

1.2.4. Apoyo del gobierno. Lo que se espera del gobierno para apoyar la labor docente, sobre todo del docente rural, es la creación de políticas y estrategias que garanticen mejores condiciones para profesores y estudiantes, además de los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea de la educación. Sin embargo, existen normas gubernamentales que frustran la capacidad de los docentes de ser creativos y de ocuparse de sus estudiantes (Day y Gu, 2012).

Por su parte Torres (como se cita en Imbernón, 2007), propone que una de las causas de la desmotivación docente es la pobreza de políticas que incentiven o beneficien a los docentes, ya que muy rara vez existen políticas que tenga transcendencia sobre la calidad de los proyectos pedagógicos en los cuales están comprometidos los profesores en las escuelas.

1.2.5. Autoevaluación. La autoevaluación refleja la facultad que tiene el maestro de analizar sus propias prácticas pedagógicas desde un punto objetivo para reforzar aquellas que

representen un beneficio para su experiencia docente y la de sus estudiantes, o replantear las que le estén alejando de sus objetivos pedagógicos.

Cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos, este exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad. (Perrenoud, 2004, p.117)

1.2.6 Vocación. Hansen (como se cita en Day, 2006) afirma que el docente con vocación desempeña la labor de la enseñanza de mejor manera que el docente que la considera solo un trabajo. De esta manera, probablemente la vocación ejercerá una influencia intelectual y moral más fuerte sobre los estudiantes.

Por otro lado, se considera que la vocación es la forma más satisfactoria de trabajo porque, como gratificación, se hace por sí misma y no por los beneficios materiales que aporte. Así, los individuos con una vocación consideran que su trabajo contribuye a un bien mayor, a algo más grande que ellos mismos (Seligman, 2002).

1.2.7. Experiencia docente. Para Contreras (2010) la experiencia docente permite la construcción del saber de los maestros; es la forma de relación primaria y necesaria del maestro con las relaciones, procesos, cosas y sujetos en el mundo escolar, además la manera de percibirse y saber de sí mismo, saber lo que es, lo que puede y sobre todo lo que quiere ser en la escuela.

Mientras tanto, para Day y Gu (2012), no todos los profesores con experiencia (sin importar la edad y la cantidad de años de experiencia laboral) son docentes expertos, es decir:

La experiencia docente no lleva necesariamente a la pericia y, a lo largo de la vida personal y profesional, cuando cambian los contextos, sin apoyos, también cambian los

retos a los que se enfrentan los docentes para mantener su capacidad, para tratar siempre de enseñar a pleno rendimiento. (Day y Gu, 2012, p.203)

Day y Gu (2012) también plantean tres tipos de docentes de acuerdo con el tiempo que hayan ejercido su profesión: los docentes noveles, los que se encuentran en etapas intermedias y los veteranos.

Los docentes noveles, es decir, los profesores principiantes; enfrentan desafíos que surgen de dos realidades diferentes pero vinculadas: el primero, se basa en desarrollar un entendimiento del yo profesional en sus relaciones con sus colegas, los estudiantes y los padres de familia; el segundo consiste en el desarrollo de un sentido de pertenencia al tiempo que socializa con la comunidad escolar. Además, este tipo de docentes necesitan el apoyo de sus compañeros con mayor experiencia de una manera distinta a quienes han pasado toda su trayectoria en la enseñanza (Day y Gu, 2012).

En lo que concierne a los profesores que se encuentran en etapas intermedias, Day y Gu (2012) afirman que buscan apoyo y reconocimiento, ya que, ellos consideran que estos son factores críticos para el mantenimiento e incremento de su motivación y autoeficacia. Además, “experimentan un periodo relativamente estable de su vida profesional, con bajas proporciones de abandono, competencia creciente y mayor seguridad en sí mismos, resiliencia y eficacia” (Day y Gu, 2012, p.102).

Por último, en cuanto a los docentes veteranos, los autores manifiestan que el desafío al que se enfrentan consiste en mantener la motivación y el entusiasmo por la enseñanza.

Por supuesto, además de los conceptos de identidad docente y los relacionados con la formación de la misma, fueron vitales en nuestra investigación los de escuela rural, multigrado, escuela nueva y docente rural. Los exponemos a continuación:

1.3. Escuela rural

Es la escuela que se encuentra en el medio rural. Según Parra (1996) Una de las diferencias entre la escuela rural y la urbana es la desatención por parte del gobierno recibida por la primera en comparación con la segunda. Asimismo, las malas condiciones de infraestructura y de zonas de acceso al conocimiento es uno de los elementos que más perjudica a la escuela rural, ya que solucionar estas adversidades requiere de un monto económico que la zona rural difícilmente puede conceder.

Por otra parte, al comparar las herramientas tecnológicas de la escuela urbana y de la rural, se evidencia la falta de tecnología en las escuelas del medio rural, lo cual lleva a concluir que tecnológicamente el contexto rural está totalmente subdesarrollado en comparación con el urbano (Bustos, 2011).

