



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO
Línea de Investigación: El Docente y la Nueva Ruralidad

Tesis como requisito para optar al grado de Doctora en Educación

Rubio, abril de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO.
Línea de Investigación: El Docente y la Nueva Ruralidad

Tesis como requisito para optar al grado de Doctora en Educación

Autora: Prof^a. Jacqueline Gutiérrez Pineda
Tutora: Dra. Blanca Irene Peñaloza

Rubio, abril de 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA

A C T A

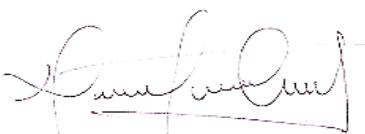
Reunidos el día Martes, cuatro del mes de marzo de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **BLANCA PEÑALOZA (TUTORA)**, **CARMEN NARVÁEZ**, **FERNANDO RAMÍREZ**, **ADRIANA INGUANZO Y MAGDA CONTRERAS**, Cédulas de Identidad Números V.-15881394, V.-12464824, V.-18715132, V.- 15881744 y CC.-60262246, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 665, con fecha del 20 de febrero de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO”, presentado por la participante, **JACQUELINE GUTIÉRREZ PINEDA**, cédula de ciudadanía N° CC.-63486990 / pasaporte N° P.-AV830672, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. BLANCA PEÑALOZA
C.I.N° V.- 15881394

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA


DR. FERNANDO RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18715132

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. MAGDA CONTRERAS

C.C.N°60262246 UNIVERSIDAD DE PAMPLONA


DRA. CARMEN NARVÁEZ
C.I.N° V.- 12464824

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


ADRIANA INGUANZO

C.I.N° V.- 15881744
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Reconocimiento

La travesía doctoral no solo representó un camino académico, sino una experiencia profundamente transformadora que marcó mi vida en múltiples dimensiones. A lo largo de este proceso, cada lectura, cada encuentro, cada reflexión y cada desafío me permitió redescubrirme y evolucionar en mi conciencia como mujer, como madre y como maestra. Esta formación en el campo de la investigación educativa me confrontó, me inspiró, me fortaleció y me transformó. Me permitió desarrollarme y me brindó estrategias para pensar el mundo de manera crítica y creativa, para comprender en profundidad el sentido de mi labor docente y para resignificar tanto mi identidad personal como mi identidad profesional como docente rural. Por eso, estos agradecimientos nacen desde la gratitud más sincera, no solo hacia quienes me acompañaron en lo académico, sino también hacia quienes, desde el amor, la tolerancia y la presencia constante, fueron parte de esta evolución que hoy celebro con el corazón.

A Dios, energía universal y fuente inagotable de sabiduría, fuerza e inspiración: gracias por guiar cada uno de mis pasos, por sostenerme en los momentos de dificultad y por iluminar mi camino con esperanza y propósito. Sin tu presencia constante, este logro no habría sido posible.

A mis hijos, David Rodolfo Sánchez Gutiérrez y Juan David Sánchez Gutiérrez, la energía de amor que me impulsó a ser resiliente, a reinventarme y transformarme a lo largo de mi formación doctoral. Su existencia ha sido mi mayor fuente de motivación y sentido. Gracias por acompañarme con su cariño, su paciencia y su confianza en su mamá.

A mi nieta, Samantha Sánchez Beltrán, que con su ternura, alegría y luz me recuerda cada día lo hermoso que es el futuro y lo importante que es dejar huellas positivas en él.

A mis padres, Rodolfo Gutiérrez y Rosalba Pineda, pilares fundamentales en mi vida. Gracias por sus enseñanzas, por el ejemplo de esfuerzo, honestidad y perseverancia que me han transmitido desde siempre. Su amor y fe en mí han sido el aliento necesario para culminar esta etapa.

A todos ustedes, gracias por ser parte esencial de este logro. Los amo y los amaré por siempre.

Tabla de contenido

	pp.
Reconocimiento.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla de contenido	3
Lista de tablas	6
Lista de figuras	7
Resumen	8
Introducción	9
Capítulo I Planteamiento del problema.....	17
Contexto del problema	17
Objetivos de investigación	31
Objetivo General:	31
Objetivos Específicos	31
Justificación e importancia	31
Capítulo II Marco referencial.....	377
Antecedentes del estudio.....	37
Fundamentación teórica	54
Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR)	55
Educación Rural	68
Resignificación Teórica Crítica de la Práctica Educativa	76
Fundamentación Epistemológica	85
Fundamentación Ontológica.....	87
Evolución Diacrónica de la IPD	89
Fundamentos Legales	92
Capítulo III Marco metodológico	95
Naturaleza de la investigación educativa	95

Enfoque	96
Paradigma.....	97
Método	99
Escenario	102
Participantes	106
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	107
Entrevista a Profundidad	107
Criterios de Validez metodológica:.....	108
Capítulo IV Análisis de resultados	111
Presentación de las Categorías	122
Categoría Identidad Profesional del Docente Rural	125
Categoría Resignificación teórica crítica de la práctica educativa	186
Categoría Construcción de una nueva ruralidad	228
Capítulo V Teorización	276
Constructo central. Identidad profesional del docente rural -IPDR	284
Categoría teórica. Resignificación teórica crítica de la práctica educativa....	286
Dimensión teórica. Construcción de una nueva ruralidad	288
Núcleo explicativo. Interpretación en el contexto institucional docente.....	290
Representación de los elementos teorizantes en conjunto	292
Un Modelo Educativo para la Sostenibilidad	297
Hallazgos conclusiones y Reflexiones.....	305
Perspectiva ontológica de la IPDR.....	307
Perspectiva Epistemológica de la IPDR.....	309
Perspectiva Histórica de la IPDR.....	312
La transformación de la conciencia en la IPDR: una mirada ontológica, epistemológica e histórica desde la reflexión dialógica.....	313

Hacia una comprensión situada y transformadora de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR): Hallazgos, desafíos y proyecciones desde el Colegio Ecológico de Floridablanca.....	318
Referencias Bibliográficas	320
Anexos	333
Anexo A-1 Protocolo de validación de juicio por los expertos.....	334
Anexo A-2 Consentimiento Informado	340
Anexo A-3 Transcripción de entrevistas	346

Lista de tablas

	pp.
Tabla 1. Fases de la investigación	101
Tabla 2. Categorización del escenario	103
Tabla 3. Categorías-Subcategorías.....	112
Tabla 4. Relación Categorías-Subcategorías con referentes Teóricos y las Técnicas e Instrumentos	114
Tabla 5. Sistematización de preguntas.....	116
Tabla 6. Proceso de entrevista.....	120
Tabla 7. Categorías	123
Tabla 8. Elementos teorizantes de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR)	279
Tabla 9. Explicación de los elementos teóricos	280

Lista de figuras

pp.

Figura 1. Resignificación Teórica Crítica de la Práctica Educativa.....	83
Figura 2. Proceso de construcción identitaria del docente rural colombiano. Un modelo interpretativo de resignificación teórica crítica de la práctica educativa	102
Figura 3. Sedes que posee Institución Educativa.....	105
Figura 4. Desarrollo personal y Socioemocional	130
Figura 5. Relación e Interacción Social	146
Figura 6. Compromiso Ético y Responsabilidad Social	163
Figura 7. Identidad profesional del docente rural.....	177
Figura 8. Aprendizaje y Enseñanza.....	191
Figura 9. Innovación y Transformación Educativa.....	199
Figura 10. Pensamiento Crítico y Reflexión	211
Figura 11. Resignificación teórica crítica de la práctica educativa desde las Categorías emergentes.....	217
Figura 12. Contexto Educativo y Social.....	233
Figura 13. Innovación y Autonomía en la Educación Rural.....	246
Figura 14. Cultura y Conocimiento Local.....	256
Figura 15. Construcción de una nueva ruralidad desde las categorías emergentes	265
Figura 16. Elementos teorizantes en conjunto.....	296

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO.

Tesis como requisito para optar al grado de Doctora en Educación

Autora: Prof^a. Jacqueline Gutiérrez Pineda
Tutora: Dra. Blanca Irene Peñaloza
Fecha: abril de 2025

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo generar elementos teóricos orientados a la comprensión de la identidad profesional del docente rural, caso docentes de secundaria del colegio Ecológico de Floridablanca. Metodológicamente se desarrolló bajo un Enfoque Cualitativo, adscrito el Paradigma Interpretativo y el método Teoría Fundamentada, utilizando el programa Atlas.ti 25, para la codificación y categorización de los hallazgos. En concordancia, la recolección empleó la técnica e instrumento de la entrevista semiestructurada en profundidad a 5 docentes rurales de secundaria de Lengua Castellana. Los criterios de calidad y rigurosidad se sustentaron en la coherencia paradigmática, la reflexividad del autor y la justicia social. Los resultados permitieron corroborar que la identidad profesional del docente rural (IPDR) se configuró desde tres perspectivas. Desde lo ontológico, se construyó a partir de la vocación, desarrollo personal y socioemocional, y estrechos vínculos con la comunidad; mientras la perspectiva epistemológica, evidenció que la transformación de la práctica educativa ocurre mediante estrategias innovadoras, el pensamiento crítico, la reflexión e integración de la teoría con la práctica educativa; en tanto la perspectiva histórica develó y destacó el papel del docente como agente de cambio, promotor de la equidad educativa, la conservación ambiental y la transformación de la ruralidad. De modo que a partir de los códigos y categorías emergentes, contrastados con la teoría y perspectiva de la autora se generó la teorización donde La IPDR integró innovación, pensamiento crítico y valores como la autoestima, autonomía, resiliencia y equidad de género, articulado con la construcción de una nueva ruralidad con énfasis en la conservación ambiental. El estudio construyó un modelo interpretativo que integra la resignificación de la práctica educativa con los desafíos del entorno rural. Se concluye que, a pesar de las limitaciones, los docentes rurales demuestran un arraigamiento de la IPDR mediante la capacidad de adaptación, reflexión y liderazgo con una educación más equitativa y sostenible.

Descriptores: Identidad Profesional del Docente Rural, Resignificación Teórica Crítica de la Práctica Educativa y Educación Rural.

Introducción

La educación en las zonas rurales de Colombia enfrenta grandes retos que requieren ser abordados para mejorar su calidad, cobertura y accesibilidad, en este sentido, garantizar el derecho a la educación en estos lugares implica ofrecer oportunidades que se adapten a las realidades territoriales de cada comunidad rural. Actualmente, de acuerdo con el Laboratorio de Economía de Educación (2024) de la Universidad Javeriana, el 67% de las más de 55.000 sedes educativas del país están en áreas rurales, y la mayoría de la oferta educativa se da en las mañanas (76%), especialmente en los niveles de preescolar (38%) y primaria (46%), a pesar de estos esfuerzos, existen problemas serios con la cobertura educativa, particularmente en preescolar, donde solo el 47% de los niños tiene acceso, y en la educación media, donde esta cifra baja al 46%, aunque la cobertura en primaria y secundaria ha alcanzado el 64%.

De manera que, un aspecto alarmante fue que menos de la mitad de los estudiantes que comienzan su educación en primero de primaria logran llegar a grado once, lo que muestra la urgente necesidad de mejorar tanto el acceso como la permanencia de los estudiantes en las escuelas rurales como la formación identitaria del maestro rural y su práctica educativa.

De esta forma, el contexto rural en Colombia presenta retos únicos para los docentes, quienes enfrentan limitaciones de difícil acceso, infraestructura y recursos insuficientes ante la ausencia del estado y deben trabajar bajo dinámicas sociales complejas como la alteración del orden público por la violencia ejercida por grupos al margen de la ley. De ahí explica González (2019) que, la construcción de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR), pese a que afronta crisis, también aborda situaciones como solución a la disminución de la brecha de inequidad e injusticia social del sector rural, donde se precisa de adaptar las prácticas educativas que muchas veces se encuentran descontextualizadas de la realidad rural.

En este sentido, el presente estudio, desarrolló un modelo de construcción identitario del docente rural a partir de la resignificación teórica Crítica de su práctica educativa, ya que este proceso reflexivo le permite ser consciente de la realidad rural colombiana, en

pro de desarrollar su capacidad para adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades y características específicas tanto de sus estudiantes como de su comunidad. Dado que, con un entendimiento profundo del entorno rural, el docente pudo contextualizar su enseñanza, planificando, implementando y evaluando su práctica educativa en procura de construir aprendizajes significativos e integrales, aplicables a la vida diaria de los estudiantes, motivándolos y aumentando su interés por la educación.

Al mismo tiempo, ayudó a crear un vínculo fuerte entre la escuela y la comunidad, fomentando la participación de los estudiantes y sus familias en el proceso educativo. En última, un docente informado y comprometido con la realidad rural contribuye al desarrollo sostenible de su comunidad, promoviendo una educación de calidad que refleje y respete su contexto cultural y social.

De ahí, según Martínez (2020) la importancia de que los docentes asuman nuevamente su liderazgo histórico como agentes de cambio social, cultural y educativo. De hecho, la educación rural se erige como un pilar fundamental para el desarrollo social de las comunidades más vulnerables, de hecho, nacer en la ruralidad es un evento casual, pero que determina fuertemente el tipo de educación al que se puede acceder a lo largo de la vida y, por tanto, condiciona las oportunidades de quienes habitan estas zonas. Sin embargo, los docentes rurales enfrentan problemáticas propias ante la brecha de desigualdad social, económica y educativa, donde el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones propias de las poblaciones rurales, lo cual presupone para la autora de este estudio, la incidencia del contexto en la configuración de la IPDR y la práctica educativa.

En términos generales, para Castañeda Vargas (2021), se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento sinónimo de pobreza, así que, aunado a todos lo anterior, es relevante interpretar cómo los docentes rurales perciben, interpretan y construyen su IPDR, así como esta, se constituye en un referente de autorreflexión y de mejora continua de su práctica y calidad educativa. Así, este estudio busca explorar e interpretar cómo los docentes rurales colombianos construyen su identidad profesional, y cómo esta construcción identitaria se traduce en prácticas pedagógicas resignificadas a través de la reflexión teórica crítica que responden a las particularidades de situaciones únicas del territorio rural, el cual se constituye en el

escenario investigativo para la construcción de un modelo interpretativo identitario del docente rural, para lo cual, se analizó su identidad profesional como un proceso dinámico y multifacético, que refleja la complejidad y riqueza del medio rural.

Para ello, la estructura de este trabajo se dividió en tres capítulos principales: el primer capítulo presenta el marco ontológico de dicha identidad en Colombia, el cual se construye a partir de un cúmulo de interpretaciones e interacciones tanto personales como profesionales que los docentes experimentan en un contexto que los define y moldea, partiendo de que esta identidad profesional refleja sus conocimientos y habilidades pedagógicas y su capacidad para adaptarse y responder a las particularidades del entorno rural, lo cual se basa de acuerdo con Hernández Apablaza y Pantoja Ossandón (2023), en un proceso de interacción continua con la comunidad, los estudiantes y los colegas, los docentes desarrollan una comprensión más profunda de las dinámicas sociales, económicas y culturales que caracterizan la ruralidad colombiana.

Este entendimiento integral permite que sus prácticas educativas sean más contextualizadas, relevantes y efectivas, promoviendo una educación que es verdaderamente inclusiva y empoderadora para los estudiantes rurales. Por tanto, la IPDR es una manifestación viva y dinámica de su compromiso con la transformación y mejora de la educación en su comunidad. Sin embargo, no se puede desconocer las condiciones adversas y la problemática del fenómeno a investigar que con las proyecciones poblacionales del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane, 2024),

en 2023 en Colombia hay 13.631.928 personas en edad escolar (personas entre los 5 y 21 años), de quienes el 26,7% (equivalente a 3.639.736 personas) habitan en zonas rurales. Sin embargo, este último grupo cuenta con menores oportunidades educativas a las que pueden acceder los niños, niñas y adolescentes en las zonas urbanas

Al mismo tiempo, la oferta educativa de acuerdo con los datos suministrados por la operación estadística Educación Formal Educ-Dane (2021), para 2021 en las áreas urbanas habían 7.405.053 de estudiantes matriculados, y 2.392.624 de estudiantes

matriculados en zonas rurales, aunque hay mayor cantidad de sedes educativas públicas están en las zonas rurales, estas tienden a tener la mayoría de los/as estudiantes concentrados en los niveles de educación iniciales (Prescolar y Básica Primaria), mientras que los estudiantes urbanos tienen mayor participación en los niveles de educación básica secundaria y media en promedio, pero con la particularidad que en el sector rural hay menos estudiantes por jornada en cada uno de los niveles educativos.

Estos datos ofrecieron una explicación detallada de las marcadas diferencias educativas en Colombia, con el objetivo de destacar cómo las comunidades rurales enfrentan problemáticas económicas y sociales que limitan seriamente la cobertura, acceso y calidad de la educación rural, lejos de ser un simple análisis estadístico, busca ser una aproximación explicativa a estas diferencias con el fin de resaltar que la población rural colombiana está expuesta a barreras económicas y sociales que imposibilitan el acceso a una educación de calidad y por tanto la atención de estas zonas requiere altas competencias y ethos profesional para lograr subsanar la desigualdad e injusticia social.

Por su parte, en el año 2022, según datos proporcionados por la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) del Dane, la realidad educativa en Colombia reflejaba profundas disparidades entre las áreas urbanas y rurales. De los casi 40 millones de personas mayores de 15 años en el país, un porcentaje significativo, el 95,9%, sabía leer y escribir. No obstante, esta cifra general esconde diferencias geográficas que revelan una brecha preocupante en términos de alfabetización y educación.

Así mismo, en las ciudades, según dicha encuesta solo un pequeño 2,7% de la población mayor de 15 años carecía de habilidades comunicativas de lectura y escritura, contraste que se acentúa en las zonas rurales, donde el 9,2% de los habitantes son analfabetas. Así, la educación en el campo no solo sufre en términos de alfabetización básica, sino que también se ve afectada en los niveles educativos alcanzados. Mientras que, en las áreas urbanas, un 11,8% de la población había logrado obtener un título universitario, en las zonas rurales, esta cifra se reduce drásticamente a solo un 1,8%.

Por otra parte, el mismo Dane (2022), en referencia a la equidad de género, se observa que las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes en la ruralidad que no asisten a la escuela, el 7,8% no lo hacían por embarazo y el 23,4% porque deben encargarse de los oficios del hogar (cuidado de niño/as y de otras personas del hogar: adultos mayores,

personas discapacitadas, etc.). Este último porcentaje (que se encarga de los oficios del hogar), es de 0,7% entre los niños, adolescentes y hombres jóvenes rurales y 12,3% entre las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes de las zonas urbanas.

Por otro lado, en cuanto a la estructura de este documento, el segundo capítulo aborda el marco teórico, donde se revisan y analizan los conceptos y teorías relevantes para la comprensión de la IPDR, la Resignificación Teórica Crítica de la Práctica Educativa y la Educación Rural. A su vez, en el basamento teórico se contextualiza el paisaje rural colombiano, en el que los docentes no solo imparten conocimiento; ellos encarnan una realidad mucho más profunda, convirtiéndose en sujetos que, a través de su trayectoria profesional, narraron historias de transformación y resiliencia, explorando cómo los docentes rurales se veían a sí mismos y cómo, a través de narrativas autobiográficas reflexivas, se construyen como Sujetos Ontológicos, Sujetos Epistémicos y Sujetos Históricos.