1.3.1. Multigrado. En el medio rural debido a la baja tasa de matrículas en las escuelas, en una sola aula existen diferentes grados, a esto se le denomina multigrado. Este tipo de modelo crea un riesgo metodológico para los profesores que no han sido formados para enfrentar preliminarmente el contexto rural. Aunque el multigrado se considera como una labor más compleja para los profesores, en estas escuelas se presenta el aprendizaje por contagio (Bustos, 2011). Al parecer, al existir diferentes grados en una misma aula, y por lo tanto alumnos de distintas edades, ocurre una ayuda mutua entre todos. Los estudiantes que ya dominan un tema, ayudan a quienes aún no logran hacerlo o a quienes tienen un desconocimiento de él.

Así pues, el multigrado llevaría inmerso el aprendizaje cooperativo, el cual, en ideas de Ferreiro (2003) “es aquel que se da entre pares que obran conjuntamente para obtener un mismo fin” (p.34).

Por otra parte, es importante destacar que existen dos formas de escuelas multigrado que son:

- Escuelas unitarias, que trabajan con un profesor donde todos los grados que se imparten son multigrados.
- Escuelas con secciones multigrado que sólo tienen algunos grados que son multigrados mientras los otros trabajan un grado en un aula de clase. (Vargas, 2003, p.10)

1.3.2. Escuela Nueva. La Escuela Nueva surgió como una alternativa pedagógica para el avance significativo de la educación en el contexto rural. El Ministerio de Educación Nacional lanzó un proyecto educativo rural conocido como Escuela Nueva, el cual tiene un marco pedagógico completamente centrado en una educación específica para este tipo de entorno, a través de “una nueva metodología participativa de trabajo entre alumnos y docentes” (MEN, 2010, p.7). El Ministerio se ha acogido a la responsabilidad de crear diferentes tipos de cartillas, siendo este el principal recurso didáctico que tienen los docentes y estudiantes de la educación rural. En ellas, se establece qué debe aprender el niño y de qué manera pueden actuar los docentes para que el aprendizaje de los estudiantes tenga un avance fructífero.

La Escuela Nueva comprende el uso de cartillas interactivas para ser trabajadas en las sesiones de clase, las cuales abordan principalmente los temas de lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, y matemáticas. Por otra parte, también contempla guías pedagógicas para que los docentes tengan un desenvolvimiento propicio en el contexto educativo rural.

1.3.3. Docente rural. Dentro de la labor docente en el marco educativo rural se pueden evidenciar, según Parra (1996), tres dimensiones. Una de ellas, la primera, ha sido la de considerar al maestro rural como el líder o promotor de las actividades generales de toda la

vereda. Sin embargo, esto produce que su estatus de docente, tenga una pérdida al no centrarse en su propósito principal: la enseñanza. La segunda dimensión, del carácter docente: el transmisor de conocimiento, característica fundamental que debe desempeñar sin importar el contexto en el cual se encuentre. La tercera dimensión es considerada como la capacidad del maestro para entender el mundo del niño en la cultura campesina y plantear las realidades externas que trae la escuela para él.

Desde otro punto, A parte de resaltar la importancia de la experiencia del maestro rural en el contexto rural, Bustos (2011) expone que es completamente necesario interiorizar las necesidades que la escuela en determinado entorno necesita para, de esa forma, implementar medidas pertinentes específicamente para esta, y establecer acciones que permitan transformarla positivamente. Puesto que, si no se conocen las necesidades del contexto, difícilmente un docente podrá transformar positivamente la realidad del mismo.

Según Bustos (2011), la mayor parte de docentes recibe prácticas de carácter descontextualizado en relación a los primeros lugares de trabajo, los cuales son de tipo rural. Además, expone que solamente se ha tenido en cuenta el proceso pedagógico de corte urbano, el cual es completamente vacío en el contexto rural. De esta forma, la experiencia sería el único camino para construir algún tipo de modelo pedagógico que se adecúe a su labor, entrando a formar parte de su saber pedagógico.

De la misma forma, el autor sostiene que otra realidad presente respecto al docente rural es su aislamiento y polivalencia; el encontrarse solo o con pocos compañeros en su lugar de trabajo, ha hecho que su labor se torne multifuncional, pues debe hacer frente a cierta cantidad de tareas debido a la falta de personal suficiente que complemente la formación en este tipo de escuelas.

2. Metodología

2.1. Contexto

Las escuelas de básica primaria en las que se fundamenta la investigación, se encuentran ubicadas en el área rural del departamento de Casanare. Ellas son las de La Unión, La Palmita y Rincón Hondo. Se caracterizan por seguir el modelo de educación multigrado y contar con entre 20 y 22 niños en la misma aula de clase. En estas escuelas, encontramos población infantil desde preescolar hasta quinto de primaria que habitan, generalmente, lejos del recinto escolar pues es característico del medio rural que las pocas escuelas existentes se encuentren segregadas.