Al mismo tiempo, como Sujetos Ontológicos, para Freire (1970), los docentes rurales no solo enseñan; se transforman a sí mismos y a quienes los rodean, sus identidades se forjan en la lucha diaria por brindar educación en un contexto que reta constantemente su creatividad, su paciencia y su pasión, lo cual se vive y se realiza plenamente en cada clase, en cada decisión pedagógica, y en cada interacción con la comunidad. De manera que, ser un docente rural es, ante todo, un acto de transformación personal y profesional, donde el Saber-Ser se convierte en la base de una vida dedicada al servicio y al crecimiento, tanto propio como de los demás.

En tanto, en su rol de Sujetos Epistémicos, estos docentes son arquitectos de la práctica educativa, según Guadarrama González (2018), capaces de reflexionar profundamente sobre la unidad dialéctica entre teoría y práctica logrando su resignificación, al construir puentes entre el saber académico y la realidad de sus comunidades, laborando cotidianamente con un enfoque reflexivo que les permite transformar su práctica educativa continuamente, adaptando el Saber-Ser, el Saber-Hacer y el Saber-Saber a las necesidades y retos específicos que encuentran en el territorio rural; permitiendo enseñar y aprender y evolucionar, manteniendo viva la conexión entre la teoría educativa y la realidad del aula rural.

Mientras, como Sujetos Históricos, de acuerdo con Freire (1985) los docentes rurales son conscientes de que su labor se desarrolla en un tiempo y contexto específico, al ser actores educativos de los cambios sociales, económicos y culturales que atraviesan las comunidades donde trabajan. Interpretan la realidad que les rodea, interactúan con ella, y buscan transformarla, dejando una huella indeleble en la historia de sus estudiantes y en la suya propia. Su trabajo es, en última instancia, una contribución a la construcción de un futuro mejor, donde la educación rural se convierte en un dinamizador para cerrar brechas y propender el desarrollo sostenible y la equidad.

En este orden, se encuentra el tercer capítulo que describe el marco metodológico, detallando el enfoque, paradigma, métodos, técnicas e instrumentos de recolección y los procedimientos de análisis e interpretación de la información que conlleven a la consecución de los objetivos. Este estudio, estructurado en tres capítulos principales, aborda la identidad profesional del docente rural colombiano desde estas tres dimensiones: ontológica, epistémica e histórica. A través de narrativas autobiográficas y análisis reflexivo, se explora cómo estos docentes construyen su IPDR a partir de la resignificación a nivel teórico crítico de su práctica educativa en medio de las amenazas y las oportunidades que ofrece el territorio rural, y cómo, en ese proceso, se convierten en agentes de cambio que no solo transforman sus comunidades, sino también a sí mismos.

Seguidamente, en el capítulo IV, correspondiente al análisis de los resultados, se llevó a cabo la presentación de las categorías emergentes del proceso de categorización y codificación, realizado mediante el software Atlas.ti 25, lo cual permitió. Este análisis permitió estructurar la Construcción Identitaria del Docente Rural Colombiano desde tres perspectivas fundamentales: ontológica, epistemológica e histórica. En la perspectiva ontológica, se identificaron dimensiones relacionadas con la vocación, el desarrollo personal y socioemocional, y la identidad profesional del docente rural, resaltando aspectos como la autoestima, la resiliencia y el compromiso ético.

Mientras, la perspectiva epistemológica abordó el aprendizaje y la enseñanza desde una resignificación crítica de la práctica educativa, destacando estrategias pedagógicas innovadoras y enfoques de enseñanza significativa. Por último, la perspectiva histórica permitió comprender el contexto educativo y social en el que se

desempeña el docente rural, enfatizando la educación rural como un proceso de transformación social y comunitaria. En tanto, a través de redes semánticas, se visualizaron las relaciones entre los discursos de los entrevistados, permitiendo una interpretación profunda de sus experiencias y concepciones sobre la educación rural, integrando sus voces en la construcción de un marco comprensivo sobre la identidad docente en este contexto.

En razón de ello, el capítulo V expone la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) como un proceso dinámico y contextualizado, fundamentado en la resignificación crítica de la práctica educativa, donde se estructuraron sus elementos teóricos, destacando la innovación pedagógica, el pensamiento crítico y la autonomía docente dentro de la construcción de una nueva ruralidad. Conjuntamente, la IPDR se ve influenciada por factores como la equidad educativa, la integración comunitaria y las políticas públicas, lo que exige a los docentes adaptar sus estrategias a las condiciones del entorno rural.

A través del Colegio Ecológico de Floridablanca, se construyó la forma en que dicha identidad se desarrolla en un contexto institucional específico, así se demostró que la enseñanza en zonas rurales implica una constante reflexión, adaptación y liderazgo por parte del docente. de forma complementaria al análisis se explicaron los elementos teóricos y su aplicación práctica, resaltando que la educación en contextos rurales responde a dinámicas académicas junto a factores socioeconómicos y culturales que influyen en la formación docente y el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, se obtuvo una representación conformada por un árbol como elementos teorizantes que en conjunto simboliza el proceso de construcción de la identidad profesional del docente rural colombiano (IPDR). En el cual, las raíces reflejan la base teórica y épistémica que sustenta esta identidad, mientras que el tronco representa la resignificación crítica de la práctica educativa. Las nueve ramas, con distintas tonalidades de verde, evidencian los ejes de desarrollo como la innovación pedagógica, el pensamiento crítico y la autonomía docente, los cuales se diversifican en subcategorías que fortalecen la enseñanza en la ruralidad. Las hojas y frutos simbolizan los impactos y transformaciones en la educación rural, influenciados por factores como la equidad, la integración comunitaria y las políticas públicas. El entorno natural del árbol

resalta la interacción del docente con su contexto: la tierra representa el sector rural, los nutrientes la dimensión ontológica del ser, el sol la sabiduría universitaria y la lluvia las políticas públicas, que pueden nutrir o desafiar la educación rural. Así, esta imagen conceptualiza la IPDR como un proceso dinámico, contextual y en constante evolución.

Finalmente se presentan las conclusiones del estudio, de las cuales destacan: Con el estudio se construyó un modelo interpretativo que integra la resignificación de la práctica educativa, los desafíos del entorno rural y los valores comunitarios, evidenciando el papel transformador del docente; La metodología basada en narrativas reveló la experiencia y la capacidad de adaptación de los educadores, reafirmando su identidad como agentes de cambio; y a pesar de limitaciones en recursos y reconocimiento, se recomienda fomentar políticas de formación continua y espacios de reflexión para fortalecer la identidad y la praxis educativa en contextos rurales.

Capítulo I

Planteamiento del problema

En este apartado se describió el problema relacionado con la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR), en términos generales y específicos. Para lo cual, resultó importante destacar que la discusión se ubicó dentro de un marco reflexivo que permitió comprender su génesis y el entramado relacional, destacando aquellas características que lo convirtieron en un fenómeno con relevancia investigativa.

Contexto del problema

La visión más amplia para este estudio comprendió una concepción educativa materialista, histórica y dialéctica, hacia la emancipación y formación de identidades colectivas en los docentes rurales, ya que, la educación debe generar escenarios para el desarrollo de nuevas identidades mediante la creatividad, la innovación y el humanismo, donde la resignificación de la práctica educativa puede permitir transformar la ruralidad y fortalecer la construcción identitaria de los docentes.

En este sentido, "La identidad profesional docente se configura en un proceso continuo de construcción y reconstrucción, influido por las condiciones contextuales, las experiencias personales y las demandas institucionales, lo que obliga al docente a redefinir constantemente su rol en la práctica educativa" (Bolívar, 2006, p. 20). Desde esta perspectiva, la IPD no se concibe como una subjetividad estática o predeterminada, sino como un proceso vivo en continua transformación. Como bien lo expresa Bolívar (2006), esta identidad se configura en un "proceso continuo de construcción y reconstrucción" (p. 23), donde el docente se enfrenta a múltiples factores que condicionan su manera de ser, interpretar e interactuar en la profesión.

Este entramado de influencias se complejiza aún más ante las demandas institucionales, que muchas veces generan tensiones entre las expectativas externas y la visión personal del maestro sobre lo que significa educar y formar. Por lo cual, se ratificó que el proceso de construir la IPD no es lineal ni homogéneo; requiere de una continua reinterpretación de su desempeño profesional, ya que según Durán Acosta

(1994), en un Proyecto Educativo Institucional (PEI) el docente se ve en la necesidad de ajustar su práctica en función de las nuevas exigencias del entorno, mientras mantiene la coherencia con sus propios principios y valores pedagógicos.

De manera que, la identidad profesional docente es un proceso multidimensional en constante resignificación, influenciado por tensiones y ajustes en el diálogo intra, inter y transpersonal, dentro de un marco histórico y contextual. Según Bolívar (2006), esta identidad se construye y reconstruye de manera crítica a través de la formación, la práctica educativa y el discurso teórico, utilizando narrativas para expresar subjetividades y relacionarse con el mundo. Lo cual, destaca la visión funcionalista de la identidad como un simple rol, ya que la identidad profesional da sentido a la existencia del docente. Sin embargo, cuando la comprensión teórica de la profesión difiere de la realidad educativa y social, puede generar crisis identitarias, vinculadas a la crisis contemporánea y a los desafíos estructurales de la escuela.

Al respecto Bauman (2000) argumenta que, en la sociedad actual, las instituciones sociales y políticas, las relaciones humanas, las identidades personales son cada vez más efímeras, volátiles y globalizadas han contribuido al cambio de lo sólido a esta condición líquida que, en un mundo donde lo efímero se ha vuelto norma, resulta inevitable reflexionar sobre cómo las identidades y relaciones han cambiado en el contexto de la modernidad líquida. Es de señalar que, en esta era, las instituciones que antes eran pilares de estabilidad parecen desvanecerse, dejando a las personas en una búsqueda constante de sentido y pertenencia, de modo que, las relaciones humanas, antes basadas en la continuidad y el compromiso, ahora pueden ser tan fugaces como un mensaje de texto, demandando adaptación y encontrar conexiones significativas en medio de la incertidumbre, lo que, a su vez, puede generar una sensación de desorientación y soledad.

En este sentido se comprendió que la IPD es un concepto relevante para entender la labor educativa en la actualidad, según Figueroa Espínola et al. (2023) "La identidad profesional docente se construye en un proceso dinámico donde los educadores interactúan con modelos externos de enseñanza y resignifican sus experiencias personales, permitiéndoles desarrollar un estilo pedagógico propio que se adapta a su contexto y a sus valores" (p. 3). Esta cita reflejó la complejidad del proceso que viven los

educadores al integrar influencias externas con su propia experiencia, permitiendo así la creación de una identidad que no solo se basa en la modelación, sino en la apropiación personal y auténtica de su identidad Profesional.

Así, se pudo observar que la identificación y la identización juegan un papel fundamental en la formación de la identidad docente, en lo cual, la identificación con modelos externos incluyó influencias de la formación inicial y continua, colegas, teorías pedagógicas y prácticas que se consideraron exitosas. Sin embargo, Figueroa Espínola et al. (2023) destacan que la verdadera esencia de la identidad profesional radica en la identización, un proceso más personal donde el docente toma esos modelos y los ajusta a su contexto y estilo único; implicando una reflexión crítica y una resignificación de lo que significa ser educador en un mundo en constante cambio, por lo que, la identidad profesional docente se convierte en un espacio de diálogo interno y externo, donde la figura del docente se reafirma como un agente transformador de nuevas identidades subjetivas y colectivas.

Mientras, en respuesta a los cambios vertiginosos, la reflexión sobre la escuela del futuro resalta la figura del docente como elemento esencial de esta transformación, de lo cual Martín (2020) identifica nuevos cuestionamientos pedagógicos que demandan la superación de las prácticas tradicionales en la formación docente, especialmente en el sector rural de Colombia. Para ello, las universidades deben reformar sus programas educativos para incorporar metodologías innovadoras y contextualizadas que respondan a las realidades del entorno rural, al mismo tiempo, los docentes en ejercicio necesitan desarrollar prácticas educativas que no solo imparten conocimientos, sino que también promuevan el pensamiento crítico, la creatividad, innovación y la adaptabilidad entre sus estudiantes.

Cabe señalar que, la escuela para Martín (2020), debe cumplir con las demandas de una sociedad renovada, para lo cual, maestras y maestros, por ser sujetos de ésta transformación, deberían formarse en las competencias esenciales para el docente del futuro; entre ellas desarrollar su liderazgo, la creatividad, el manejo emocional; así como incentivar las habilidades de aprendizaje cooperativo, la integración digital; comprometerse con la equidad y la calidad educativa, además del bienestar inclusivo, el aprendizaje continuo y la innovación.

Por otro lado, ser un buen profesor representa mucho más que el simple dominio de contenidos o el cumplimiento de un plan de estudios; es, en su esencia, una dedicación profunda y un compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes. Como señala Fullan (2020), la labor docente trasciende la enseñanza de contenidos para abarcar el rol de agentes de cambio que, mediante empatía, adaptabilidad y compromiso, impactan en el crecimiento personal y académico de los estudiantes a través de la empatía, la adaptabilidad y el compromiso ético. De modo que, para ser considerado un buen educador, se deben contar con habilidades comunicativas, ajustarse a las necesidades individuales de cada estudiante y promover un ambiente de respeto y motivación en el aula.

En el contexto rural, estas cualidades adquieren un valor especial, pues según Murillo (2019), el docente se convierte en un ejemplo de resiliencia y adaptación en entornos cambiantes y complejos, lo cual exige una postura de compromiso con la equidad y la justicia educativa. Así, ser un buen profesor va más allá de transmitir conocimientos: se trata de ser un modelo de apoyo y guía para el desarrollo integral de los estudiantes para la vida.

Así, resultó lógico precisar que la construcción identitaria objeto de estudio, surge la tensión entre el ser docente y su realidad, comprendida por el devenir escolar y por su entorno social más cercano, siendo una construcción socio-individual con dimensiones susceptibles al cambio y otras resistentes a cualquier tipo de transformación, aflorando una tensión dialéctica entre cambio y permanencia. Por ello, el docente no es un ser social en abstracto, su identidad profesional deviene en una continua tensión entre la posible esencia individual y la apariencia social, en el marco de una historia concreta: la práctica educativa profesional.

Coincidente con lo planteado, los autores Alfonzo Albores y Avendaño Porras (1970), sustentan que la identidad evoluciona, tanto personal, como colectivamente, basada en la idea que el profesorado tiene de su profesión, y que en ocasiones es contraria a lo que encuentra en la realidad. Las inconsistencias en la IPDR adoptada por el docente surgen aquí porque, por un lado, el proceso de formación inicial y continua y, por otro, el marco normativo que regula el ejercicio profesional, sus pares en ejercicio, el entorno social en su conjunto, la escuela, su historia y requerimientos, todo lo cual se

configura en un espacio y tiempo que determina tanto su identidad personal como profesional.

En la actualidad, la configuración identitaria del docente viene siendo objeto de estudio, tal como lo expresa la OCDE (2021) que un margen de mejora de la enseñanza es gracias a la IPD, por lo cual una carrera docente es atractiva cuando se percibe como un factor para contribuir a la mejora de la equidad y la calidad educativa por lo cual, los programas iniciales y continuos deben proporcionar a los maestros las herramientas y el apoyo necesarios para enfrentar las tensiones educativas contemporáneas, permitiéndoles innovar y adaptarse a diversas realidades educativas: lo que eleva el estándar de enseñanza, sino que también contribuye al desarrollo de una educación más equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes.

De igual modo, autores como Meng et al. (2016) afirman que “los mejores docentes son esenciales para mejorar la educación” (p. 13), así la IPD se constituye en un componente constitutivo del Buen docente, que no parece estar determinada sólo por las relaciones personales y escolares, en tanto, la influencia mediática es otro elemento a tener en cuenta al momento de estudiar el yo profesional del docente desde una perspectiva dialéctica e histórica. Al respecto, Cohen (2010), determinó que en EEUU la prensa escrita era un sitio para el debate en torno a la política educativa, encontrando que, los patrones gramaticales en el discurso de noticias situaban la identidad del maestro en relación con su conocimiento y autoridad.

Así, la IPD adquiere relevancia en la construcción de la política educativa, ya que, se advierte la necesidad de cultivar desde el yo profesional docente una voz crítica, pero a la vez pública, con un compromiso frente a la configuración de las políticas educacionales, cuya dimensión colectiva, se le traslada una responsabilidad social con enfoque crítico, exigiendo un protagonismo público más allá del espacio escolar. La participación crítica del profesorado en el debate público sobre política educativa es indispensable en la medida que esta incide de forma directa en la IPD, lo que es más evidente cuando las reformas educacionales, además de influir en las identidades profesionales e institucionales, responden asimismo a un interés de mercado.

En otro orden de ideas, Fartes (2008) analizó los proyectos institucionales de tres instituciones de educación profesional durante los años 90 y su incidencia para la

reconstrucción de las identidades pedagógicas. Recalca que, a pesar del esfuerzo docente, la influencia del mercado llevó a la formulación externa de las identidades institucionales y pedagógicas. La crisis de identidad se analizó en el contexto de la transformación del trabajo y la reforma educacional. Uno de los principales hallazgos fue la conexión entre el control capitalista, el discurso pedagógico y las políticas curriculares, de esta manera resultaron afectadas la autonomía y las identidades institucionales y profesionales.

Por otra parte, Escudero Muñoz (2009) propone gravitar el tema de la IPD alrededor de la contradicción entre formación y aprendizaje que, desde la fractura de los objetivos curriculares con los aprendizajes del profesorado, propone una perspectiva ética en torno a la profesión docente y su proceso de formación. Según el investigador, la importancia de este análisis radica en la necesidad de tomar en cuenta características estructurales y organizativas en esta fase de formación que terminan incidiendo en la crisis de identidad profesional.

Por tanto, de acuerdo con el parecer de Escudero Muñoz (2009), la formación magisterial debería incluir determinados valores, principios, conocimientos y compromisos éticos con la profesión y el aprendizaje docente. En este sentido, (Meng et al., 2016) explican que la crisis IPD pudo resolverse superando la relación dialéctica entre los objetivos de formación del profesorado y el aprendizaje del docente en su proceso formativo. Por ello la importancia de indagar en la identidad de aquellos que optan a formar parte de la profesión docente para así, llegar a conocer cuáles son las características más definitorias.

Así, se interpretó la construcción identitaria del docente rural colombiano desde una perspectiva multidimensional, basada en la resignificación crítica y teórica de su práctica educativa, mediante un enfoque metodológico interpretativo, desde la identidad de cinco docentes de Lengua Castellana, al profundizar en la coherencia entre teoría y práctica orienta en su desarrollo ontológico, histórico y epistémico. Ello partió que, la identidad docente se entienda como un proceso progresivo influenciado por factores socioculturales y políticos, donde la reflexión crítica permite superar modelos tradicionales y generar soluciones innovadoras que respondan a las necesidades educativas contemporáneas.

Entonces para Olsen (2008), se trata de buscar el vínculo de su dimensión personal con lo profesional, como proceso identitario, donde los docentes pueden experimentar conflictos que pueden desencadenar repercusiones negativas para su práctica educativa y discursiva, así mismo, generar graves tensiones de IPD que podrían tener consecuencias como abandonar la formación o la profesión.

Es de señalar que, según Cuellar Peña et al. (2024), los docentes rurales colombianos enfrentan situaciones únicas en comparación con sus colegas urbanos, como deterioro en la infraestructura de los establecimientos educativos, falta de conectividad, recursos educativos, tecnológicos y conectividad, las condiciones geográficas y de difícil de acceso y las condiciones socioeconómicas desfavorables promueven la no convivencia en el núcleo familiar.

Aunado a ello, la percepción social de la profesión, es otro factor en la construcción identitaria, actualmente, en tanto se altera el reconocimiento y respeto de su profesión en sociedad por el demérito ocasionado por los rápidos y continuos cambios en las dinámicas sociales, políticas y culturales, y por las relaciones valorativas entre los conocimientos, los docentes, los educandos y el mundo contemporáneo, la sociedad del conocimiento, las TIC y los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la vida. Estas situaciones sociales y culturales de acuerdo con Castaño y Cardona (2020) propician desajustes, discontinuidades, rupturas y nuevas configuraciones en la identidad profesional docente.

Dentro de este orden de ideas, se requirió analizar las políticas educativas de la profesionalización docente y como estas normatividades contribuyen a perfilar la construcción identitaria del profesorado colombiano. Por lo cual, resultó lógico analizar la normatividad establecida en la Resolución 3842 de 2022 adopta un Nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera, el cual está fuertemente caracterizado por la normativa, al ser la educación un derecho fundamental que propende la justicia, la crítica sociocultural, la toma de decisiones y el desarrollo humano de un país.

Esta dicotomía del deber ser, saber y hacer en contexto del profesorado, puede acarrear tensiones en pro a la configuración de un ethos profesional autónomo y por ende en la IPDR, llegando a tal punto de restringir su quehacer pedagógico con prácticas

educativas tradicionales, carentes de resignificación, innovación e implicación con los actores educativos en el contexto rural. Más aún, cuando esta normatividad evidencia el direccionamiento de la práctica educativa de los educadores por medio de la evaluación anual del desempeño del docente, la cual de una u otra forma condiciona el cumplimiento irrestricto de sus funciones de procesos administrativos que demandan tiempo y a su vez, resta tiempo para la investigación, planeación, ejecución y evaluación de prácticas educativas innovadoras.

De manera que, la intención evaluativa del gobierno nacional según el Ministerio de Educación (2024), es la de servir de herramienta para el mejoramiento continuo de la idoneidad y práctica educativa del docente, pero a sí mismo, puede llevar a la masificación de identidades mediante la estandarización de pruebas cualitativas y cuantitativas del desempeño profesional, hasta tal punto de determinar la continuidad y/o exclusión en la carrera docente. Por otra parte, la evaluación escolar, también necesita superar el énfasis cognitivo y memorístico su transformación es esencial para garantizar una educación relevante y de calidad, que prepare a los estudiantes rurales para enfrentar situaciones del futuro y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades. y destaca la necesidad de trascender las prácticas tradicionales de formación.

Desde esta óptica, los cuestionamientos históricos que enfrenta un docente en el proceso de construcción de la IPDR está marcada por las brechas de desigualdad e inequidad educativa y social, incluyendo deficiencias en la política nacional de ruralidad, la falta de articulación con los planes educativos municipales, la marginalización del sector rural en las políticas educativas, el desfinanciamiento presupuestal, la falta de inversión en infraestructura y recursos, así como la migración y los cambios demográficos que afectan al entorno escolar. A continuación, se analizaron estos problemas y su impacto en la configuración de la identidad profesional de los docentes rurales.

En primer lugar, las brechas de desigualdad e inequidad educativa y social representan un obstáculo significativo para los docentes rurales donde, los estudiantes de estas zonas suelen tener menos acceso a recursos educativos de calidad y a oportunidades de aprendizaje en comparación con sus pares urbanos. Esta desigualdad no solo afecta el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también influye en

la percepción y la motivación de los docentes, quienes deben trabajar en condiciones mucho más amenazantes y, a menudo, con recursos limitados. Al mismo tiempo, Hernández Apablaza y Pantoja Ossandón (2023), explican que, el desfinanciamiento presupuestal es otro obstáculo, así la falta de recursos financieros destinados a la educación rural limita significativamente las posibilidades de mejora e innovación en las escuelas rurales, ya que, sin el apoyo financiero necesario, los docentes no pueden acceder a herramientas y materiales didácticos que faciliten su labor, lo que a su vez afecta la calidad de la educación que pueden ofrecer y su capacidad para desarrollar una IPDR efectiva.

En este sentido, el déficit presupuestal ahonda la infraestructura vial de difícil acceso y la falta de inversión en infraestructura, dado que, las escuelas rurales a menudo carecen de instalaciones adecuadas, materiales educativos y tecnología, lo que dificulta la creación de un ambiente de aprendizaje propicio. Esta carencia no solo afecta a los estudiantes, según el Laboratorio de Economía de Educación (2024), también repercute en la moral y la identidad profesional de los docentes, quienes deben luchar contra estas adversidades para cumplir con su misión educativa, las escuelas rurales a menudo carecen de materiales educativos básicos, lo que limita las posibilidades de implementar metodologías innovadoras y participativas que favorezcan un aprendizaje significativo.

Es de resaltar que, en un entorno urbano, Muelas Muelas y Meneses Fernández (2022), señalan que, los docentes pueden contar con bibliotecas bien abastecidas, laboratorios, y acceso a tecnologías de la información y la comunicación. En contraste, los docentes rurales se enfrentan a una serie de crisis que complejizan la aplicación efectiva de las teorías pedagógicas aprendidas en un marco tradicional de formación, por ello, deben ingeníárselas con lo poco que tienen, lo que frecuentemente resulta en métodos de enseñanza más tradicionales y menos interactivos.

Por ello, Colbert (1999), ya explicaba que la marginalización del sector rural en las políticas educativas es un problema histórico que continúa afectando a las comunidades rurales. La pobreza u el abandono estatal del campo se manifiesta en la falta de recursos, apoyo y reconocimiento para los docentes rurales, perpetuando un ciclo de desventaja y exclusión, ante lo cual, los docentes, al no sentirse valorados ni apoyados, enfrentan una

crisis identitaria que afecta su compromiso y desempeño profesional, dificultando la construcción de una IPDR coherente.

Al mismo tiempo, los cambios demográficos y la migración del sector rural presentan un obstáculo adicional que complica aún más el entorno escolar rural más aún en zonas de conflicto armado, caracterizado por la violencia, se constituyen en la causa de la migración hacia áreas urbanas en busca de mejores oportunidades laborales y de vida, lo cual ha llevado a una disminución de la población estudiantil en las zonas rurales, lo que en algunos casos ha resultado en la consolidación de escuelas o la fusión de grados, creando una carga adicional para los docentes, que deben adaptarse a una mayor diversidad de niveles educativos en un mismo salón, que también afecta la cohesión de la comunidad escolar y la continuidad en el proceso educativo de los estudiantes.

En cuanto a la vocación, Cruz-Eraso y González-Serrano (2022) lo exponen como un elemento fundamental en la construcción de la identidad docente, ya que, para muchos docentes rurales, la elección de esta profesión no solo responde a una decisión laboral, sino a un llamado profundo a contribuir al desarrollo de sus comunidades. Sin embargo, esta vocación a menudo se pone a prueba debido a las adversidades inherentes al contexto rural, como la escasez de recursos didácticos y las difíciles condiciones de trabajo, de modo que, la vocación de un maestro, especialmente cuando trabaja en el campo, es una fuerza interior que va más allá del simple cumplimiento de sus deberes laborales.

Ello, es un compromiso profundo y genuino con la educación y el bienestar de sus estudiantes en contextos demandantes, donde la vocación se manifiesta en la capacidad de los maestros para adaptarse a las adversidades, buscar constantemente nuevas formas de enseñar con los recursos limitados disponibles y ser un pilar de apoyo para sus comunidades.

Como señala Day y Gu (2010),

la vocación de un maestro se define por su pasión por la enseñanza, su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y su deseo de hacer una diferencia positiva en sus vidas, lo cual es particularmente evidente en contextos rurales donde las condiciones son más difíciles (p. 24).

De ahí que, se considere que la vocación y el ethos profesional de un maestro están intrínsecamente ligados, formando la base sobre la cual se construye su identidad y la práctica educativa. Mientras, la vocación, entendida como el llamado interno que impulsa a los docentes a dedicarse a la enseñanza, se manifiesta en su pasión y compromiso con el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes. Este llamado se refleja en el ethos profesional, que engloba los valores, principios y estándares éticos que guían su quehacer diario entendido y la práctica educativa.

En contextos rurales, Castro y Fernández (2020) señalan que, esta relación se intensifica, ya que los docentes deben enfrentar situaciones adicionales como, la falta de recursos y apoyo institucional. Así, la vocación alimenta el ethos profesional, brindando a los maestros la resiliencia y la creatividad necesarias para adaptarse a condiciones adversas y seguir desempeñando su labor con dedicación y excelencia. De igual forma, en el proceso de construcción identitaria puede suscitarse otro obstáculo significativo ante el conflicto de intereses entre la identidad personal con la identidad profesional, el cual surge cuando las expectativas y exigencias del rol docente chocan con las creencias y valores personales del individuo, generando una tensión interna y afectar negativamente la motivación y el bienestar del docente, de manera que, un maestro que valora profundamente la equidad puede sentirse en conflicto si trabaja en un sistema educativo que no ofrece las mismas oportunidades a todos los estudiantes.

Lo hasta ahora expuesto, sobre algunos problemas detectados en este estudio que a su vez se convierten en obstáculos en la Configuración de la IPDR, se sustenta en la experiencia de la investigadora al ser parte de la planta global de educadores del colegio Ecológico de Floridablanca en Santander, Colombia, analizados desde la perspectiva identitaria del docente rural como sujeto histórico, ontológico y epistémico, los cuales traen consigo metas personales y profesionales que ponen a prueba no solo su vocación, los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación (inicial y continua), sino también su capacidad de adaptación y resiliencia en contextos rurales.

De hecho, parte de la vivencia de los docentes rurales en dicha institución que a menudo deben adaptar su identidad profesional para alinearse con las expectativas y necesidades de la comunidad en la que trabajan. Esta adaptación puede generar

tensiones internas y sentimientos de desarraigamiento, ya que los docentes intentan conciliar su propia identidad con las exigencias del entorno educativo rural. Los dilemas éticos en la práctica educativa son una constante en la vida de los docentes rurales. La falta de recursos, las condiciones adversas y las expectativas institucionales pueden llevar a situaciones donde los docentes deben tomar decisiones difíciles que pueden contravenir sus principios éticos.

Estos dilemas éticos, a su vez, influyen en la construcción de su identidad profesional según Figueroa Espínola et al. (2023) ya que, los docentes deben navegar entre sus convicciones personales y las demandas del sistema educativo, lo cual puede generar la desalineación entre los valores personales y las expectativas institucionales, siendo este en sí mismo una situación más por superar. Los docentes rurales a menudo se enfrentan a un sistema educativo que no siempre refleja sus propios valores y principios, discrepancia que, puede generar una sensación de desconexión y desmotivación, afectando negativamente su identidad profesional y su compromiso con la educación.

Así las cosas, la falta de reconocimiento profesional en la institución es una realidad persistente para muchos docentes que, a pesar de su dedicación y esfuerzo, el trabajo de estos docentes rara vez es valorado adecuadamente, tanto por la comunidad educativa como por la sociedad en general. Esta falta de reconocimiento puede erosionar la motivación y el sentido de pertenencia, haciendo más difícil para los docentes desarrollar una identidad profesional positiva y robusta. A pesar de estos obstáculos descritos a partir de la experiencia in situ de la autora, muchos docentes rurales logran superar estos obstáculos y desarrollan una IPDR férrea y comprometida, basada en su vocación y dedicación a la educación rural.

De igual forma, dicho desarrollo se presenta en un medio educativo con cuestionamientos epistemológicos que complejizan su labor educativa, entre estos se encuentran la descontextualización de la práctica educativa con el territorio y el saber rural, las prácticas educativas anacrónicas, el desconocimiento de metodologías flexibles, las deficiencias en la formación inicial y continua, y la falta de preparación para los retos específicos del entorno rural. A continuación, se analizaron estos problemas y

su impacto en la configuración de la identidad profesional de los docentes en áreas rurales.

Con respecto a ello, Muelas Muelas y Meneses Fernández (2022) expresan que, es de conocimiento que uno de los principales problemas reside en la práctica descontextualizada con el territorio y el saber rural representa un obstáculo significativo. Los docentes rurales, a menudo formados bajo modelos educativos diseñados para contextos urbanos, encuentran dificultades al intentar aplicar estos conocimientos en entornos que no reflejan la realidad de sus comunidades.

Esta desconexión impide que la educación en esta institución, responda adecuadamente a las necesidades y características del entorno rural, generando una brecha entre la teoría educativa y la práctica real en el aula, ya que, muchos docentes rurales se ven forzados a recurrir a metodologías tradicionales que no se alinean con las necesidades contemporáneas del mundo y de los estudiantes. Estas prácticas limitan el potencial de aprendizaje y contribuye a un sistema educativo que no evoluciona con los tiempos, afectando negativamente la identidad profesional del docente al no permitirle innovar y adaptarse.

El desconocimiento de las metodologías flexibles agrava esta situación, ya que, según Cuellar Peña et al. (2024), los modelos pedagógicos flexibles, como la aceleración del aprendizaje, la pos primaria, la telesecundaria, el Servicio de Educación Rural (SER) y el Programa de Educación Continuada Cafam, están diseñados para atender a poblaciones diversas y vulnerables que no pueden participar plenamente en la oferta educativa tradicional. Sin embargo, la falta de formación y de conocimiento sobre estas metodologías impide a los docentes rurales implementarlas de manera efectiva, limitando así sus herramientas pedagógicas y su capacidad para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de sus estudiantes con salones multigrado en primaria y bigrado en pos primaria, donde estudiantes de diferentes niveles educativos comparten la misma aula.

Ello, lo destaca Castañeda Vargas (2021), al referir que, las deficiencias en la formación inicial y continua del docente rural son un problema subyacente que incrementan las dificultades propias de la ruralidad. Muchos docentes rurales no reciben una preparación adecuada que aborde las particularidades de su entorno de trabajo.

Esta falta de formación específica y continua se traduce en una incapacidad para enfrentar cuestiones únicas del entorno rural, desde la gestión de recursos limitados hasta la atención a estudiantes con diversas necesidades educativas, ante la evidente falta de preparación para las demandas específicas del medio en cuestión, que no puede ser ignorado.

De manera que, dichos docentes rurales deben lidiar con condiciones adversas como la falta de infraestructura, la escasez de recursos educativos y la necesidad de atender a estudiantes de diferentes niveles educativos en un mismo salón. Sin una preparación adecuada, estas circunstancias se vuelven insuperables, afectando negativamente la eficacia y la moral del docente. De modo que, la construcción de la identidad profesional del docente rural se ve obstaculizada por una serie de problemas ontológicos, epistemológicos e históricos que complican su labor educativa. A pesar de estos obstáculos, los docentes rurales demuestran una notable adaptabilidad, buscando constantemente formas de mejorar y adaptarse para brindar una educación de calidad a sus estudiantes.

De tal forma, conviene precisar que ante los obstáculos históricos, ontológicos y epistémico mencionados las concepciones del objeto de estudio en el marco coyuntural de crisis identitaria y educativa, vislumbra el escenario para interpretar su construcción, las tensiones, continuidades, cambios y prospectivas que emergen en su práctica educativa, discursiva y evaluativa, analizadas en pro de su resignificación, a partir de narrativas autobiográficas del profesorado rural de secundaria del colegio Ecológico de Floridablanca, Santander, Colombia.

Como se ha señalado, es de vital importancia comprender el proceso identitario de los profesionales de la educación, en especial del sector rural, de ahí la importancia de construir un modelo identitario basado en la narrativa biográfica que permita interpretar la IPDR. La razón de ser del profesorado colombiano reside en educar a la población civil y materializar las políticas educativas de un Estado-Nación, constituyéndose en una figura protagónica capaz de promover la equidad y calidad de la enseñanza, el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes.

Con relación a la problemática descrita en la construcción de la IPDR, planteamos el siguiente interrogante que orientó la actual investigación:

¿Cómo construir un Modelo Interpretativo de Identidad Profesional del Docente Rural que resignifique la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria de Lengua Castellana del Colegio Ecológico de Floridablanca?, El anterior Problema general se sistematizó así: ¿Cómo emerge, se construye y transforma la dimensión Ontológica de la IPDR a partir del relato de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca? ¿Cómo reflexionar epistemológicamente la IPDR, a partir de la resignificación teórica crítica de la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca? ¿Cómo la construcción de un modelo de la IPDR favorece la detección de tensiones, continuidades, cambios y prospectivas en la resignificación teórica crítica de la práctica y calidad educativa de los docentes rurales de secundaria de Lengua Castellana colegio Ecológico?

Objetivos de investigación

Objetivo General:

Generar elementos teóricos orientados a la comprensión de la identidad profesional del docente rural. Caso docentes de secundaria del colegio ecológico de Floridablanca.

Objetivos Específicos

Desarrollar la construcción ontológica de la IPDR, a partir de las narrativas autobiográficas de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca.

Indagar la construcción epistémica de la IPDR, a partir de la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del colegio Ecológico de Floridablanca.

Teorizar sobre la IPDR desde la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca.

Justificación e importancia

Una de las principales distinciones del ser humano, en relación con los demás seres vivos, explica Maya Maya (2003) es la capacidad de tener conciencia de sí mismo y de su entorno. Esto le permite pensarse en relación con el mundo y con los demás

seres humanos, proyectando su desarrollo personal y profesional de acuerdo con sus vivencias individuales y colectivas.

Cuando la educación se asume como un acto social donde el ser humano es consciente de sus limitaciones y posibilidades históricas de ser más humano, investigar la Identidad Profesional Docente -IPD- resulta trascendental para la transformación social que un país como Colombia requiere a partir de la humanización educativa. La incidencia del docente en la vida de sus estudiantes y, por ende, en el presente y futuro del país, lo convierte en actor fundamental del devenir sociocultural.

La identidad profesional, en general, conlleva dos tipos de reflexiones. Por un lado, según Maya Maya (2003) se centra en el yo-personal y su desarrollo; mientras por otro, ataña a las consecuencias que determinan las reflexiones en torno a la formación del yo-profesional. Un proceso continuo e histórico en constante transformación, que, en el contexto educativo, se convierte en un devenir dialéctico del ethos individual al ethos profesoral. Cuando estas reflexiones se trasladan al ámbito rural, el proceso transformador adquiere mayor relevancia.