Entre las razones por las cuales se eligió utilizar las entrevistas efectuadas a los profesores de las escuelas mencionadas, encontramos que estos permanecen en constante relación con su lugar de trabajo, lo que nos daría una perspectiva más amplia del impacto que tiene la vida personal del docente rural en su quehacer pedagógico al estar siempre inmerso en dicho contexto, siendo la escuela su vivienda. Otra de las razones, se basa en el interés que suscita la labor de los docentes en cuanto a su labor pedagógica y su relación con los niños.

2.2. Enfoque de investigación

Dado que el objetivo general de nuestra investigación es caracterizar la identidad docente en básica primaria en contexto rural, optamos por utilizar el enfoque cualitativo, considerando que, para lograr la consecución del objetivo mencionado, es necesario comprender las experiencias vividas desde la perspectiva de quienes las viven. Lo anterior implica una interacción con el sujeto de investigación mediante la búsqueda de respuestas e interrogantes centrados en la experiencia social del sujeto y cómo esta va dando sentido a su vida. Esto no habría sido posible con el enfoque cuantitativo pues las experiencias de cada ser humano y el significado que el mismo les da, no son cuantificables. Así mismo, la caracterización de la

identidad del docente rural de básica primaria, principal sujeto en nuestra investigación, no habría sido alcanzable con dicho método.

Así, tal como lo menciona Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. en su libro Metodología de la investigación (2010), el enfoque cualitativo hace uso de datos no numéricos con el fin de identificar o estilizar preguntas de investigación en el desarrollo de la interpretación.

2.3. Herramienta de investigación

Como herramienta de investigación cualitativa, se optó por la entrevista ya que esta logra la creación conjunta de conceptos respecto a un tema por medio de preguntas y respuestas. El tipo de entrevista que se empleó fue la semiestructurada, la cual, según Hernández et al. (2010), se basa en una guía de preguntas y en la que el entrevistador tiene la oportunidad de elaborar interrogantes adicionales con el fin de aclarar definiciones o conseguir mayor información sobre los temas abordados. De esta manera, fue posible hacer preguntas que no estaban planeadas con anterioridad para especificar cierta información de acuerdo con las respuestas proporcionadas por las personas entrevistadas, a saber, tres docentes que trabajan en las escuelas de Básica Primaria de La Palmita, La Unión y Rincón Hondo, respectivamente, ubicadas en el área rural del departamento de Casanare.

Los referentes teóricos y conceptuales han brindado elementos para la construcción de los campos que comprenderá la entrevista a profundidad, instrumentos que permitirán la elaboración de las historias de vidas de los docentes en las tres escuelas rurales. Estos campos son:

1. Origen sociocultural del docente: vida del docente, ambientes familiares y sociales.

2. Formación inicial e inserción en la profesión: momentos y circunstancias sociales más significativas que justifican la elección de la profesión docente y sus experiencias durante la formación inicial.
3. Experiencias profesionales: reconstrucción de las experiencias desde el inicio de su ejercicio laboral, percepciones de las instituciones y ambientes –contexto escolar en básica primaria y rural- que han influido en su profesión.
4. Competencias y saberes: lo que saben hacer alrededor de su profesión en contexto escolar de (escuela básica primaria y rural), sus habilidades y competencias.

2.4. Procedimiento para el análisis de la información

Para analizar la información obtenida durante las entrevistas, se llevaron a cabo cuatro etapas. Cabe resaltar que, para la segunda y tercera etapa, se tuvieron en cuenta dos procedimientos expuestos por Hernández et al. (2010) y Vásquez (2013). El primero, se compone de dos niveles: en el primer nivel, se comparan las unidades o los datos recogidos para crear categorías; en el segundo nivel, se comparan las categorías que emergieron del nivel anterior para dar lugar a la interpretación de resultados, al desarrollo de patrones, a la generación de hipótesis, explicaciones y teorías.

En el segundo procedimiento, Vásquez (2013) propone tres momentos del análisis de información. El primer momento consiste en: clasificar: de acuerdo con un criterio definido se agrupa el corpus en unidades pequeñas con el fin de hacer subgrupos. El segundo, se basa en codificar, es decir, designar un nombre a las divisiones creadas anteriormente y esquematizar la información obtenida. El último momento se trata de categorizar: es la abstracción de la información; en este se crean categorías que son definidas como constructos de la mente y transformaciones de la información.