En Colombia, la educación rural es concebida como garantía de un derecho basado en mínimas coberturas, de esta idea errada en relación con la educación rural, se han instaurado percepciones igualmente equivocadas, ya que, la concepción de ruralidad está ligada a condiciones de vida, de manera que lo rural ha llegado a considerarse como sinónimo de pobreza y, en términos de rentabilidad educativa, según Urrutia (2013), evidencia un retraso escolar y laboral.

La investigación sobre IPDR se fundamenta a nivel teórico, en razón a las fuentes bibliográficas académicas que argumentan ontológica epistémica e históricamente la construcción de un modelo identitario con base en la resignificación teórica Crítica de la práctica educativa, aportando constructos para comprender la configuración del Profesional de la educación rural. Cabe notar que los estudios sobre este tema son escasos en Colombia, especialmente en la educación media y en una asignatura tan fundamental como Lengua Castellana, de lo cual explica Bazante Caldas (2015), la comunicación eficaz, el pensamiento crítico y las bases para el aprendizaje de diversos conocimientos encuentran amplias posibilidades de avance y promoción en el desarrollo curricular del idioma castellano.

Por esta razón, el papel de maestras y maestros rurales en este campo del conocimiento es vital y esta investigación necesaria. De igual forma, este estudio espera impactar como antecedente tanto a las universidades en pro de comprender la construcción de la IPDR, como a los entes gubernamentales municipal, departamental y nacional, en pro de legislaciones educativas de calidad, equidad y justicia en el sector rural.

Si bien es cierto la utilidad de este estudio se sustenta en la construcción de un nuevo conocimiento en el campo de la educación en torno a la construcción de un Modelo de la IPDR, su producción logró aportar perspectivas sobre las situaciones que tiene la educación rural en relación a la identidad y a las innovaciones de la práctica educativa que se requieren la contemporaneidad, así como la dignificación de la profesión docente como agente formador y constructor de las nuevas identidades generacionales de Colombia.

Esto puede ser valioso para futuros investigadores, educadores y legisladores de políticas educativa, lo cual podría conducir a intervenciones y estrategias más efectivas para apoyar a los docentes y mejorar la calidad educativa campesina. De igual manera, se puede contribuir a forjar conciencia sobre las realidades y amenazas que enfrentan los docentes en áreas rurales, logrando direccionar una mayor atención y apoyo a nivel local, regional o nacional, y promover un mayor reconocimiento de la importancia de la educación rural.

A nivel Práctico, aportaría importantes elementos de transformación comunitaria, a nivel general, y mejoramientos sustanciales en la práctica educativa, de forma específica. El profesorado de zona rural al confrontar sus creencias, valores y perspectivas educacionales, con su práctica educativa, se tuvo la posibilidad de identificar áreas de mejora, aduciéndose una alta probabilidad de desarrollar estrategias de innovación pedagógica según Figueroa Espínola et al. (2023), lo cual conlleva a una resignificación teórica crítica, gracias a la reflexión diaria de su ejercicio profesional. Esta autoevaluación de su praxis pedagógica contribuye y cohesiona el trabajo colaborativo entre comunidades educativas y profesionales del área rural. Al investigar y compartir conocimientos sobre IPDR, se promovería no solo el intercambio de experiencias pedagógicas, sino también el debate y la búsqueda de soluciones a obstáculos comunes.

Fortaleciendo, así, la profesión docente en zonas campesinas y contribuyendo a la sólida formación de comunidades educativas rurales.

Así, el producto de este estudio favorece a mejorar la relación docente y discente, dado que, el profesorado rural al investigar y comprender su identidad profesional sería más compasivo y empático con el alumnado, adaptando su práctica docente a las necesidades del estudiante y construyendo ambientes escolares motivantes, democráticos y humanizantes, de esta forma, las comunidades rurales y su estudiantado se verían ampliamente favorecidas con este tipo de investigaciones.

Por otro lado, la investigadora como mujer, madre, profesora y autora de este trabajo investigativo, es consciente del grado de importancia de indagar y fortalecer la identidad profesional docente, con especial énfasis en el sector rural. Sólo cuando una maestra o maestro sabe y valora el significado de su responsabilidad histórica en cuanto agente transformador, logró -entonces- superar de su práctica y discurso la gramática tradicional, consiguiendo articular su propia subjetividad con la de otras maestras y maestros, en torno a reflexiones sobre el carácter teleológico de la educación, y la esencial coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica docente.

A nivel Institucional, la autora en su condición de docente rural, que ejerce en el área de Lengua Castellana, lo que hizo factible el presente trabajo de investigación, ya que, Investigando sobre su propia IPDR, tuvo la oportunidad de aportar un modelo de construcción identitaria de las maestras rurales del Colegio Ecológico de Floridablanca, Santander, como a la educación campesina y a las comunidades rurales, sector en el cual me he desempeñado como maestra durante más de una década, en procura de arraigar su identidad como profesional de la educación y de resignificar la práctica educativa, mediante el principio de alteridad. Todo lo anterior con el propósito de contribuir a través de este estudio al cumplimiento de los objetivos institucionales, el PEI y el mejoramiento de los resultados en la Prueba Saber Pro del área de Lengua Castellana y Humanidades.

Este interés personal, profesional y académico justifica el uso de la interpretación en la construcción identitaria; no obstante, con el fin de evitar sesgos subjetivistas, y aduciendo el carácter social de la educación, por ello, la muestra intencional objeto del estudio contempla compañeras docentes, de la misma área y establecimiento educativo,

donde laboreo, a ser parte de esta investigación. Cumpliendo así con la exigencia de multiperspectividad metodológica de los estudios IPD.

De esta forma, la tesis doctoral Construcción Identitaria del Docente Rural Colombiano, se suscribe en el Núcleo de Investigación de Educación Rural (NIER), en la línea denominada El Docente y la Nueva Ruralidad, toda vez que busca generar a partir del estudio de la Construcción Identitaria del Docente Rural Colombiano. Un Modelo Interpretativo de Resignificación Teórica Crítica de la Práctica Educativa que contribuya al mejoramiento de la calidad, cobertura y accesibilidad educativa rural.

A nivel Metodológico, el método valida la IPDR como una construcción teórica proveniente de variables psicosociales, formativas y continuas que dependen de múltiples marcos conceptuales disciplinares y de género, argumentados en técnica, instrumentos y análisis interpretativos del relato individual y colectivo que entrelazan hilos conductores subjetivos, profesionales y sociales. El estudio se sustenta, finalmente, sobre la construcción de nuevo conocimiento (Modelo), intentando aportar perspectivas únicas a los obstáculos que tiene la educación rural del municipio de Floridablanca en relación con las prácticas educativas y a las innovaciones emergentes del estudio en el contexto rural.

Por ello, este trabajo presenta un valor para futuros investigadores, educadores y legisladores de políticas educacionales, lo cual podría inducir a la construcción colectiva de estrategias presupuestales, pedagógicas, curriculares, didácticas y evaluativas más efectivas para apoyar la formación inicial y continua del profesorado y mejorar la educación rural.

Por último, este estudio se propone a explorar la premisa de la IPDR se configura, desarrolla y transforma a través de la interpretación e interacción con la práctica educativa, considerando factores como las experiencias pedagógicas, las implicaciones con los actores educativos y el entorno, así como la interpretación e implementación del PEI a nivel pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo, con el fin de comprender cómo estas influencias moldean las percepciones, valores y la congruencia teórica crítica de la prácticas pedagógicas del profesorado. Ante lo cual, el ejercicio de la docencia del maestro rural es fundamental para encontrar respuestas frente al ser, saber, saber hacer en contexto y, el deber ser del educador rural con el propósito de elevar conciencia

misional sobre las realidades y amenazas que enfrentan las zonas rurales, lo cual impulsaría una mejor atención y apoyo a nivel local, regional y nacional, dando mayor participación y reconocimiento en los procesos de transformación social de poblaciones vulnerables.

Capítulo II

Marco referencial

Antecedentes del estudio

En este apartado se presenta la reseña de los antecedentes del estudio: Construcción Identitaria del Docente Rural Colombiano, a nivel internacional, nacional y local, que sustentan epistemológica, ontológica e históricamente la investigación.

Antecedentes internacionales

Se inicia abordando los antecedentes a nivel internacional, encontrándose estudios relevantes como el de Sarabia (2022), cuya investigación pretende generar fundamentos teóricos sobre la Identidad del Docente Colombiano e Inteligencia emocional en la Historia de Vida de Ana Rosa Prado Díaz (ARPD), con base en la narrativa autobiográfica que describe el papel de una educadora quién asume su papel protagónico como agente transformador individual y social en la zona rural del Catatumbo, caracterizada por ser de difícil acceso, y con la connotación de zona roja por la alteración constante del orden público y el conflicto armado ante el abandono del estado que se proyecta en la falta de garantías en el derecho fundamental a la educación. En referencia al marco metodológico es propio paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, cuyo método historia de vida, contempla las etapas exploratorias, relatoría y narrativa e interpretación.

Por su parte, los informantes del estudio lo constituyeron los actores educativos y la protagonista de la historia de ARPD, En cuanto a los procesos de recolección de información se empleó las técnicas de entrevista en profundidad, con su respectivo instrumento, para el análisis, sistematización e interpretación, se empleó la categorización, estructuración, contrastación y teorización. En los hallazgos encontrados surgen categorías emergentes como: Acercamiento a la Identidad Docente, Genealogía del Magisterio, Identidad de la Comunidad Educativa, Intersección entre dos Caminos: Pedagogía y Emociones, Vivencias en Contexto Sociopolítico, y Currículo Integrado, con lo que se logró revelar la construcción de la identidad del docente a partir de su autobiografía personal y profesional de la maestra rural, cuya aproximación teórica evidencia la relación entre la identidad profesional del docente con su desempeño

profesional y, el nivel de implicación con sus estudiantes, padres de familia y entorno rural, mediante una didáctica histórica y cultural que integra en la construcción de conocimientos y competencias en contexto y una práctica educativa humanística basada en el desarrollo de la inteligencia emocional que propende la formación integral del ser y a su vez la transformación de comunidades vulnerables, gracias a soluciones para el desarrollo sostenible del entorno.

Consecuentemente, la citada investigación contribuyó al presente estudio por cuanto proporciona una sólida reflexión en su premisa de construcción Identitaria del Profesional de la Educación Rural, la cual se encuentra relacionada con su desempeño profesional, la calidad de las prácticas educativas y de la implicación del docente en su misión vocacional de transformar subjetividades y colectividades. Por lo cual, se considera como un constructo a tener en cuenta dentro de las reflexiones, más aún cuando se enmarca dentro del contexto rural con unas características diferenciadoras que denotan inequidad social, ausencia del estado y presencia de grupos al margen de la ley que ensancha la brecha de desigualdad e injusticia social que el profesorado rural debe ayudar a subsanar acorde a la Identidad Profesional que haya gestado a lo largo de su vida.

Por su parte, Molina (2022), presenta una tesis doctoral relevante a fin de comprender la Identidad profesional docente en la política educativa Neoliberal, la cual sustituye el derecho de la educación que debe garantizar el estado a un servicio de calidad mediante la privatización e implementación de mecanismos de gestión empresarial. El estudio analiza, para el caso español y andaluz, las políticas que favorecen la competencia entre centros educativos y conforman un escenario de cuasimercado; la cultura performativa consecuente de los procesos de estandarización, cuantificación y datificación; los diferentes mecanismos de rendición de cuentas y control docente; así como los patrones de gestión empresarial desarrollados en los centros educativos públicos.

Todo lo anterior con el fin de comprender la incidencia de las prácticas de endoprivatización en la construcción de la identidad profesional docente. De ahí que el estudio conceptualiza la identidad profesional docente como un constructo integrado por una red compleja de percepciones, emociones, posicionamientos y prácticas que forjan

en el contexto en el cual se desempeña el profesorado que les permite percibirse como profesionales de la educación con conocimientos, competencias y un perfil definido mediante funciones que constituyen el significado de su misión.

En cuanto al enfoque metodológico es cualitativo, se fundamentó en la narrativa y un método inductivo - interpretativo en un nivel aprehensivo – analítico que adoptó los modos de análisis de la Teoría Fundamentada por medio de estrategias de inducción y comparación de informaciones que generaron aproximaciones teóricas sustentadas tanto en las teorías de los participantes, como en las teorías de la literatura académica y las aportaciones del contexto. Se implementaron Instrumentos de recolección de la información como la entrevista semiestructurada en profundidad con una finalidad hipotético-inductiva, característica de la Teoría Fundamentada. Con un muestreo teórico de treinta docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, seleccionado por criterios de relevancia.

Los hallazgos del estudio reflejaron que las prácticas de endoprivatización están provocando tensiones en las dimensiones que integra la identidad profesional docente. Evidenciándose la falta de coherencia en la concepción educativa a nivel teórico y práctico que demuestra vacíos éticos, epistémicos y pedagógicos que conlleva a un debilitamiento humanístico que abre el camino a filosofías utilitaristas y performativas propias del sistema educativo neoliberal. Lo cual genera una autopercepción difusa que surgen como consecuencia de las negociaciones que efectúan para ajustar las tensiones entre las identidades fruto de su vocación y las identidades impuestas la endoprivatización educativa, donde el profesorado tiene que a pensarse entorno a sistemas de cuantificación y mecanismos de rendición de cuentas, que opaca el profesionalismo intelectual por uno técnico y limitado por la estandarización y competencias caracterizada por la individualismo, donde el profesorado se percibe solo en la tarea de alcanzar los resultados proyectados, sin la corresponsabilidad de la administración educativa.

Al contrario, se concibe que la administración, mediante múltiples sistemas de rendición de cuentas, lo cual es una clara muestra de desconfianza en el profesionalismo docente, al mismo tiempo que demanda por parte de los trabajadores del estado, mejores resultados sin los apoyos formativos, pedagógicos, didácticos y evaluativos e inversiones

requeridas para tal fin. De tal forma que generan en los docentes crisis identitaria, problemas de salud psicológica y biológica condicionados por la presión, la exigencia de rendimiento, el control evaluativo de su desempeño y la dirección administrativa del establecimiento educativo.

De los resultados de la investigación se puede afirmar que pese a la gran influencia de la neoliberalización educativa, a la fecha no ha logrado masificar la configuración de las identidades profesionales de los docentes. Comprobándose casos puros de docentes resistentes o docentes conniventes con la agenda de endoprivatización, implementando prácticas educativas que permitenemerger posicionamientos de resistencia y adherencia, lo cual advierte una reconstrucción híbrida de la identidad y la profesionalidad docente, como resultado de una búsqueda de sentido de su construcción identitaria con la finalidad satisfactoria de ser y de cumplir con el deber ser de su profesión.

De ahí que este estudio doctoral fue de importancia teórica y reflexiva para la presente tesis, en razón a su fundamentación axiológica, teórica y a sus hallazgos, al develar la influencia e impacto del sistema educativo neoliberal sobre la identidad profesional del docente, llegando a alterar su autopercepción como profesional e incidir en las prácticas educativas. Por otra parte, logra destacar, ante las dinámicas de endoprivatización que los docentes desarrollan y ejercen competencias de liderazgo para negociar, interpretar, implementar o resistir a los requerimientos normativos que condicionan su identidad profesional.

Seguidamente, la tesis doctoral reseñada de Giralt Romeu, (2020), fue de importancia para este estudio en razón a su perspectiva constructivista y dialógica para analizar la configuración de la identidad profesional docente con el propósito de generar conocimiento sobre la posición indagadora, su conceptualización, la relación con otras posiciones identitarias y los factores que contribuyen a su desarrollo durante la formación inicial de los maestros. Así mismo, parte de la conceptualización de IPD como constructo dinámico, caracterizado por el cambio y mediado por el contexto, el tiempo y las interacciones sociales, donde el docente cumple un papel activo en la interpretación y reinterpretación de sus vivencias a partir del diálogo.

En suma, se logra precisar teóricamente la construcción de la identidad docente como un proceso de interacción dialógica entre diferentes posiciones identitarias, llamadas posiciones del yo (I-positions), las cuales sustentan versiones del yo de la identidad que varían, según el contexto y su idiosincrasia, construidas a lo largo de la vida, en un proceso constante de internalización de las voces de su entorno personal y profesional lograr formar la identidad.

Por tanto, conceptualizar al docente como indagador implicó ejercer las prácticas educativas con evidencias científicas, al reflexionar, planificar y ejecutar el estudio sistemático e intencional de la práctica pedagógica se concretiza la profesionalización docente, requerida en las demandas de la modernidad y lo complejo del acto de enseñar. Desarrollar esta identidad indagadora no es fácil y según el estudio demanda unos programas formativos iniciales diseñados en enfoques basados en la investigación (Research Based Approach).

La investigación fue de carácter cualitativo dividida en tres estudios. El primer estudio, con paradigma metodológico interpretativo y transversal, se focaliza en 12 informantes del grado de educación primaria, para comprender su identidad profesional docente y la indagación. Las técnicas de información empleadas fueron un cuestionario y un grupo focal que en su proceso de interpretación de datos emergieron categorías en relación con el significado, beneficios, procedimientos, responsabilidad y competencias de la indagación. Llegando a concluir que los estudiantes no pensaban la indagación como una parte integral de su identidad profesional ni con competencias para llevar a cabo procesos indagadores en los contextos escolares.

Por el contrario, lograron establecer relaciones experienciales entre su práctica y la mejora educativa. El segundo estudio, empleo entrevistas, cuyo objetivo residía en comprender las experiencias de aprendizaje consideradas significativas por parte de 27 informantes que participaron en un prácticum rediseñado bajo el enfoque basado en la investigación y su posicionamiento frente a las diferentes actividades que integraban este prácticum. Los resultados permitieron identificar 5 categorías de experiencias significativas de aprendizaje: Socialización, Instrucción en el aula, Conflictos entre las concepciones previas y la realidad, Control de aula y Diversidad; así como dos posiciones: como estudiante y como profesor.

Los estudiantes se posicionaban como docentes cuando fueron capaces de actuar y tomar decisiones de forma autónoma, asumiendo posiciones de igualdad con sus tutores. Los datos también mostraron las dificultades de los estudiantes para posicionarse como docentes en las experiencias significativas de aprendizaje diferentes de aquellas relacionadas con la Instrucción en las aulas. El tercer estudio, puso el foco en las voces de 18 profesores universitarios encargados de la formación inicial de los maestros en relación con el valor, propósito y resultados de aprendizaje de la indagación en el desarrollo de la identidad profesional docente. Los participantes pusieron de manifiesto tres posiciones prioritarias en el mismo ser de los docentes: mediador, instructor e indagador. Los resultados muestran que las dos primeras fueron más frecuentes mientras que la última no fue inicialmente reconocida por todos los profesores como importante en la construcción de la identidad docente.

En relación con el propósito y aprendizajes vinculados a la indagación, las voces de los profesores fueron diversas. Los resultados de los estudios de esta tesis muestran que tanto estudiantes como profesores universitarios presentan dificultades en reconocer y valorar como parte integrante de la identidad profesional docente, la posición de indagador. En consecuencia, es imprescindible que, desde la formación inicial, se ayude a los (futuros) docentes en la adquisición de un hábito mental indagador que los empodera a convertirse en agentes activos en el cambio educativo.

En este orden de ideas, Díaz Martín (2022), en su estudio, el objetivo fue investigar la Identidad Profesional de Docentes de educación primaria en formación dentro de AICLE por medio de la implementación de las TIC, más específicamente de vídeo que permita interpretar la construcción identitaria de docentes de programas bilingües. Para logarlo, se diseñó y validó un instrumento con su respectivo cuestionario por medio de entrevistas a docentes en formación, sustentado en la teoría del posicionamiento de acuerdo con Kayi-Aydar (2019). De igual manera, se desarrolló un programa de formación con base en vídeos que favoreció el hallazgo de un método de estudio de la IPD que ayude al profesorado en formación a configurar su identidad en contextos globalizados y tiempos sincrónicos y diacrónicos gracias a los avances de la ciencia, la tecnología y la comunicación, lo cual perfilan nuevas identidades que respondan a las demandas del siglo XXI.

En cuanto a, las bases teóricas que sustentan el estudio de la tecnología como herramienta para detectar la Identidad Profesional de los Docentes de Formación se sustenta en: (i) fomenta la discusión y la reflexión de la praxis docente según Mohammadi y Tafazoli (2022), (ii) es la mejor manera de ver la imagen del profesor en acción expone Hütnner (2019) y (iii) con base en Mann et al. (2019), ha demostrado mejorar el desarrollo profesional del docente y por tanto en la construcción de la identidad profesional (Martel, 2020; Morton, 2016).

De acuerdo con los hallazgos sistematizados e interpretados, se logró evidenciar que los docentes en formación se beneficiaron positivamente a través del enfoque cualitativo metodológico implementado. Como primera medida, el análisis de vídeo favoreció que los docentes fuesen más conscientes de su práctica educativa y de la importancia de su papel en los procesos de planificación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así mismo, los resultados cuantitativos del cuestionario y cualitativos obtenidos de las entrevistas, permitieron cotejar una mejora significativa en la percepción que los docentes tienen de su IPD y por tanto, de su práctica educativa. Como segunda media, el vídeo favoreció los procesos de formación y desarrollo profesional, promoviendo el arraigamiento de su identidad profesional mediante el diálogo, discusiones y acuerdos en forma grupal. Finalmente, la teoría de la posición reveló, una aproximación teórica sobre cómo los docentes en formación perciben su identidad profesional dentro del enfoque AICLE. Generando innovación en sus prácticas de enseñanza y transformación en su Identidad Profesional Docente.

Por lo cual, este estudio doctoral es un antecedente relevante para la investigación de Construcción de un Modelo Identitaria del Maestro Rural, en razón a sus hallazgos, al demostrar una correlación entre el mejoramiento de la IPD con la Práctica educativa, así mismo, la implementación de las TIC, tanto en los procesos de formación docente como en el desarrollo de las prácticas educativas, favorecen la configuración de una nueva ruralidad que involucre los avances tecnológicos y de comunicación en el ámbito educativo y en las comunidades veredales de Colombia.

En otra línea temporal, Ramírez (2021) requiere ser reseñado como antecedente por su tesis doctoral, cuyo objetivo permitió reconstruir las representaciones sociales

acerca de la autoridad pedagógica del docente desde su identidad profesional y la visión de los actores educativos. Para ello, se fundamentó teóricamente en Moscovici, Weber, Gadamer, Durkheim y Bourdieu. Su diseño metodológico se fundamentó en el paradigma post positivista, con enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Con la participación de 4 informantes de la institución educativa Tierra Seca de Arauca, Colombia; a quienes se le aplicaron la técnica de recolección de información de entrevista, en el proceso de análisis e interpretación de los datos se empleó la categorización, triangulación y contrastación. Arrojando conclusiones sobre la representación social de la autoridad Pedagógica desde una concepción tradicional que evidencia una forma escolar de antaño.

En lo que respecta el estudio citado, se consideró un aporte para reflexionar en la presente investigación doctoral, en razón a que sus hallazgos ratifican la existencia de identidades profesionales de docentes que se resisten a transformar las representaciones sociales de autoridad pedagógica, lo cual evidencia una gramática tradicional de su discurso y práctica educativa que no responde a las nuevas exigencias de la sociedad actual ni a la configuración identitaria del profesional de la educación que requiere el siglo XXI. Por consiguiente, sus aportes se constituyen en sustento de las posibles tensiones y continuidades que se develaron con el modelo de construcción identitario del profesional de la educación basado en la alteridad y en la resignificación de la práctica educativa.

En continuación, Delgado y Toscano (2021) publicaron un artículo de su investigación doctoral denominada Construcción de la Identidad Profesional del Futuro Docente de Secundaria, en la revista *Curriculum y formación del Profesorado*, sostienen que la Identidad Profesional Docente es empleada como un constructo multidimensional que configuran el proceso identitario del futuro profesorado. Este trabajo investiga en dos actores educativos, el perfil de los estudiantes -intereses y cualidades- y la formación inicial y continua del educador, dentro del contexto Europeo de Educación Superior (EEES). El enfoque metodológico es mixto, con un estudio de casos múltiples con tres Universidades de Andalucía, con una muestra de informantes de 399 estudiantes matriculados en el máster de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES).

La recolección, sistematización de información se emplean softwares SPSS y Maxqda, mediante un cuestionario y seis grupos de discusión. Un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que se coteja con la información cualitativa con el fin de obtener validez de una visión subjetiva del fenómeno educativo, cuyos Hallazgos contemplan tres de factores que inciden en la configuración de la IPD (el interés por la docencia; las cualidades personales y las propiedades de la formación inicial) lo cual permite revelar el proceso de construcción de la identidad requerida para el futuro docente que, entiende la vocación como un elemento para afrontar una etapa educativa “problemática” y cuya formación inicial ha de estar orientada a las exigencias de la contemporaneidad.

Por lo cual, este artículo es de importancia para la investigación en razón a los hallazgos encontrados en la construcción de la identidad profesional de los docentes en su proceso de formación inicial, aportando que la configuración de la IPD requiere de vocación, la formación universitaria, habilidades y/o competencias; destacándose la vocación como condición fundamental en el buen desempeño de la profesionalización docente. En tanto que, esta proporciona motivación y certeza para el desarrollo de la identidad personal y profesional, influyendo en su pasión y compromiso ético de su misión, y en el impacto formativo a nivel personal y social.

En suma, Ávalos y Sotomayor (2012) ofrecen una perspectiva fundamental sobre los aspectos constitutivos del proceso de construcción identitaria del docente, destacando cuatro elementos que resultan esenciales para comprender la dimensión interna y externa de la identidad educativa. Estos elementos incluyen la vocación para la enseñanza, la contribución social, las condiciones laborales y la influencia de modelos familiares y docentes en la elección.

La vocación para la enseñanza, que las autoras describen como una condición de autorrealización, es el primer pilar de la identidad docente. No se trata solo de un impulso intrínseco, sino de una necesidad de encontrar satisfacción personal y profesional a través de la comunicación de conocimientos y el trabajo con jóvenes. Este aspecto se ve reforzado por la contribución social que los docentes hacen al medio, al ayudar en el progreso individual y colectivo de los estudiantes y la comunidad. Esta función social de la educación, que trasciende lo académico, posiciona al docente como un agente en el desarrollo del entorno en el que opera.

Las condiciones laborales, por su parte, emergen como un factor para la identidad docente, ya que las condiciones de trabajo pueden influir directamente en la satisfacción profesional, la motivación y el desempeño pedagógico. Ávalos y Sotomayor evidencian que la calidad del trabajo docente está condicionada por la remuneración y las condiciones del entorno laboral, lo que, a su vez, impacta la percepción de eficacia del docente. La influencia de modelos familiares y docentes, quienes sirven de guía en la elección de la profesión, también juega un rol importante, ya que esta percepción de eficacia es fundamental para que los docentes se sientan capaces de cumplir con su desempeño profesional.

No obstante, las autoras también señalan que existen elementos externos que impactan la construcción de la identidad docente, en particular las percepciones sociales que afectan la valoración pública del trabajo educativo. Entre estos factores externos, se destacan el cuestionamiento a la calidad del trabajo docente, la duda sobre la legitimidad de las definiciones impuestas desde afuera, y las percepciones negativas que los educadores experimentan, lo que se traduce en sentimientos de resistencia, desilusión y culpa. El estrés y el burnout son otras consecuencias derivadas de la presión social y las expectativas difusas sobre el rol del docente, lo que puede generar una distorsión. Además, el trabajo de Ávalos y Sotomayor subraya tensiones adicionales que afectan la identidad docente, como las dificultades para enseñar desde dos bases epistemológicas distintas del conocimiento y la necesidad de sostener una lógica coherente dentro de un currículum escolar que, en muchos casos, no valida estas formas de conocimiento.

En este sentido, este antecedente resulta esencial para la construcción de la IPDR. A través de sus propuestas, se puede comprender cómo los elementos internos y externos que definen la identidad del docente influyen en su capacidad para sostener su rol, particularmente en entornos rurales donde los cuestionamientos son aún mayores. Este análisis es un aporte significativo a la tesis doctoral sobre la construcción identitaria del docente rural colombiano, ya que ofrece un marco conceptual que permitió profundizar en las particularidades del docente rural y las situaciones que enfrenta.

Antecedentes nacionales

En este orden, a nivel nacional, a partir de la tesis doctoral titulada Procesos de Apropiación de las Maestras frente a los Discursos de la Inclusión: Comprensiones desde

la Experiencia, presentada por Gutiérrez Rueda (2022) para optar al título de Doctora en Educación, se planteó el abordaje de la forma en que las maestras asumen, resignifican y transforman los discursos oficiales de inclusión educativa en Colombia, para lo cual el objetivo general, fue Comprender los procesos de apropiación de las maestras frente a los discursos de la inclusión educativa, a partir de sus experiencias de vida y en el contexto escolar colombiano, planteamiento que define el enfoque de la investigación a nivel nacional

En cuanto a la metodología empleada se fundamentó en un enfoque cualitativo y narrativo, enmarcado en el uso de la investigación biográficonarrativa, para lo que se realizaron entrevistas a profundidad y se analizaron relatos de vida que permitieron captar las voces y experiencias de las maestras, facilitando la triangulación entre los discursos oficiales y las vivencias cotidianas, lo cual posibilitó el reconocimiento de las transformaciones en las prácticas pedagógicas, evidenciando la importancia de la experiencia personal y profesional en el proceso de apropiación de dichos discursos.

Así, los resultados obtenidos revelan que, a pesar de las limitaciones y normatividades impuestas desde el discurso institucional, las maestras han logrado adaptar y resignificar estas directrices a partir de sus contextos de vida. En tanto, la principal conclusión de la tesis destaca que la apropiación de los discursos de inclusión se configura como un proceso activo de resistencia y transformación, en el que las maestras se apropián de sus saberes para generar prácticas pedagógicas innovadoras y pertinentes. De manera que se presenta el repensar la inclusión educativa, reconociendo la centralidad de las experiencias y la agencia de las maestras en la construcción de nuevos modelos educativos en Colombia.

Por lo tanto, el referido estudio, comprende un antecedente pertinente a nivel nacional al evidenciar, la forma en que un enfoque cualitativo y narrativo, puede captar la transformación de los discursos oficiales de inclusión educativa a partir de las experiencias de vida de las maestras. Así se consideró un marco metodológico que permitió identificar procesos de resistencia y resignificación de prácticas pedagógicas, resaltando la importancia de poner en valor la agencia de los docentes para generar modelos educativos innovadores. De modo que, para comprender la identidad profesional del docente rural mediante la exploración de su construcción ontológica y

epistémica, se retomaron dichas perspectivas para revelar, al igual que en el caso de la apropiación de discursos de inclusión, la forma en que, las narrativas autobiográficas y la práctica educativa constituyeron fuentes esenciales para teorizar sobre la identidad profesional en contextos específicos como el del Colegio Ecológico de Floridablanca.

En la misma línea de tiempo, la tesis doctoral titulada Escuela rural: procesos de configuración y prácticas de enseñanza de López Trujillo (2022) es un estudio a nivel nacional en Colombia que tiene como objetivo general comprender los procesos de configuración de la escuela rural y sus prácticas de enseñanza, identificando los factores que inciden en su desarrollo y las estrategias que han permitido su consolidación en distintos territorios del país. Esta investigación aborda la escuela rural como un espacio dinámico en el que convergen múltiples actores y saberes, destacando su importancia en la formación de comunidades resilientes y en la construcción de modelos pedagógicos que respondan a las necesidades específicas de su contexto.

Para tales fines, la metodología empleada se enmarcó en un enfoque cualitativo, apoyado en el método etnográfico y el análisis documental. Se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas en profundidad y el estudio de casos para recopilar información sobre las dinámicas educativas en distintos entornos rurales de Colombia. A través de esta estrategia metodológica, fue posible analizar las interacciones entre docentes, estudiantes y comunidades, así como la manera en que las condiciones socioeconómicas y culturales influyen en la configuración de la enseñanza en estos espacios educativos.

De tal forma que, los resultados obtenidos evidencian que la escuela rural se configura a partir de un proceso complejo de adaptación a los recursos disponibles y a las necesidades de la comunidad. Se identificaron estrategias pedagógicas innovadoras utilizadas por los docentes para enfrentar los desafíos que implica la enseñanza en estos contextos, tales como el uso de metodologías flexibles y la integración del conocimiento local en el currículo escolar. La principal conclusión de la investigación resaltó la importancia de reconocer la especificidad de la educación rural y la necesidad de políticas públicas diferenciadas que fortalezcan la formación docente, mejoren las condiciones de infraestructura y promuevan una educación contextualizada que valore y potencie las particularidades de cada territorio.

Por lo cual comprendió un aporte al estudio sobre la identidad profesional del docente rural al evidenciar cómo los procesos de configuración de la escuela rural y sus prácticas de enseñanza influyen en la construcción del rol docente en estos entornos. Al analizar las dinámicas educativas en distintos territorios, este estudio permitió comprender cómo los maestros rurales adaptan su identidad profesional a las condiciones socioculturales y económicas específicas de sus comunidades. Además, su enfoque en la interacción entre docentes, estudiantes y comunidades refuerza la importancia del contexto en la construcción de saberes y prácticas pedagógicas, lo que resulta clave para interpretar la identidad profesional del docente rural en escenarios como el del Colegio Ecológico de Floridablanca.

En otro orden de ideas, la tesis doctoral de Espitia Cruz (2022), es un estudio a nivel nacional en Colombia que tuvo como objetivo general analizar el impacto de las políticas educativas en la formación docente y el desarrollo de prácticas pedagógicas en instituciones educativas del país, con la perspectiva sobre las directrices gubernamentales y su enseñanza así como las estrategias que han adoptado los docentes para ajustarse a las demandas del sistema educativo, resaltando el papel de la formación docente en la mejora de la calidad educativa.

De modo que, la metodología utilizada en esta tesis se basó en un enfoque cualitativo, empleando el método de estudio de caso y la investigación documental, recopilando datos a través de entrevistas semiestructuradas con docentes, análisis de documentos oficiales y observación de prácticas pedagógicas en diferentes instituciones educativas del país. Lo cual, permitió obtener una visión profunda sobre las experiencias y percepciones de los docentes en relación con la implementación de políticas educativas, así como las dificultades y oportunidades que han enfrentado en su proceso de enseñanza.

En torno a los resultados obtenidos, mostraron que la formación docente en Colombia ha estado marcada por varios obstáculos, incluyendo la falta de actualización en metodologías innovadoras, la diferencia entre la teoría y la práctica, y las dificultades de adaptación a las normativas impuestas por el Estado. No obstante, la investigación también evidenció que los docentes han desarrollado estrategias resilientes para enfrentar estos retos, promoviendo enfoques pedagógicos alternativos y fortaleciendo su

rol como agentes de cambio en el aula. La principal conclusión de la tesis destacó la necesidad de repensar la formación docente en el país, implementando políticas más contextualizadas y flexibles que permitan a los maestros desempeñar su labor de manera más efectiva y acorde con las realidades educativas locales.

Así, se destaca como antecedente a nivel nacional por articular críticamente el impacto de las políticas educativas en la formación docente y el desarrollo de prácticas pedagógicas en Colombia, que mediante un enfoque cualitativo que combina estudio de caso e investigación documental se evidenció, la forma en que, pese a desafíos como la diferencia entre teoría y práctica y las dificultades para adaptarse a normativas estatales, los docentes han desarrollado estrategias resilientes que fortalecen su rol como agentes de cambio. Este aporte es esencial para investigaciones que buscan comprender la identidad profesional del docente rural, ya que ofrece elementos teóricos y metodológicos que facilitan la adaptación de estrategias formativas a las realidades específicas de contextos locales.

En suma, el artículo de Benítez (2022) denominado, *Trayectorias de maestros rurales desde sus narrativas*, presentó como objetivo general, reconocer y analizar las experiencias de cuatro maestros en rurales, a través de sus narrativas sobre el modelo Escuela Nueva, para conocer sus prácticas y saberes construidos. Este antecedente, de carácter nacional, se enmarca en la discusión sobre la educación rural en Colombia, poniendo de relieve la necesidad de comprender las trayectorias docentes a partir de sus propias experiencias y reflexiones sobre el modelo Escuela Nueva, reconocido como una estrategia transformadora en contextos rurales.

De modo que, la investigación se sustentó en un enfoque cualitativo de tipo biográfico narrativo, en el que se aplicaron entrevistas biográficas y relatos de vida para recopilar información detallada sobre las prácticas pedagógicas de los maestros. El proceso metodológico incluyó fases de selección de docentes con experiencia mínima de diez años, validación de los instrumentos de recolección de datos mediante juicio de expertos, transcripción y sistematización de la información, así como el uso de una matriz de codificación para identificar códigos abiertos y emergentes, lo que permitió estructurar los resultados en tres ejes principales: experiencia, significados y expectativas de los maestros.

Sobre los resultados del estudio se reveló que, las trayectorias de los maestros rurales se configuran a partir de la interacción entre sus vivencias personales, los saberes adquiridos en su formación y las dinámicas propias del modelo Escuela Nueva. Se concluye que las prácticas docentes en contextos rurales trascienden las directrices formales del modelo, evidenciando una capacidad de resignificación que fortalece la labor pedagógica y contribuye al progreso de las comunidades. Además, este antecedente adquiere una dimensión local de gran relevancia, ya que sus hallazgos resultan aplicables para el análisis y mejora de la práctica educativa en la región de Bucaramanga, departamento de Santander, haciendo de este artículo un referente tanto a nivel nacional como local.

En tanto, la tesis doctoral denominada *Inserción profesional y saberes de maestras de ciencias naturales* presentada por Torres Durán (2021), tuvo como objetivo general analizar las relaciones existentes entre el proceso de inserción profesional docente y la construcción de saberes de las maestras principiantes de ciencias naturales, enmarcando la investigación en el contexto de la educación en Colombia, con lo que se evidenció la importancia de identificar la forma en que se configuran y movilizan los saberes profesionales durante los primeros años de ejercicio docente.