De esta manera, las etapas del análisis de la información fueron las siguientes:

1. Transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes y construcción de rejilla de análisis: Se transcribieron las entrevistas realizadas a los docentes, tomando en cuenta los extractos significativos para nuestra investigación. Seguidamente, se construyó una rejilla conformada por cuatro columnas. En la primera, se ubicó la transcripción de cada entrevista. En la segunda, se sustrajeron las ideas consideradas claves para dar respuesta a la pregunta de investigación. En la tercera columna se registró la interpretación de dichas ideas por medio de observaciones efectuadas por el grupo investigador. Finalmente, en la cuarta columna se incluyeron conceptos relacionados a las ideas e interpretaciones seleccionadas anteriormente según la literatura revisada.
2. Codificación de la información: A partir de la rejilla efectuada se clasificó la información dependiendo de los principales temas relacionados con la investigación. Simultáneamente, se asignaron diferentes colores a cada subtema para, de esta manera, permitir una fácil identificación de los mismos, agruparlos y facilitar su análisis.
3. Categorización: Con el objetivo de facilitar la interpretación de la información, se compararon los subtemas ya codificados y se crearon las categorías necesarias para responder a la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos en la misma.
4. Triangulación: La última etapa consistió en relacionar las observaciones del grupo investigador, la literatura consultada y el análisis de información efectuado en las tres etapas anteriores para encontrar puntos de convergencia entre ellas y definir las características propias de la identidad del docente rural de básica primaria y su relación con su experiencia docente.

3. Análisis y resultados

Para realizar el análisis de la información obtenida durante las entrevistas, como se explicó anteriormente, se realizó la codificación de la cual resultaron dos categorías principales (la identidad docente y la experiencia docente) y, enseguida, se agruparon las subcategorías encontradas durante la codificación.

El siguiente diagrama muestra la relación de las dos categorías en las cuales se centró el proceso de interpretación de la información:

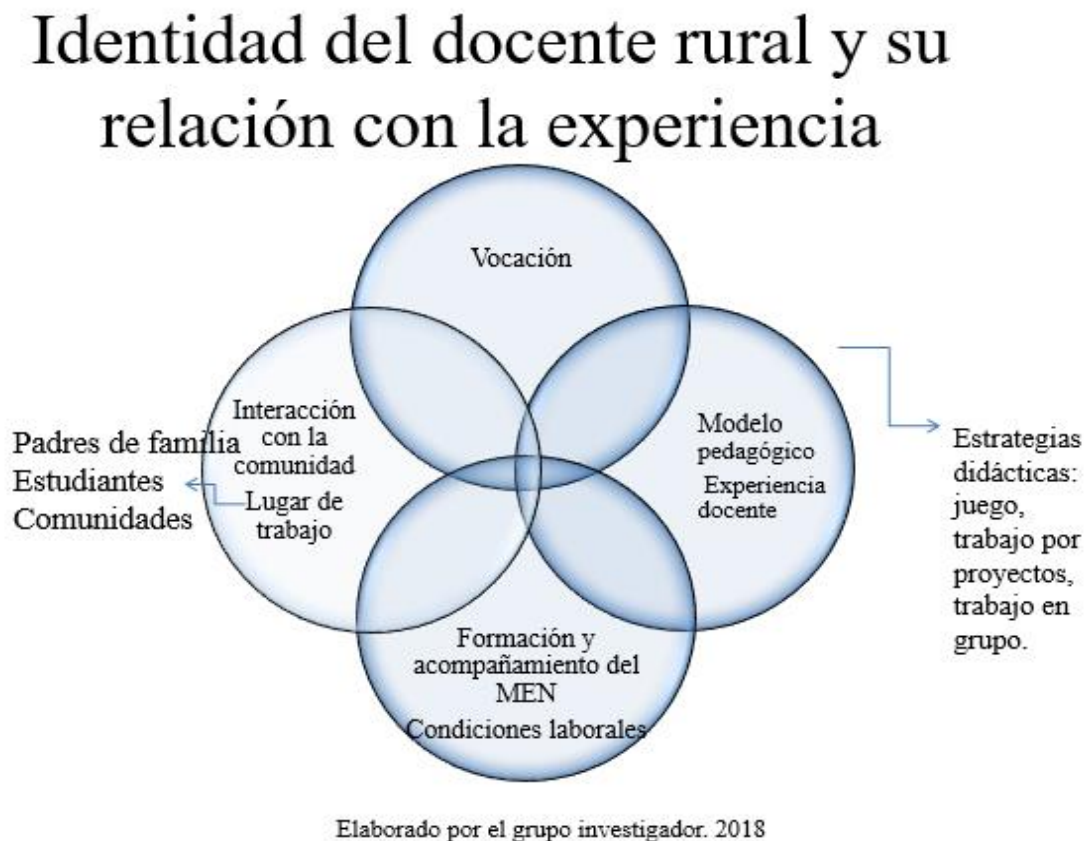


Figura 2. Esquema de categorías principales

Así, a la categoría de identidad docente pertenecen las subcategorías de vocación, relación (padres de familia- docentes y alumnos-docentes), condiciones laborales (lugar de trabajo) y modelo pedagógico de la escuela rural. Por otra parte, la categoría de experiencia

docente quedó conformada por las subcategorías del trabajo por proyectos, el trabajo en grupo, el juego, el video, los recorridos, la evaluación y la construcción de material.