Para ello, la metodología adoptada se sustentó en un enfoque cualitativo, utilizando la estrategia de estudio de caso colectivo para profundizar en las experiencias de cinco maestras voluntarias egresadas de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Entre las técnicas de recolección de datos se destacaron el uso de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y narrativas, lo cual permitió establecer una triangulación de la información obtenida, integrando tanto las percepciones personales como las dinámicas institucionales del proceso de inserción profesional.

En este sentido, los resultados manifestaron que los saberes profesionales se movilizan de forma dinámica, respondiendo a las realidades educativas de cada contexto. Al mismo tiempo, se identificaron diferencias en las dificultades enfrentadas: en el sector privado, la sobrecarga de asignaciones académicas y la insuficiente remuneración, mientras que en el oficial se destacan tensiones en las relaciones interpersonales y la escasa inducción. De tal forma que, la principal conclusión de la tesis

fue que el proceso de inserción profesional es determinante para la consolidación de conocimientos disciplinares y pedagógicos, en especial sobre la necesidad de fortalecer políticas públicas que acompañen y faciliten esta etapa inicial en la carrera docente.

Lo expuesto, constituye un antecedente relevante al evidenciar, mediante un enfoque cualitativo y el uso de un estudio de caso colectivo, la manera en que, se configuran y movilizan los saberes profesionales en el proceso de inserción docente de maestras principiantes en ciencias naturales en Colombia. Al integrar cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y narrativas, la investigación permitió captar tanto las percepciones personales como las dinámicas institucionales, revelando que los saberes se adaptan de manera dinámica según las realidades de cada contexto. Asimismo, se identificaron diferencias significativas en las dificultades enfrentadas en sectores privados y oficiales, develando la importancia de fortalecer políticas públicas para facilitar esta etapa inicial en la carrera docente. Estos aportes metodológicos y empíricos fueron relevantes para Generar elementos teóricos orientados a la comprensión de la identidad profesional del docente rural en la secundaria del colegio ecológico de Floridablanca, ya que ofrecen un marco teórico y práctico que enriqueció el análisis de la identidad profesional del docente rural a partir de sus propias experiencias y prácticas educativas

En tanto, Ocampo (2019) en su investigación indaga acerca de la identidad emocional y profesional docente en Colombia entre los años 1999 a 2013, época de reformas estructurales en el sistema educativo, logrando alterar el ejercicio de la profesión docente en el país. El estudio plantea un método investigativo biográfico-narrativo que permitió interpretar las experiencias de los actores educativos y que, a su vez, se constituye la muestra de informantes, con el fin de reconstruir una identidad profesional y emocional, indagado en las subjetividades y los comportamientos de los protagonistas. La investigación se realizó en instituciones públicas del departamento del Quindío, pertenecientes a los niveles de enseñanza Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, quienes vivieron la implementación de la reforma educativa con base en el Nuevo Sistema Escolar. Para el estudio se estipularon tres perspectivas metodológicas de análisis: histórico-hermenéutico, sociocultural y fenomenológica; en procura de enriquecer el proceso investigativo con una mirada holística de una problemática multifactorial que garantice la comprensión crítica del fenómeno estudiado.

Los principales hallazgos encontrados evidenciaron una percepción negativa que surge como efecto de la aplicación de la Nueva Sistema Escolar por parte del profesorado en el ejercicio de su profesión, asociado a una sobre codificación del contexto escolar, generando impactos que inciden desfavorablemente emocional y culturalmente en los actores educativos, al configurar subjetividades hiperadaptadas.

El presente antecedente nacional se constituyó en una investigación sobre IPD en Colombia, por lo cual es fundamental en tanto que no existen estudios doctorales al respecto. Además, brinda un marco diferenciador relacional que contempla el marco legal nacional y su incidencia en la construcción identitaria del profesorado. De hecho, a través de la historia, las normas educativas establecen un marco regulatorio que define el perfil del profesional de la educación, los lineamientos y estándares de competencia para la práctica docente, entre otros componentes, lo cual puede llegar a incidir positiva o negativamente en la IPD y el grado de cumplimiento y responsabilidad de la norma del sistema educativo.

Por otra parte, la legislación precisa orientaciones de tipo curricular al establecer los logros de desempeños del aprendizaje y los contenidos -núcleos temáticos-, estrategias metodológicas y evaluativas que los docentes deben implementar en el proceso de enseñanza. Esto puede influir en la forma en que los docentes planifican, desarrollan y evalúan sus clases, logrando, al mismo tiempo, configurar su identidad profesional en relación con la forma escolar, su discurso y práctica educativa. Así mismo, la legislación educativa establece sistemas de evaluación por evidencias que miden el desempeño profesional de los docentes en relación con los estándares establecidos. Lo cual puede influir en la forma en que los docentes perciben su eficacia profesional y en cómo ajustan su práctica para cumplir con los requisitos establecidos.

El estudio de Ocampo (2019) es un referente fundamental para esta investigación doctoral, ya que explora la identidad emocional y profesional de los docentes en Colombia en un contexto de profundas reformas educativas. Su importancia radica en que, a través de un enfoque biográfico-narrativo, logra interpretar las experiencias de los docentes, dándoles voz y visibilizando cómo los cambios normativos impactan su ejercicio profesional y su bienestar emocional. Esta perspectiva es clave para comprender la construcción identitaria del docente rural, pues su labor no solo está

atravesada por políticas educativas, sino también por realidades socioculturales que moldean su práctica y su sentido de pertenencia. Así mismo, permite entender cómo la implementación de nuevas políticas escolares ha generado efectos en la subjetividad del profesorado, lo que resuena en la experiencia de los docentes rurales, quienes enfrentan desafíos específicos en sus entornos educativos. La combinación de enfoques histórico-hermenéutico, sociocultural y fenomenológico en su análisis ofrece una visión amplia y enriquecedora, que ayuda a comprender las múltiples dimensiones que influyen en la identidad docente.

Otro aspecto relevante de este antecedente es su análisis del marco normativo y su impacto en la labor educativa. La investigación pone en evidencia cómo las regulaciones, los estándares de competencia y las orientaciones curriculares no solo estructuran la enseñanza, sino que también inciden en la manera en que los docentes planifican, desarrollan y evalúan su práctica pedagógica. En el caso de los docentes rurales, estos factores cobran una importancia aún mayor, ya que su identidad profesional se construye en un contexto con características particulares que pueden facilitar o dificultar su desarrollo y reconocimiento.

Desde esta perspectiva, el presente estudio doctoral retomó los hallazgos de Ocampo (2019) para profundizar en la identidad del docente rural, integrando una mirada más contextualizada que permite entender cómo las políticas educativas, las condiciones socioculturales y las experiencias individuales configuran su identidad profesional. Dado que no existen estudios doctorales previos sobre este tema en el contexto rural colombiano, este antecedente proporciona un punto de partida valioso para construir un análisis crítico y comprensivo sobre la identidad del docente en estos escenarios.

Fundamentación teórica

En este apartado se exponen las bases teóricas y conceptuales del presente estudio doctoral, con el objetivo de sustentar la construcción Identitaria del Docente Rural Colombiano. Esta perspectiva integra tanto las teorías identitarias esencialistas y sociológicas que se configuran a partir de un tiempo y espacio específicos, dotando de significación a la IPDR, al objetivarla, como proceso multidimensional que abarca las dimensiones Ontológicas, Epistemológicas e Históricas.

En este mismo orden de ideas, resulta imprescindible investigar la construcción identitaria del docente rural, mediante el análisis interpretativo que contemple aspectos como la vocación, la formación, la autorreflexión y resignificación profesional de su práctica educativa en el territorio rural. Como sostiene Bolívar (2001), “en profesiones, como la educativa, lo que la persona es o siente no puede ser separado del ejercicio profesional. La dimensión personal es un factor en los modos en que los profesores construyen y desarrollan su trabajo” (p. 12).

De este modo, el presente estudio planteó la premisa relacional en el proceso de construcción de la IPDR fundamentada en la Resignificación Teórica Crítica de la práctica educativa. En este contexto, el sector rural, se constituye en el escenario para explorar si, las condiciones adversas de pobreza que lo caracterizan funciona como un dinamizador, o por el contrario, como un obstáculo en la configuración identitaria del docente rural, abordando los marcos teóricos: La Identidad Profesional del Docente Rural, la Educación Rural así como la Práctica Educativa.

Por lo tanto, este marco referencial permite la comprensión profunda y compleja de la construcción identitaria del docente rural colombiano, abordando su proceso desde un enfoque holístico que integra dimensiones ontológicas, epistemológicas e históricas que destacan un proceso de reflexión y transformación continua, que emerge como un instrumento para los fines de este estudio.

Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR)

IPDR: Coexistencia Polifónica del Yo, del Otro y del territorio.

Los estudios sobre identidad personal, profesional y cultural han cobrado una relevancia inusitada, convirtiéndose en una herramienta de análisis fundamental en las ciencias sociales. La posmodernidad, caracterizada por la fluidez e inestabilidad de las estructuras sociales y culturales, ha llevado a una redefinición constante de la identidad. En este contexto, la identidad no es una entidad fija, sino un proceso en constante construcción y reconstrucción, donde la dimensión biográfica y autorreflexiva juega un papel central.

Desde la perspectiva de Giddens (1995), sostenta que la identidad del yo no se define por un conjunto de rasgos distintivos inmutables, sino como un proceso autorreflexivo que se construye continuamente a partir de la biografía del individuo. Para

los docentes rurales, esto significa integrar sus experiencias personales y profesionales en una narrativa coherente que les permita enfrentar situaciones específicas de su entorno, como la falta de recursos, el aislamiento geográfico y las altas expectativas de la comunidad.

Es conveniente destacar que el presente estudio entendió la IPDR como un proceso narrativo de introspección en función de su propia biografía, que cobra sentido al resignificar las historias de vida que versan sobre su formación, experiencias, valores, aprendizajes, trayectoria profesional y práctica educativa de los docentes. Esta coherencia narrativa se estructura en urdimientos de significados que dan sentido al autoconocimiento de su identidad personal y profesional, mediante la autorreflexión consciente sobre sus éxitos y fracasos, sus fortalezas y debilidades, y cómo estas experiencias impactan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual promueve el autoconocimiento y la innovación crítica y creativa en la práctica docente dentro de una comunidad escolar rural.

En este sentido, cobra validez que la configuración de dicho proceso, se consolida mediante la autorreflexión y la narrativa dentro de un contexto histórico que aborda simultáneamente el presente, lo retrospectivo y lo proyectivo. En otras palabras, la construcción identitaria es una narrativa reflexiva en permanente construcción, alimentada por experiencias propias y autorreflexiones a lo largo de su trayectoria vital, que el caso del Docente Rural se manifiesta en la crónica del yo dentro de la geografía social y temporal de la vida, donde cada sujeto reconstruye su historia en un intento de dar de sentido a su existencia.

De la misma forma, la concepción narrativa de la IPD ha sido abordada por Ricoeur (1996), quien sostiene que la identidad se articula a través del relato de la historia personal que organiza los eventos vitales en una trama con coherencia y significado. Esta narración no solo representa el yo pasado, sino de reinterpretarlo desde el presente para proyectar un futuro, permitiendo que las personas se reconozcan en sus propias historias. Como resultado en el ámbito educativo, la IPDR se configura a partir de estas construcciones narrativas, donde la autorreflexión sobre la propia práctica, las experiencias previas y las aspiraciones profesionales conforman una identidad en constante evolución.

De modo que, la relación entre identidad y docencia es importante, ya que influye en la motivación, satisfacción y competencias de los educadores rurales, en este sentido, la configuración identitaria no es solo una cuestión individual, sino que se inscribe en un marco social e histórico que determina sus significados y posibilidades de acción. Así, dicha relación en lo rural se construye mediante un diálogo entre la experiencia vivida y la interpretación de esta, enmarcada en contextos sociales y culturales específicos; proceso de autodefinición que permite a los docentes rurales resignificar sus prácticas educativas y proyectar su desarrollo profesional en función de una narrativa personal y colectiva. En la modernidad líquida, donde las estructuras son volátiles y las certezas escasas, el relato de uno mismo se convierte en un ancla que proporciona estabilidad y sentido.

Por su parte, Castells (1997) argumenta que la identidad profesional se enraíza en los relatos de vida del individuo, los cuales están marcados por experiencias, aprendizajes y valores adquiridos a lo largo de su trayectoria. Para los docentes rurales, estas historias personales se convierten en una fuente de fortaleza y resiliencia, permitiéndoles superar las adversidades de su contexto. La reflexión sobre estas vivencias no solo ayuda a resignificar su práctica educativa, sino que también fomenta la autenticidad y la integridad en su labor, cualidades esenciales para inspirar confianza y respeto en la comunidad.

Asimismo, Bauman (2001) plantea que en la posmodernidad es una sociedad líquida y en constante cambio, por lo cual la IPDR debe ser flexible y adaptativa, por consiguiente, los docentes rurales requieren desarrollar una actitud reflexiva que les permita ajustarse a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y de su entorno. Este proceso de ajuste constante no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también fortalece la capacidad del maestro para liderar procesos de transformación social en su comunidad, convirtiendo la resignificación teórica crítica de su práctica educativa en una herramienta indispensable de innovación. Consecuentemente, los educadores rurales construirían una identidad coherente y resiliente, alineando sus valores y metas con las necesidades de su contexto y enfrentando las dinámicas desafiantes de manera creativa y comprometida para el desarrollo personal, sino también para la transformación social y educativa.

Por lo tanto, desde la posición de Bolívar (2006) la comprensión y el arraigamiento identitario del docente rural, es en sí mismo un acto dialógico de su identidad personal y profesional en interacción con el entorno que lleva a comprender la razón de ser de su existencia y de su proyecto de vida, donde los individuos emplean las narrativas para percibirse, sentirse, expresarse, relacionarse, interactuar y transformar subjetividades y el mundo, por medio del ejercicio reflexivo de la profesión. Por tal motivo, al concebirse la IPDR como un acto dialógico multidimensional que se construye y reconstruye gracias a la interacción de los actores educativos (estudiantes, padres de familia, docentes, docentes directivos, docente orientador, docente de apoyo), la secretaría de Educación Municipal, Ministerio de Educación Nacional y, con diálogos con teorías, prácticas educativas y, el contexto socio cultural, entre otros.

Desde esta óptica, se deroga el modo funcionalista de entender las profesiones, la cual la reducía a categorizar un rol, en razón a que “los roles establecen las funciones y, las identidades organizan el sentido de nosotros mismos a nosotros mismos y la imagen de nosotros mismos que presentamos a los demás” (Day, 2012, p, 48). En consonancia, se categorizan dos componentes fundamentales en la configuración identitaria de estudio, la subjetividad, lo cual trae consigo la reflexión personal de quién es y quién puede llegar a ser, con base en la autopercepción de sí mismo y de su trabajo, como lo social, el cual refiere a los significados que le atribuyen los otros a su desempeño profesional, donde se destacan las relaciones con los actores educativos, su práctica educativa y el entorno laboral.

Como se ha afirmado, la complejidad de la identidad objeto de estudio reside en su multidimensionalidad y su permanente deconstrucción y construcción dialógica que parte de un proceso personal hacia lo social, al ser la sociedad, el ente que cuestiona el sistema educativo y a sus funcionarios públicos, los profesores, buscando en ellos respuestas para los cambios vertiginosos que demanda la educación y la formación de nuevas identidades de los profesionales de la educación en el marco de la sociedad del conocimiento multidimensional, la globalización y la digitalización.

Raíces Ontológicas: La Profundidad del Ser en la IPDR, un Llamado a la Autenticidad y a la Autorreflexión.

En cuanto a la Dimensión Ontológica en la configuración identitaria del docente rural permite vislumbrar las nuevas identidades que requiere la contemporaneidad y por ende su deconstrucción y construcción desde una perspectiva multidimensional, lo cual implica entender la perspectiva ontológica en sus componentes racionales (cognitivos), actitudinales (emotivos y afectivos) y sociales que configuran los valores personales y profesionales de un docente, evidenciados en motivación, actitud y compromiso con que el docente desempeña su trabajo tal como señala Bolívar (2006), ya que no solo abarca el ser del docente en cuanto a su desempeño profesional, sino también en relación con su existencia en un contexto social y cultural particular; implicando que los docentes rurales, al estar profundamente arraigados en sus comunidades y contextos rurales, deben confrontar preguntas sobre quiénes son y qué significa ser un docente en esos escenarios, lo cual influye en su forma de enseñar, aprender y convivir con sus estudiantes y comunidad educativa en general.

Para Bolívar (2004), la construcción identitaria del docente no se reduce a una serie de competencias pedagógicas, sino que está marcada por una interacción continua entre el sujeto docente y el contexto que habita, destacando que la construcción de la identidad docente es un proceso en el que las experiencias de vida, la historia personal, la formación inicial y continua, la relación con la comunidad y los obstáculos del contexto social juegan un papel central. En este sentido, Bolívar (2004) afirma que "la IPD se constituye a partir de la interacción constante entre el sujeto docente y las realidades sociales, culturales y políticas de su contexto" (p. 56), lo que implica que no se puede comprender la labor docente sin tener en cuenta la vida del docente en su contexto, sus relaciones con los estudiantes y su impacto en el entorno rural.

Así, para los docentes rurales, esta reflexión sobre su ser docente va más allá de las herramientas pedagógicas, ya que, la enseñanza en contextos rurales es un acto profundamente ligado a la transformación social y cultural. La dimensión ontológica les permite verse como agentes de cambio, entendiendo que su rol educativo tiene un impacto no solo en el aula, sino también en la comunidad. En este sentido, los docentes rurales se convierten en agentes de dignificación, tanto de sí mismos como de sus

estudiantes, reconociendo el valor de la cultura local, pero también enfrentando las desigualdades históricas que caracterizan estos entornos.

En función de ello, la labor del docente rural es, de hecho, un acto de resistencia, en el que se resignifican constantemente las prácticas pedagógicas para que estas sean más cercanas, pertinentes y significativas, sobre lo cual, Bolívar (2005) resalta que "el docente rural tiene la capacidad de resignificar su práctica pedagógica desde una postura crítica que le permite enfrentar las tensiones entre su ser docente y el ser del alumno en el contexto rural" (p. 78). Este proceso de resignificación no es solo un acto individual, sino también una forma de resistencia colectiva, en la que el docente, a través de su ser, contribuye a la construcción de una identidad colectiva dentro del contexto rural.

En este sentido, se evidencia que la dimensión ontológica se encuentra ligada a la reflexión sobre el ser y el estar en un contexto rural, permite que los docentes rurales no solo se perciban como educadores, sino como actores fundamentales en la construcción de una educación que dignifique a las comunidades rurales. Esto implica que el docente rural no solo enseña, sino que es un testigo y un protagonista en la transformación social, económica y cultural de su entorno.

Además, esta dimensión permite que los docentes rurales se reconozcan como sujetos activos dentro de una comunidad que ha sido históricamente marginada. Reconocer su identidad no solo como educadores, sino como seres humanos completos, con una historia, valores y luchas propias, es fundamental para que puedan resistir las tensiones que surgen entre las expectativas institucionales, la política educativa y las realidades de los territorios rurales según López Niño (2019). De esta forma, dicho proceso de humanización para que el docente se valore a sí mismo y, por ende, sea capaz de valorizar a sus estudiantes y a su comunidad, construyendo así una educación con una mirada crítica, transformadora y profundamente contextualizada.