A continuación, relacionaremos las características halladas por el grupo investigador, producto del proceso investigativo realizado y descrito anteriormente, con base en algunos testimonios de los docentes entrevistados y su respectiva base teórica. De esta forma, se confirma que la identidad del docente rural se caracteriza por los siguientes aspectos:

3.1. Amar su carrera

L2: *“Vivo feliz y tranquila porque me fascina, me encanta mi profesión. Estoy enamorada de mi profesión. Definitivamente enseñar es lo mejor.”*

L3: *“Mi papá trabajaba como docente, pero en aquel tiempo, por cuestiones de edad, empezó a pedirme que lo reemplazara en su trabajo, entonces, algunas veces yo dictaba las clases de él y así fue como me empezó a gustar la docencia”*

Los anteriores fragmentos evidencian que los docentes son felices ejerciendo su labor. Expresan, sobre todo, gusto por su trabajo y su profesión. Esto es lo que denominamos vocación, lo que a su vez representa una de sus mayores motivaciones. Según Hansen (como se cita en Day, 2006) afirma que el docente con vocación desempeña la labor de la enseñanza de mejor manera que el docente que la considera solo un trabajo. De esta manera, probablemente la vocación ejercerá una influencia intelectual y moral más fuerte sobre los estudiantes.

3.2 Ser recursivo

El Ministerio se ha acogido a la responsabilidad de crear diferentes tipos de cartillas, siendo este el principal recurso didáctico que tienen los docentes y estudiantes de la educación rural. En estas, se establece qué debe aprender el niño y de qué manera pueden actuar los docentes para que el aprendizaje de los estudiantes tenga un avance fructífero (MEN, 2010). Debido a que la cartilla es el único recurso que el Ministerio de Educación brinda a los docentes, estos no tienen más opción que buscar otros materiales, estrategias y técnicas, entre las cuales se

encuentra el aprovechamiento de las zonas verdes de la escuela para enseñar diferentes temas a sus estudiantes. Podemos apreciar lo mencionado en las siguientes voces:

L2: “A veces trabajamos en círculo o salimos al árbol. Allá, yo coloqué una puntilla. Entonces, llevo el tablero por si hay que apuntar algo y, acá debajo de este árbol, también hay salón de clases.” (...) “Ahí vamos poco a poco construyendo material. Esto se utiliza para producir cuentos a través de un juego que se llama La Máquina del Cuento.” (...) “Con el grado primero estoy trabajando un proyecto en el que se enseña a leer a los estudiantes a través de los sonidos de los animales, sonido de las personas y de los objetos de la casa, y me ha parecido un excelente proyecto.”

L3: “Me gusta cuando salgo con los niños a hacer recorridos por la escuela; los llevo a que observen, por ejemplo, los animales vertebrados e invertebrados” (...) “Nosotros ponemos los materiales didácticos. La Secretaría de Educación no los trae, nos toca a nosotros conseguirlos. A veces descargamos material por internet cuando vamos al pueblo. Todo lo que implica crayolas, cuadernos, libros de texto, todo eso lo tengo yo, porque la Secretaría de Educación no lo aporta.”

3.3 Ser comprensivo

L3: “Los estudiantes llegan en ciclas, en caballos o en motos. Por eso el horario de entrada es a las 8 porque no puedo empezar clases antes, la escuela les queda lejos y ahorita en invierno es feo. Entonces hay que darles tiempo a los estudiantes para que se desplacen.” (...) “Bueno, a los estudiantes de preescolar se les explica de la manera más sencilla pues ellos hasta ahora están empezando a estudiar. Es decir, se hace la clase a todos los estudiantes, pero después se le coloca trabajo a cada grupo, porque no podemos abordar un tema de la misma manera con todos los estudiantes de diferente grado.”

Esta voz evidencia que la comprensión es una de las facultades más frecuentemente desarrolladas por el docente del contexto rural, puesto que ella le permite reforzar una mejor relación con sus estudiantes. El docente comprende las circunstancias propias del medio rural que pueden causar retraso en la hora de llegada de los alumnos a la clase. De esta forma, espera que lleguen todos los estudiantes a la escuela para iniciar la jornada académica. Del mismo modo, comprende que no puede explicar de la misma manera a los niños de preescolar que a los de grados superiores.

Así, la relación docentes-alumnos puede motivar al profesor, hacerlo sentir satisfecho con su trabajo. En las escuelas y en las aulas, según Day y Gu, (2012) “el progreso de los alumnos y las relaciones positivas entre docentes y estudiantes constituyen las principales fuentes de satisfacción en el trabajo, motivación y sentido de logro para los profesores” (p.144).

3.4 Ser líder social

El docente, aparte de transmitir el conocimiento a sus estudiantes, es también un líder social del medio rural al que pertenece, ya que organiza eventos que incluyen a la comunidad con el fin de establecer relaciones e incluso tener un apoyo para ciertas necesidades de la escuela. Según Parra (1996), una de las dimensiones del docente dentro de su labor en el marco educativo rural tiene que ver con su papel como líder o promotor de las actividades generales de toda la vereda. Sin embargo, esto produce que su estatus de docente, tenga una pérdida al no centrarse en su propósito principal: la enseñanza.

Esto puede verse evidenciado en el siguiente fragmento mencionado por uno de los docentes:

L3: “Este espacio lo utilizamos para celebrar actividades como el día de la madre, los padres vienen y se les prepara un almuerzo, también se realizan bazares.”

3.5. Permanecer un largo tiempo en la misma escuela

En cuanto a los profesores que se encuentran en las etapas intermedias “experimentan un periodo relativamente estable de su vida profesional, con bajas proporciones de abandono, competencia creciente y mayor seguridad en sí mismos, resiliencia y eficacia” (Day y Gu, 2012, p.102).

De esta forma, los maestros que ya tienen cierta experiencia en un mismo lugar pueden verse motivados a buscar mejores oportunidades laborales. Sin embargo, debido a que en

ocasiones estas son difíciles de encontrar, se conforman con seguir en la misma escuela a pesar de las dificultades que se presentan en el medio rural:

L3: “Solo he trabajado en escuelas multigrado porque no he tenido oportunidad de ir a un colegio a trabajar. Ya llevo nueve años trabajando aquí en esta misma escuela.”

L2: “Llevo dos años trabajando en esta escuela. Cuando me ofrecieron esta plaza, vine, la conocí y la acepté inmediatamente.”

M1: “La experiencia de educación multigrado me ha parecido buena. Pues cuando yo empecé a trabajar en el 2006 era Escuela Nueva.”

3.6. Ser resiliente

“Diversos acontecimientos de la vida, contextos relacionales y organizativos, especialmente los que plantean retos personales y/o profesionales, influyen en el compromiso del docente y en su capacidad de resiliencia” (Day y Gu, 2012, p.21), es decir, en evitar que el maestro renuncie a su profesión por las diferentes circunstancias que enfrentan diariamente. Las siguientes situaciones mencionadas por los docentes evidencian su capacidad de resiliencia:

L3: “Aquí era un salón que se iba a adaptar para una sala de informática, pero, finalmente, no hicieron nada. Pues la Secretaría que era la encargada de construir el salón (...) Es difícil trabajar la asignatura de informática porque aquí no hay equipos.”
“Permanezco aquí sola porque si quiero salir algún lado, no tengo transporte y eso aquí siempre cuesta”

L2: “Cuando termine la carrera, dure como año y medio sin conseguir trabajo. Luego me ofrecieron trabajo en Aracatama, y me gusto trabajar en esa zona. Pero tres meses después llegó una profesora nombrada por el Estado y me quedé sin trabajo dos meses”

A pesar de los problemas y de las dificultades a las que los docentes se enfrentan cada día en las escuelas rurales, como el tener que enseñar informática sin equipos, el permanecer solos debido a que las dificultades de transporte no les permiten desplazarse fácilmente de un lugar a otro, o el quedarse sin trabajo; los maestros continúan adelante y superan un sin número de adversidades.

3.7. Ser comprometido

“Como una de las características más importantes en la profesión docente se destaca el compromiso, que es un ingrediente clave de la buena enseñanza y del aprendizaje satisfactorio de los alumnos” (Day y Gu, 2012, p.21). En la docencia, este valor es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, para superar las adversidades que se presentan en la labor docente y para llegar a ser exitoso. Las siguientes situaciones lo evidencian:

M1: *“No se citan papás para una clase como tal. Algunas veces se citan es para socializarles proyectos de la escuela. Por ejemplo, el año pasado les socializamos el cambio de manual de convivencia y del sistema de evaluación.”*

L2: *“Soy muy exigente con los estudiantes, pero ellos saben que lo hago por el bien de ellos y los padres de familia están muy agradecidos porque han visto un cambio.” (...) “En las tardes adelanto trabajo, me gusta mucho leer.”*

L3: *“Después de la una de la tarde, planeo las clases. Debido a que no nos traen materiales didácticos y que no tenemos internet, nos vemos en la obligación de conseguirlos por nosotros mismos, ya sea descargando material por la web o cuando vamos al pueblo.”*

En los anteriores fragmentos, el compromiso de los docentes se demuestra en la constante relación que mantienen con los padres de familia, con el objetivo de informarles todo lo relacionado a la escuela y al progreso de sus hijos. Por otra parte, se destaca este valor al anteponer su labor pedagógica y preparación continua a la fatiga que pueda generar su jornada de trabajo. Finalmente, observamos el compromiso de los maestros en el esfuerzo que demuestran al buscar y crear diferentes materiales didácticos para el desarrollo de sus clases.