Consecuentemente, y de acuerdo con lo explicado por Bolívar (2005) la dimensión ontológica del docente rural va más allá de una reflexión interna sobre el ser. Implica un reconocimiento del contexto, de las luchas sociales y culturales y de las posibilidades de transformar el entorno educativo y social, invitando a comprender que el docente rural es, al mismo tiempo, un ser en construcción, un sujeto que transforma su realidad a través de su acción pedagógica, que se enfrenta condiciones de dignificación y

resistencia en un contexto marcado por la exclusión histórica, así este proceso identitario es esencial para que los docentes rurales se conviertan en verdaderos agentes de cambio dentro de sus comunidades.

Raíces Epistemológicas: El impacto de la formación pedagógica en la IPDR, un llamado a la transformación universitaria.

En relación con la Dimensión Epistémica, se analiza la formación pedagógica inicial y continua del docente rural, así como su impacto en el fenómeno objeto de estudio. Así mismo, se plantea un llamado a la transformación universitaria, dado que la formación pedagógica juega un papel fundamental en la configuración de la Identidad Profesional del Docente Rural, al constituir el marco teórico, curricular y pedagógico que sustenta su desempeño en la práctica educativa, discursiva y evaluativa.

En este sentido, la formación del docente para Bullough (2000), implica complejas interacciones entre las concepciones construidas en diversos espacios y tiempos de su historia de vida, su formación inicial y continua junto a su experiencia laboral en establecimientos educativos, donde se desempeñaron sus prácticas educativas dentro de un contexto social. Con ello, la formación a nivel de pregrado y posgrado consolida la concepción de educación del maestro, quién a través del desarrollo de competencias, habilidades, técnicas y conocimientos teóricos y prácticos, evidencia su idoneidad y profesionalismo en una práctica educativa coherente.

Por ende, la formación pedagógica, juega un papel determinante en la construcción de la identidad en cuestión a partir de la resignificación teórica crítica de su práctica educativa, en consonancia no solo se limita al desarrollo de habilidades técnicas y conocimientos específicos de su especialidad, sino que responde a la reflexión crítica del papel misional del docente en la formación integral del estudiante y la transformación de la sociedad. Sin embargo, no se puede desconocer que el modelo formativo que prevalece en muchas universidades colombianas sigue respondiendo a paradigmas urbanos y homogéneos, desconociendo las particularidades del entorno rural. Esta brecha educativa evidencia la necesidad urgente de reestructurar las políticas y programas de formación docente para que estos sean pertinentes y contribuyan de manera significativa al fortalecimiento de la identidad profesional del docente rural.

Conviene subrayar que la IPDR se configura como un proceso dinámico, en el que confluyen factores personales, sociales y profesionales. Según Imbernón (2017), esta identidad se construye a partir de la interacción entre el docente, su contexto y las experiencias formativas que vive a lo largo de su carrera. En el caso de los docentes rurales, esta construcción está profundamente marcada por las especificidades del entorno, como las condiciones geográficas de difícil acceso, las dificultades económicas y las particularidades culturales de las comunidades en las que trabajan. La formación pedagógica tanto inicial como continua debe, por tanto, ser un espacio que facilite la comprensión y resignificación de estas realidades, permitiendo que el docente rural desarrolle un sentido de pertenencia y compromiso con su comunidad.

En este contexto, la formación inicial representa la base sobre la cual se cimienta en el ámbito rural la identidad profesional del docente, sin embargo, muchas universidades en Colombia continúan implementando modelos formativos estándar que no responden a las necesidades y situaciones del sector rural, particularmente, los currículos, frecuentemente diseñados desde una perspectiva urbana, no incluyen contenidos que aborden las dinámicas propias de los entornos rurales, como el trabajo en multigrados, la valoración de los saberes locales o el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas. De acuerdo con García et al. (2020), esta falta de pertinencia en la formación inicial genera una desconexión entre el docente y su realidad laboral, dificultando la construcción de una identidad profesional coherente con su contexto.

Bajo estas afirmaciones, la formación continua, por su parte, debería actuar como un espacio de actualización y reflexión crítica que permita a los docentes rurales resignificar teórica y crítica sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, en muchos casos, las ofertas de capacitación se limitan a contenidos genéricos que no consideran las particularidades del contexto rural, limitando el impacto de estas iniciativas, sino que también refuerza la percepción de exclusión que experimentan los docentes rurales frente al sistema educativo nacional. Como señala Zabalza (2018), “la formación continua debe partir del reconocimiento de las necesidades reales del docente, considerando tanto su contexto específico como las exigencias del mundo globalizado” (p. 45).

En este escenario, las universidades tienen un papel fundamental como agentes de transformación, no obstante, es evidente que muchas de ellas han fallado en su capacidad de adaptarse a las necesidades del sector rural que, para lograr un verdadero impacto, es necesario que las universidades reestructuren sus programas formativos desde una perspectiva incluyente y contextualizada. En primer lugar, los currículos deberían incorporar módulos específicos que aborden las problemáticas rurales, fomentando el diálogo de saberes entre el conocimiento académico y los saberes locales que, para Urrutia (2013) es fundamental se promueva una pedagogía crítica y su enfoque histórico y social que permita a los futuros docentes analizar las condiciones de desigualdad y exclusión que caracterizan al campo colombiano, así como desarrollar estrategias pedagógicas que contribuyan a su transformación.

En segundo lugar, las universidades deberían establecer alianzas estratégicas con las comunidades rurales, promoviendo la participación de los docentes en procesos de investigación que permitan una comprensión más profunda de las dinámicas locales, fortaleciendo la formación inicial, que a su vez según Aguirre García (2020) contribuiría al desarrollo de una formación continua pertinente y contextualizada, por ello se hace necesario que las universidades reconsideren su papel como instituciones al servicio de la sociedad en su conjunto, y no solo de los sectores urbanos. Esto implica un cambio profundo en las políticas de admisión, para garantizar que los estudiantes rurales tengan acceso a la educación superior, así como la implementación de estrategias que permitan la permanencia y el éxito académico de estos estudiantes.

De modo que, la formación pedagógica inicial y continua es protagónica en el proceso de construcción de la IPDR, sin embargo, para que esta formación sea verdaderamente efectiva y pertinente al sector rural, se requiere que las universidades asuman la responsabilidad de reestructurar programas y políticas desde una perspectiva contextualizada e incluyente. Sobre ello enfatiza Muelas Muelas y Meneses Fernández (2022) que, solo a través de este cambio curricular, pedagógico, didáctico y evaluativo se podrá garantizar que los docentes rurales cuenten con las competencias necesarias para desempeñar su labor de manera significativa y contribuir al desarrollo de comunidades, especialmente en condición de vulnerabilidad.

De ahí que, la formación de los futuros profesionales de la educación colombiana, demanda una reforma educativa nacional que esté orientada a las nuevas exigencias de la contemporaneidad, a las nuevas subjetividades y al mejoramiento de la calidad educativa con una perspectiva que integre el territorio, mediante el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, en pro de la construcción de una nueva identidad profesional del docente tanto en lo rural como lo urbano, que le posibilite entender, interactuar y transformar al ciudadano y a la sociedad.

Raíces Históricas: La formación histórica en la IPDR, un llamado a comprender la evolución de nuestra profesión"

Por su parte, la Dimensión Histórica comprende un proceso en sí mismo vivo, capaz de transformarse continuamente a lo largo de la trayectoria profesional, la interacción entre las experiencias personales y los contextos sociales, así como de los cambios históricos y políticos que moldean su ejercicio. Según Dubar (2000) y Ricoeur (1996), la construcción identitaria combina dos dimensiones: "la identidad para sí mismo y la identidad para otros" (p. 33). Esto significa que la forma en que un docente se concibe a sí mismo debe armonizar con la percepción que los demás tienen de él. Este proceso también evidencia cómo lo personal se convierte en político al ser interpretado y enriquecido por las interacciones con otros.

El contexto socio histórico en cuestión identitaria, está profundamente influenciado por las transformaciones culturales, económicas y políticas que afectan la labor docente en el territorio rural. A lo largo de la historia, los docentes han sido fundamentales para las sociedades, actuando como guías en la transmisión de valores y conocimientos. Según Bolívar (2004), la construcción de la identidad profesional es un proceso que responde a las condiciones y exigencias del contexto social e histórico en el que se inserta el docente.

Esto implica que la identidad no es estática, sino que evoluciona conforme cambian las expectativas sociales sobre el rol del maestro. En el contexto rural, esta afirmación cobra mayor relevancia, ya que el docente debe adaptarse a múltiples roles que van más allá de la simple enseñanza. Como docente rural, es evidente que las exigencias sociales y educativas requieren una flexibilidad y capacidad de innovación que pocas veces son suficientemente valoradas o apoyadas por las políticas educativas.

Más aún, Freire (1970) enfatizó que la educación es un acto político y transformador, lo que coloca al docente como un agente destacado en la lucha por la justicia y equidad social, lo cual, fue reforzado en su obra posterior (1998), donde destacó la importancia de la reflexión crítica y la praxis educativa como elementos esenciales para una identidad profesional coherente. Desde esta perspectiva, el educador no solo transmite conocimientos, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos críticos, creativos, éticos y comprometidos con su entorno.

Mientras, desde mi experiencia como docente rural, esta reflexión crítica se vuelve indispensable, ante las desigualdades sociales palpables en el día a día de la práctica educativa con los estudiantes y sus familias, ya que es a través de una educación crítica y contextualizada como el maestro puede empoderar a sus estudiantes y, al mismo tiempo, reafirmar su propia identidad profesional. Por ello, construir una IPDR coherente requiere una reflexión constante sobre los valores, principios y metas que guían la práctica educativa en contexto, ejercicio introspectivo que fortalece la autoestima y el bienestar emocional del docente y mejora su capacidad para tomar decisiones acertadas, adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y del entorno e innovar en la enseñanza.

Al respecto, para Jalali-Rabbani (2020) dicho proceso de reflexión es fundamental para enfrentar las tensiones entre las expectativas sociales y las experiencias personales del docente. En las zonas rurales, estas tensiones son especialmente evidentes cuando los recursos y las oportunidades son escasos, obligando al docente a encontrar soluciones creativas y adaptativas que, aunque enriquecedoras, también pueden resultar agotadoras sin el debido apoyo institucional.

Por otro lado, la IPDR puede enfrentar crisis cuando existe una desconexión entre las competencias del ser, el saber y el saber hacer en contexto, lo que, suele reflejarse en una práctica docente descontextualizada y carente de significado, tanto para los estudiantes como para el propio educador. La ausencia de una visión clara sobre su papel en la sociedad puede derivar en desmotivación, desgaste emocional y una percepción negativa de su profesión.

Según Giddens (1995), las crisis identitarias están relacionadas con los cambios estructurales y culturales que generan incertidumbre y redefinen las relaciones sociales.

En mi experiencia, esta incertidumbre se magnifica en las escuelas rurales, donde las políticas centralizadas muchas veces no consideran las necesidades particulares del contexto, lo que puede desmotivar a los docentes y alejarlos de su vocación inicial.

De modo que, en los ámbitos rurales, estas crisis identitarias se agravan debido a factores como el aislamiento geográfico, las condiciones laborales desfavorables y la escasez de oportunidades para el desarrollo profesional. Además, el docente rural está inmerso en el trabajo con instituciones de recursos limitados, en las que muchas veces debe improvisar o asumir múltiples roles. Esta situación genera un desgaste emocional significativo, ya que el educador puede sentir que sus esfuerzos no son reconocidos ni valorados. La desconexión con sus pares también profundiza esta crisis, ya que la falta de espacios de reflexión y colaboración dificulta el intercambio de experiencias y la construcción de redes de apoyo.

Con respecto a ello, Mockler (2011) plantea que, la identidad profesional docente está en constante tensión entre las demandas externas y los valores personales. Esta tensión, si bien puede ser obstáculo, también ofrece la oportunidad de redefinir y fortalecer la identidad del docente a través de una reflexión profunda y un compromiso con la mejora continua. Desde la perspectiva de la autora de esta investigación como maestra rural, afirma que, este balance es complejo, pero también enriquecedor, ya que la interacción directa con la comunidad escolar permite reflexionar sobre el impacto real de la labor docente y ajustar las estrategias para generar un cambio significativo, lo cual redunda en el arraigamiento de un buen profesorado.

Otro aspecto, es la precariedad laboral que caracteriza al sector educativo rural. Salarios bajos, contratos temporales y la ausencia de incentivos para la formación continua desmotivan a los docentes, afectando directamente su compromiso con la profesión, evidenciándose con las cifras del Dane (2024a) al proyectar estadísticamente que un 90% de los docentes rurales se encuentran en la categoría inicial del escalafón. Al mismo tiempo, las expectativas de la comunidad suelen ser altas, ya que se espera que el maestro no solo imparta conocimientos, sino que también lidere procesos de transformación social en su entorno, este desequilibrio entre las demandas y los recursos disponibles genera un sentimiento de frustración y vulnerabilidad.

No obstante, los contextos rurales también ofrecen una oportunidad única para resignificar la práctica educativa, promoviendo la dignificación y emancipación tanto de los docentes como de los estudiantes. Freire (1970) sostiene que la educación debe ser un acto político orientado a la transformación social y al desarrollo de una conciencia crítica. En este sentido, los docentes rurales tienen la posibilidad de convertirse en agentes de cambio, utilizando su creatividad y compromiso para superar las limitaciones estructurales y generar impacto positivo en sus comunidades. Esta posibilidad es una fuente constante de motivación en mi práctica, pues me permite convertir cada amenaza y debilidad en una oportunidad para crear un ambiente de aprendizaje más equitativo y significativo.

Por su parte, Greene et al. (2001) destaca la importancia de la imaginación y la creatividad en la práctica docente, lo que permite a los educadores explorar nuevas posibilidades y construir un sentido de esperanza en contextos obstaculizantes. Estas cualidades son esenciales para enfrentar las adversidades y mantener una visión optimista sobre el futuro de la educación, esta visión optimista es fundamental, ya que muchas veces la realidad rural presenta obstáculos que solo pueden ser superados mediante el compromiso personal y una perspectiva creativa para transformar las limitaciones en soluciones efectivas.

De esta forma, lograr una IPDR plena requiere resignificar las competencias del ser, el saber y el hacer en el contexto rural, mediante la transformación de lo subjetivo y lo colectivo, el docente encuentra sentido en su misión y contribuye al desarrollo de una sociedad más equitativa e inclusiva. Por el contrario, cuando esta coherencia se ve comprometida, se genera una crisis que afecta tanto al educador como a la comunidad educativa en general.

De modo que, en el contexto mencionado, es vital para la construcción identitaria, desde esta óptica, la dimensión socio histórica objeto de este estudio, invitó a analizar cómo las estructuras sociales, las experiencias individuales y las interacciones cotidianas modelan la labor y práctica educativa del docente. Comprender esta dimensión implica asumir un compromiso ético, pedagógico y político con la educación, capaz de superar la transmisión por construcción de conocimientos que conlleven a la transformación de

las personas y de las sociedades, especialmente las caracterizadas por ser un territorio con población en condición de vulnerabilidad y abandono por el estado colombiano.

Educación Rural

La ruralidad en Colombia tradicionalmente ha sido entendida desde una perspectiva dicotómica que la contrapone con lo urbano, lo cual descontextualiza la formulación de legislaciones ante el desconocimiento de las realidades territoriales. Históricamente, las políticas públicas han estado marcadas por un sesgo urbano que ha relegado al campo a un segundo plano, debido a la clasificación tradicional del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), que divide el territorio entre urbe y rural, lo cual resulta insuficiente para captar la diversidad de las zonas rurales. En este sentido la ruralidad en Colombia ha sido demasiado simplista, sin considerar las múltiples realidades que existen en la ruralidad. Esta visión reduccionista ha dificultado la creación de políticas públicas que realmente atiendan las necesidades de quienes habitan estas zonas, contribuyendo al incremento de las brechas de acceso a bienes y servicios entre lo urbano y lo rural, perpetuando condiciones de desigualdad, injusticia social y pobreza.

Para empezar, se requiere entender el concepto reduccionista de antaño de lo rural, definida coloquialmente como el territorio antagónico a la urbe, donde se construyen interrelaciones sociales y con la naturaleza, con alto predominio de paisaje natural y de paisaje cultural e idiosincrasia del grupo poblacional de baja densidad, cuya economía proviene esencialmente de la explotación agropecuaria, minera o de conservación, todo ello, desde la perspectiva de Mejía Díez (2004). Otras características indiscutibles que prevalecen, pese a su notoria evolución, son: la Vereda, como el territorio delimitado por accidentes geográficos en donde está ubicado un conjunto de fincas y pobladores rurales y, la Finca, como forma de unidad productiva, organización social y económica por excelencia en donde el pequeño productor y el núcleo familiar, trabajan productivamente en el terreno de su propiedad.

Por su parte, las fincas medianas y grandes implican la contratación laboral de trabajadores asalariados permanentes o temporales para la siembra o la cosecha. Así mismo, el mejoramiento vial, el desarrollo de la comunicación y la tecnología, entre otros

factores, han propiciado la fundación de empresas y multinacionales para el sector primario de la economía que impactan positiva y negativamente en lo rural.

En tal sentido, los avances de la modernidad traen consigo una nueva acepción Nueva Ruralidad, que según Salinas-Arango y Sanmartín-Gaviria (2020), surge en razón a las múltiples interrelaciones que establece con el mundo urbano globalizado y los avances científicos y tecnológicos, así como, el asentamiento de familiares en la ciudad. Por tal razón, la nueva perspectiva de lo rural introduce nuevos mercados en el sector rural como el de servicios, lo cual ha venido constituyéndose en fuente de trabajo e ingresos como el agroturismo, turismo ecológico como alternativa de descanso en un ambiente natural que dinamiza el desarrollo sostenible del territorio.

Por tanto, la reconceptualización de la ruralidad en Colombia mediante la Misión para la Transformación del Campo (MTC) según el Departamento Nacional de Planificación (2015), promueve superar la visión tradicional polarizada entre lo urbano y lo rural, a través de una nueva clasificación basada en cuatro categorías: Ciudades y Aglomeraciones, Intermedios, Rural y Rural Disperso, se logra una mejor comprensión de la biodiversidad territorial del país. En primer lugar, la categoría de Ciudades y Aglomeraciones agrupa municipios con una alta densidad poblacional y fuerte conexión con centros urbanos mayores. Estos territorios presentan economías dinámicas y oportunidades de empleo que favorecen el acceso a bienes y servicios. La inclusión de esta categoría en la clasificación permite diseñar políticas que fomenten la integración entre lo urbano y lo rural, aprovechando sinergias para fortalecer la productividad y la calidad de vida de sus habitantes.

Por otro lado, de acuerdo con Reyes Guarnizo y Díaz Riveros (2024), los municipios Intermedios se caracterizan por su importancia estratégica en términos de provisión de servicios y conectividad con ciudades principales. Aunque no poseen la densidad de las aglomeraciones urbanas, sí cuentan con poblaciones significativas en sus cabeceras y acceso a infraestructuras. La diferenciación de estos municipios es fundamental para el diseño de políticas que promuevan su consolidación como ejes de desarrollo regional y motores de crecimiento en el campo.