3.8. Ser multifuncional

Según Bustos (2011), otra realidad presente respecto al docente rural es su aislamiento y polivalencia. Al encontrarse solo o con pocos compañeros en su lugar de trabajo, ha hecho que su labor se torne multifuncional pues deben hacer frente a cierta cantidad de tareas debido a la falta de personal suficiente que complemente la formación en este tipo de escuelas.

De esta manera, como lo muestran los siguientes fragmentos, los docentes rurales deben encargarse de dictar todas las asignaturas (incluyendo inglés y Cátedra de la Paz), de elaborar diversas actividades para cada grado en el mismo salón, además de ser líder social de la comunidad.

L2: “Yo les enseño inglés, como pueden observar el salón está decorado en el horario los días en inglés. Los estudiantes llegan y saludan en inglés, para pedirme permiso para tomar agua también lo hacen en este idioma.”

L3: “Me toca enseñar todas las once materias, incluso la de Cátedra de la Paz” (...) “Este espacio lo utilizamos para celebrar actividades como el día de la madre, los padres vienen y se les prepara un almuerzo” (...) “Se hace la clase a todos los estudiantes, pero después se le coloca trabajo a cada grupo, porque no podemos abordar un tema de la misma manera con todos los estudiantes de diferente grado.”

3.9. Su vida personal está estrechamente ligada a su trabajo

L3: “Yo vivo aquí sola y pues siempre corro peligro porque hay extorsiones en esta zona, siempre le da a uno como miedo porque, por ejemplo, si llegan a venir aquí se pueden llevar portátiles u otros objetos y uno no puede hacer nada.” (...) “Acá no hay vivienda de docente. Me toca vivir en esas piezas, porque aquí falta la vivienda del docente”.

L2: “Este lugar es súper bonito, aunque al comienzo fue duro para mí porque nunca había vivido sola. Pero vivo feliz y tranquila.”

De lo anterior, se observa que el docente del contexto rural se enfrenta a un estilo de vida totalmente diferente al del docente urbano: el primero debe aislarse de su familia, desplazarse a veredas en las que, la mayoría de veces, se ve obligado a vivir solo, y en ocasiones, con miedo debido a la inseguridad de algunos lugares.

De una parte, el ambiente laboral en el que los profesores desempeñan su trabajo puede fortalecer o reducir su percepción del espacio, de la identidad, la efectividad, la eficacia, el tiempo y el ánimo por instruirse. A su vez este ambiente influye en la disposición y en la capacidad de los profesores para conservar o perder su motivación, además de su compromiso para enseñar correctamente en una serie de eventualidades (Day y Gu, 2012).

En cuanto a las ventajas de la metodología utilizada en la investigación, se destaca, por una parte, el empleo del enfoque cualitativo. Si el grupo investigador hubiera utilizado el enfoque cuantitativo no habría sido posible alcanzar los objetivos planteados para la investigación puesto que este enfoque emplea datos cuantitativos, y las cifras no pueden determinar las características o establecer una relación como la que nos exige nuestra pregunta de investigación. Por otra parte, el uso de la entrevista semiestructurada nos permitió realizar preguntas que no estaban planificadas con anterioridad, con el fin de aclarar y reunir mayor información sobre los aspectos mencionados por las personas entrevistadas.

4. Conclusiones

La identidad docente del contexto rural es el producto de un trabajo personal que, a su vez, es construido y reforzado por el contexto social en el que se desarrolla el docente. En esta construcción personal se encuentran diversos factores que influyen en la caracterización de esas identidades del docente tales como motivación, vocación, sucesos de su vida personal e incluso las relaciones sociales y condiciones laborales que pueden ser favorables o desfavorables para él. De esta manera, concluimos que la identidad del docente rural de escuela primaria se caracteriza por amar su carrera, ser comprensivo, ser recursivo, ser líder social, permanecer un largo tiempo en la misma escuela, ser resiliente, ser comprometido, ser multifuncional y que su vida personal está estrechamente ligada a su trabajo.

Es necesario poner de relieve que el contexto rural es el que obliga al docente a crear e innovar en las herramientas y estrategias didácticas utilizadas en su quehacer pedagógico. Esto, con el fin de lograr que sus estudiantes aprendan no solo lo exigido por el Ministerio de Educación Nacional, sino que vayan más allá. De hecho, las condiciones naturales en que se

aprende y se recrea el aprendizaje favorecen ese tipo de procesos, tal y como lo afirman las voces de los docentes a lo largo de las entrevistas.

Específicamente en el caso de la escuela de La Unión, concluimos que para la docente entrevistada es indispensable contar con el apoyo de los padres de familia como parte de la formación de su yo profesional y de su socialización en la comunidad. Por otro lado, es de destacar que la docente no tiene claridad en cuanto a lo que representa el modelo de Escuela Nueva puesto que tiene un concepto sesgado de este modelo pedagógico.

Para el caso de la escuela de La Palmita, sobresalen las metodologías aplicadas por la docente como se evidencia en el relato, teniendo en cuenta que deben adaptarse a su contexto y a la falta de recursos tecnológicos, además de que buscan un enfoque transversal. Adicionalmente, la docente asegura utilizar mucho el juego como experiencia significativa para los niños.

Una de las conclusiones más importantes se encuentra relacionada con las condiciones que proporcionan bienestar al docente y que tienen, como resultado, la satisfacción del mismo en la realización de sus labores pedagógicas a diario. Nos referimos a elementos como las instalaciones físicas de la escuela, el ambiente y el entorno en el que el maestro se desarrolla como tal. Esta aseveración se ve respaldada por el testimonio de la profesora de la escuela de La Palmita.

Asimismo, en cuanto a la relación de la identidad del docente rural de básica primaria con sus experiencias docentes, el grupo investigador constata que la primera se construye no sólo a partir de las prácticas docentes que ejerce en dicho medio sino en la totalidad de su experiencia allí, es decir, la forma en la que él mismo se desenvuelve y enfrenta las diferentes condiciones que se dan de manera natural en este ámbito y que influyen decididamente en su vida personal.

De igual importancia, remarcamos que los docentes han optado por el modelo de escuela nueva y la modalidad de multigrado debido a las condiciones que se dan en el contexto rural: asisten pocos estudiantes de distintos grados, hay solo una docente para todos ellos y, a pesar de ello, es necesario ofrecerles la formación que requieren. Sin embargo, sería muy útil efectuar estudios respecto a la preparación con la que cuentan los docentes del área rural para utilizar de forma eficaz las cartillas otorgadas por el MEN como parte esencial del modelo de escuela nueva.

Gracias a esta investigación somos más conscientes no solo de las dificultades que atraviesan los maestros del área rural sino de la gran fuerza que demuestran desempeñando su labor. Como consecuencia, es inevitable reflexionar acerca de todo con lo que contamos quienes somos docentes del área urbana (en términos de recursos de infraestructura y tecnológicos) pero que no aprovechamos como, tal vez, sí lo harían los maestros de la escuela rural, que se ven obligados día a día a sortear todo tipo de necesidades con el fin de lograr que sus estudiantes adquieran y construyan conocimiento.

Finalmente, esperamos que nuestro trabajo enriquezca el campo investigativo en lo que concierne a la educación en contexto rural, puesto que son pocos los trabajos que ahondan en el tema, y que sirva como guía a aquellos estudiantes de nuestra licenciatura que deseen investigar respecto a la identidad del docente rural pues sabemos, por experiencia propia, que encontrar información acerca del tema puede ser dispendioso debido a que la mayoría de las investigaciones abordan esta cuestión desde una sola perspectiva ya sea pedagógica, personal o social. En cuanto a esto, nuestro trabajo proporciona información de la identidad del docente rural desde varios ángulos, dándole una mirada más generalizada y, en la cual, los nuevos investigadores pueden encontrar un punto de partida con bases teóricas sólidas.

Referencias

- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada, España: Octaedro.
- Cacho, M. (2011). *Identidad profesional de los profesores de primaria y los modelos de formación docente*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación, Cañar, Ecuador.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia en la pedagogía. En Contreras, J., y Pérez, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-269). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Dollof, L. (2007). All the things we are: Balancing our multiple identities in music teaching. *Action, criticism and theory for music education*, 6(2), 2-21. Retrieved from: http://act.maydaygroup.org/articles/Dolloff6_2.pdf
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México D.F., México: Editorial Trillas.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, Identidad y Procesos de Individualización*. Recuperado de: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf.
- Gysling, J. 1992. *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a Ed).

México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.

Imbernon, F. (2007). *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas*

para formar en la innovación y el cambio. Recuperado de:

<https://books.google.com.co/books?id=D71SQZdH->

[5MC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&](https://books.google.com.co/books?id=D71SQZdH-5MC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&)

[f=false](https://books.google.com.co/books?id=D71SQZdH-5MC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&)

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual De Implementación Escuela Nueva.*

Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I.

Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles->

[340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf)

Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia tomo II*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo

Editores.

Pérez, R. y Mendoza, R. (2012). *La construcción social de la identidad profesional del maestro*

de educación primaria. Avances de un estudio de los espacios de sociabilidad y procesos

de interacción social en que se produce la figura profesional del maestro. (Tesis

doctoral). DIE-Cinvestav, México D.F., México.

Pérez, C. y Ruiz R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de

lenguas extranjeras. *Andamios Revista de Investigación Social*, 11(24), 215-234.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62832750011>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Recuperado de:

https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007des

[arrollar_la_practica_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007des)

Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, USA: Free Press.

Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>.

Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.

Vidiella, J. y Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281-1310. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022013>