A la vez, la categoría Rural está conformada por municipios con baja densidad poblacional y menor acceso a infraestructuras urbanas, pero con una estructura

económica diversificada que puede incluir tanto actividades agropecuarias como no agropecuarias. El reconocimiento de esta categoría es necesario para garantizar la implementación de políticas que impulsen la economía rural, mejorando el acceso a servicios y fortaleciendo la autonomía de las comunidades rurales.

Así, los territorios Rural Disperso representan la forma más extrema de ruralidad en el país, caracterizándose por baja densidad poblacional, dispersión geográfica y acceso limitado a bienes y servicios básicos. Estos municipios requieren estrategias diferenciadas que aborden problemáticas como el aislamiento, la falta de conectividad y la precariedad en infraestructura, para lo cual, políticas específicas pueden contribuir a mejorar las condiciones de vida de sus habitantes sin alterar la identidad y las dinámicas propias de estos territorios.

Con relación a lo anterior, las categorías de ruralidad sustentadas por la MTC (Ciudades y Aglomeraciones, Intermedios, Rural y Rural Disperso), se ajustan a las realidades territoriales y poblacionales, lo cual constituye un avance en la construcción de un modelo de desarrollo rural equitativo, sostenible. Esta caracterización permite reconocer que lo rural no es homogéneo y que existen distintos niveles de ruralidad, los cuales determinan el acceso a infraestructura, servicios públicos y oportunidades económicas, lo cual se alinea con enfoques internacionales como el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2024), que también considera la densidad poblacional y la distancia a centros urbanos para clasificar las áreas rurales.

No obstante, la implementación de esta nueva categorización también presenta obstáculos para los que, es necesario ajustar los sistemas de recolección de datos y generar estadísticas oficiales que reflejen la nueva metodología. A su vez, se requiere voluntad política y compromiso institucional para adoptar estos criterios en la planificación y ejecución de políticas públicas, hacia el logro de la participación de las comunidades rurales en la toma de decisiones, para que la política de desarrollo rural sea verdaderamente inclusiva y sostenible. Sin embargo, su éxito dependerá de su implementación efectiva y del compromiso de todos los actores involucrados en la transformación de una Nueva Ruralidad Colombiana.

Frente a esta realidad, las contradicciones como educadores rurales requieren de resignificar las prácticas educativas para que respondan a las necesidades específicas

de estas comunidades, así el papel va más allá de las aulas, extendiéndose hacia la construcción de un tejido social culturalmente resiliente que se desarrolle sosteniblemente ante el bajo presupuesto en la educación rural.

Por lo cual, construir una IPDR es esencial para enfrentar conflictos del sector rural, que la autora de esta investigación en su labor diaria, reconoce que los docentes son mediadores culturales, promotores del desarrollo integral y defensores de los derechos de los estudiantes y sus comunidades. Nuestra identidad profesional se fortalece desde una comprensión profunda del contexto en el que trabajamos, permitiéndonos diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y transformadoras. Por ejemplo, como explican Ramírez González y Quesada Lacayo (2019), al integrar saberes locales en el currículo, no solo se fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes, sino que también revalorizamos las culturas y tradiciones rurales.

De tal manera, el proceso de construir una nueva ruralidad requiere que asumamos un papel activo en la lucha por cerrar las brechas de inequidad. Trabajamos de la mano con las comunidades para identificar y superar las barreras que limitan su desarrollo. Como puente según Rodríguez (2022) entre el conocimiento académico y los saberes comunitarios, se provee el diálogo de saberes como estrategia para empoderar a las comunidades rurales. Además, el compromiso propio con la justicia social implica abogar por políticas públicas que prioricen la educación rural y garanticen recursos adecuados para su implementación de acuerdo a lo expuesto por la UNESCO (2021).

Por ello, es fundamental también dignificar la labor como docentes rurales ya que a menudo se enfrentan condiciones laborales adversas que afectan el desempeño y motivación que, sobre lo cual Ministerio de Educación (2024), dice reconocer y valorar el trabajo propio para fortalecer la identidad profesional y nuestra capacidad de influir positivamente en las comunidades. De modo que, dignificar al docente rural no solo pasa por mejorar las condiciones materiales, sino también por garantizar espacios de formación continua que permitan actualizar conocimientos y desarrollar nuevas competencias, que en un mundo cada vez más interconectado, es imperativo reconocer y fortalecer el propio papel como agentes de cambio, para que las voces de las zonas más olvidadas encuentren un eco que resuene con justicia y equidad.

Por consiguiente, la construcción de una nueva ruralidad requiere de un proceso colectivo de participación activa de diferentes actores, incluyendo las comunidades, las instituciones educativas, las organizaciones sociales y el Estado, sin embargo, ante las falencias de una política educativa nacional rural sin financiación, existen experiencias situadas donde emergen una nueva ruralidad en razón al papel histórico del docente y las nuevas identidades profesionales de lideresas y líderes educativos que gracias a la resignificación de su práctica educativa logran subsanar la brecha de desigualdad e inequidad, mediante la formación del ser, la vinculación y el fortalecimiento de la comunidad y el desarrollo sostenible del territorio.

En esa razón, a través del análisis crítico de problemáticas y la búsqueda creativa e innovadora de soluciones, gracias a la IPDR, para Alfonzo Albores y Avendaño Porras (1970), como fenómeno social que en sí mismo, se constituye en el objeto de investigación de este estudio, más aún cuando uno de cada cuatro educadores se desempeña en planteles rurales, entendidos como aquellos establecimientos educativos situadas por fuera de las cabeceras municipales, de difícil acceso, caracterizados por la ausencia del estado y mínimas condiciones de infraestructura, recursos tecnológicos, conectividad y didácticos para la prestación de un servicio digno de calidad educativa.

De ello deriva, que este estudio situado en lo rural centra la identidad profesional del docente como el componente decisivo para dar solución crítica y creativa a los problemas propios de la educación rural en la que se desempeñan los profesionales de la educación del siglo XXI. Las problemáticas que enfrenta los educadores rurales son diversos: la descontextualización pedagógica, curricular, didáctica y evaluativa, evidencian formas escolares con una gramática tradicional; la ausencia de multiculturalidad evidencia la monocultura ejercida en el discurso y práctica educativa en las que los actores educativos legitiman la cultura dominante urbano (eurocéntrico) y el capitalismo académico en contextos de pobreza, menoscaba el conocimiento situado y los nichos del saber en pro de consolidar una educación desde el territorio y para el territorio.

En relación con este tema, el Dane (2024a) refiere que, el sector rural colombiano agudiza su crisis ante la profunda inequidad educativa al no garantizar la accesibilidad, permanencia, seguimiento y calidad de la educación rural de los niños, niñas,

adolescentes y jóvenes de estas poblaciones vulnerables. Así mismo, se evidencia una ruptura en la proyección a la comunidad, el cual requiere mayor implicación por parte del profesorado para re establecer vínculos y arraigar la identidad de los padres de familia y la población rural. Resulta claro que el maestro representa el sistema educativo y es a su vez, objeto y sujeto de este.

En tal sentido, es objeto, al ser un profesional de la educación determinado legalmente por normatividades laborales que le categorizan los requisitos, funciones, competencias, los fines educativos, los lineamientos, estándares de competencias y las prácticas educativas exigidas y evaluadas anualmente por el Ministerio de Educación Nacional. En tanto sujeto, es un profesional de la educación en crisis identitaria personal y profesional, esta doble condición evidencia que en la medida en que el maestro se hace consciente de su vocación y misión, pasa de ser reproductor acrítico de informaciones a productor crítico, creativo e innovador del sistema educativo a partir de la implicación y cualificación de su discurso y práctica educativa, en otras palabras, protagonista en el proceso de transformación individual y colectiva de la educación rural.

Lo anterior, evidencia tensiones en la construcción identitaria del docente rural. La construcción de la IPDR constituye un proceso complejo y multifacético, influenciado por factores personales, profesionales, sociales, culturales, económicos y políticos. Este proceso no está exento de tensiones, las cuales emergen de la interacción entre las exigencias del contexto rural y las expectativas formativas establecidas por sistemas educativos predominantemente urbanos. Cabe agregar que dicho proceso, se evidencia mediante valoraciones de su percepción de eficacia, ante lo cual, Van Den Berg (2002), sustenta que la construcción identitaria puede acarrear tensiones, a partir de disyuntivas externas (políticas educativas a nivel nacional, regional y local) con el fin de establecer un modelo de prácticas educativas que difiere de su concepción de educación.

De la misma forma, la evaluación de desempeño profesional puede constituirse en un dispositivo de control de una identidad estandarizada del docente mediante criterios evaluativos que valoran el nivel de competencias de sus funciones como profesional de la educación, por lo que una evaluación satisfactoria de su desempeño laboral anual implicaría una estimación positiva de sí mismo y por ende una confirmación de su Identidad Profesional. Por el contrario, una evaluación desfavorable podría implicar

una reevaluación cognitiva y emotiva de su quehacer pedagógico y, por lo mismo, de su construcción identitaria; en esta lógica según Guidano (1991), se es identitariamente como el sujeto se siente. Desde esta perspectiva, se evidencia una relación sinérgica entre la identidad personal y la profesional la cual puede potenciar y/u obstaculizar la construcción consciente de la identidad objeto de este estudio.

De ahí que se vislumbre como un proceso de construcción dinámico y progresivo que integra, además de la obtención de un título profesional, la trayectoria propia del profesor, su vocación, la historia de vida, la formación inicial y continua con la acción pedagógica individual y colectiva que se desarrolla en la realidad social. Por lo cual, la IPDR no es estática y evoluciona en respuesta a los cambios sociales, culturales y tecnológicos. Cambios que se ven reflejados en los ajustes, adaptaciones, planes de mejoras e innovaciones de sus prácticas educativas con el fin de responder a las particularidades de los estudiantes y del grado, así como, a los cambios de la sociedad, por ello, se construye en un diálogo e interacción continua a nivel personal e interpersonal en un contexto determinado que contribuye en su evolución y transformación.

En primer lugar, una de las tensiones más significativas surge de la disonancia entre la formación inicial y continua del docente y las demandas específicas del entorno rural. Según García et al. (2020), los programas de formación docente en Colombia suelen estar diseñados desde una perspectiva urbana y homogénea, lo que genera una brecha entre los conocimientos adquiridos durante la formación y las necesidades del campo. En este sentido, los docentes se enfrentan a, el trabajo en aulas multigrado, la valorización de los saberes locales y la carencia de recursos básicos, situaciones que no siempre están contempladas en los currículos formativos. Esta desconexión puede llevar a una crisis identitaria, en la que el docente no logra integrar su formación profesional con las exigencias prácticas del contexto.

Por otro lado, el reconocimiento social del docente rural también se convierte en un eje de tensión. Históricamente, el trabajo en zonas rurales ha sido menos valorado en comparación con el desempeño en entornos urbanos, lo que perpetúa una percepción de inferioridad y exclusión. Mientras, Imbernón (2017) argumenta que la construcción de la identidad profesional docente está profundamente ligada al reconocimiento que la sociedad otorga a su labor. En el caso de los docentes rurales, esta falta de valoración

puede afectar su sentido de pertenencia y compromiso, debilitando su identidad profesional y su motivación para transformar su realidad educativa.

Además, las tensiones identitarias también están vinculadas a las políticas educativas y las condiciones laborales del sector rural. Las dificultades económicas, la precariedad en la infraestructura y el limitado acceso a recursos pedagógicos refuerzan las inequidades estructurales que afectan a los docentes en estas áreas. Zabalza (2018) sostiene que las políticas públicas deben partir del reconocimiento de las particularidades del contexto para garantizar que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para ejercer su profesión de manera efectiva. Sin embargo, en muchos casos, estas políticas no abordan de manera adecuada las necesidades del sector rural, perpetuando una sensación de abandono y aislamiento.

Asimismo, las expectativas de las comunidades rurales respecto al rol del docente pueden generar tensiones adicionales. Los docentes rurales son percibidos no solo como educadores, sino también como líderes comunitarios, gestores sociales y referentes culturales. Este rol multifacético, aunque enriquecedor, puede resultar abrumador cuando no se cuenta con el apoyo necesario para cumplir con estas demandas. La carga emocional y laboral asociada a estas expectativas puede llevar a sentimientos de frustración y agotamiento, afectando la construcción de una identidad profesional sólida y equilibrada.

Frente a estas tensiones, es fundamental adoptar estrategias que promuevan una formación docente pertinente y contextualizada, así como el fortalecimiento de políticas públicas inclusivas, por un lado, es necesario que las universidades revisen y adapten sus programas formativos para incluir contenidos que aborden las dinámicas propias del entorno rural, fomentando una pedagogía crítica que permita a los docentes reflexionar sobre las condiciones de desigualdad y exclusión que enfrentan sus comunidades.

Por el otro lado, las políticas educativas deben garantizar condiciones laborales dignas y recursos adecuados para los docentes rurales, reconociendo su papel en el desarrollo de estas zonas. Así, es esencial promover redes de apoyo y espacios de formación continua que permitan a los docentes rurales compartir experiencias, intercambiar conocimientos y fortalecer su identidad profesional, iniciativas que, pueden

contribuir a resignificar las tensiones que emergen en el ejercicio de su labor, transformándolas en oportunidades para el crecimiento personal y profesional.

Por lo tanto, las tensiones en la construcción identitaria del docente rural son el reflejo de un sistema educativo que no siempre reconoce ni valora las particularidades del contexto rural. Superar estas tensiones requiere de un compromiso colectivo por parte de las instituciones educativas, las comunidades y el Estado, promoviendo una educación más equitativa, inclusiva y pertinente. Solo así será posible construir una IPDR que integre las demandas del contexto rural con las aspiraciones de transformación social y educativa.

Resignificación Teórica Crítica de la Práctica Educativa

En este marco teórico se sustenta la importancia de la práctica educativa reflexiva, inspirada en los conceptos propuestos por Pedroza (2011), y cómo esta puede ser vital para la emancipación y el desarrollo de la IPDR, de hecho el territorio rural, constituye el escenario donde los docentes se enfrentan a la necesidad de transformar y adaptar sus prácticas educativas con modelos pedagógicos flexibles para responder de manera efectiva a las dinámicas cambiantes del aula multigrado y los avances del mundo, pese a las condiciones limitadas de infraestructura, recursos didácticos, tecnológicos y conectividad.

En este sentido, la resignificación de la práctica educativa exige no solo una sólida formación teórica, sino también un compromiso constante con la investigación, lo que implica que los docentes examinen, reinterpretan y reflexionen continuamente sobre sus experiencias pedagógicas. De modo que debe ser permanente y estar impulsado por la investigación-acción, entendiendo la práctica educativa como un ciclo dinámico en el que la teoría y la práctica se nutren y transforman mutuamente, debe evolucionar en un círculo virtuoso de autorreflexión y mejora continua. Así, cuando la práctica carece de una base teórica sólida o la teoría no se aplica de manera efectiva en el aula, se corre el riesgo de perpetuar modelos tradicionales sin generar innovación ni avances significativos en la educación.

En contraste, resignificar se enmarca por una constante revisión y ajuste de la práctica educativa a la luz de la teoría, promoviendo un desarrollo profesional y pedagógico más profundo, mediante la identificación de problemas en la praxis de

construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias por medio de la implementación de soluciones basadas en la investigación. Con lo expuesto Pedroza (2011) destaca que la investigación acción no solo facilita la mejora continua, sino que también permite a los docentes contextualizar y aplicar teorías educativas de manera efectiva.

Desde esta perspectiva, la investigación acción sigue un proceso en tres etapas: la aprehensión y construcción de significaciones, el desarrollo y evaluación de esas significaciones, y la revalorización de la práctica. En la primera etapa, los docentes deben entender y definir los significados subyacentes de su práctica educativa, explorando cómo sus experiencias y contextos influyen en su enfoque pedagógico. La segunda etapa implica la evaluación de las significaciones y la implementación de cambios en la práctica basada en esta evaluación. Finalmente, en la tercera etapa, los docentes sintetizan y aportan nuevos conocimientos y métodos que contribuyen al desarrollo de una práctica educativa más efectiva y emancipadora de acuerdo con Pedroza (2011).

El enfoque propuesto por Pedroza también se basa en la teoría de Charles Sanders Peirce, quien argumenta que el conocimiento y la realidad están interrelacionados a través de la semiosis, o el proceso de significación. De acuerdo con Peirce (como se citó en Elizondo Huerta, 2011), el significado de las acciones y conceptos se revela a través de su aplicación práctica y la reflexión sobre estos significados, lo cual se alinea con Pedroza (2011), quien adopta esta perspectiva para enfatizar que la práctica educativa debe estar en constante diálogo con la teoría para ser efectiva y relevante.

Además, el concepto de pragmatismo en el trabajo de Peirce se diferencia del uso vulgar del término, que a menudo se asocia con la búsqueda de beneficios inmediatos. En contraste, según Elizondo (2006) el pragmatismo de Peirce se enfoca en la experimentación conceptual y la formulación de hipótesis explicativas que pueden ser probadas y ajustadas a través de la práctica. En síntesis, la práctica educativa reflexiva y la investigación acción son herramientas poderosas para la mejora continua del docente. Al integrar la teoría y la práctica en un ciclo de reflexión y ajuste, los docentes pueden no solo mejorar su práctica pedagógica, sino también contribuir a una

comprensión más profunda y contextualizada de su desempeño profesional y sus métodos.

Cabe resaltar que, la teoría de Peirce y los conceptos de Pedroza proporcionan un marco valioso para entender cómo esta dinámica puede llevar a una práctica educativa más eficaz y emancipadora. El proceso de resignificación y la aplicación de la investigación acción vigorizan la práctica educativa y fomentan un desarrollo profesional constante y enriquecedor.

De hecho, alcanzar la identidad es un camino lleno de dificultades y aprendizajes, donde confluyen experiencias, valores y realidades que trascienden lo meramente técnico. Más allá de adquirir herramientas pedagógicas, este proceso también implica una reflexión profunda sobre el autoconocimiento, un aspecto destacado en la construcción identitaria del docente. Bolívar (2004) sostiene que este proceso implica revisar críticamente los valores, creencias y prácticas del docente para alinearlos con sus objetivos educativos y con las necesidades de sus estudiantes.

En el ámbito rural, esta práctica es especialmente relevante, ya que el maestro no solo imparte conocimientos, sino que también actúa como líder comunitario y modelo a seguir, por ello, que la capacidad de reflexionar sobre el impacto de su labor en la comunidad escolar fortalece su sentido de propósito y compromiso, promoviendo así una enseñanza más auténtica y significativa el entorno y las estructuras sociales que moldean su quehacer pedagógico. En este contexto, Pedroza (2011) invita a considerar la resignificación teórica crítica como un medio esencial para autorreflexionar, repensar y transformar la forma en que los docentes rurales entienden y construyen su IPDR en escenarios marcados por desigualdades.

En este sentido, es importante destacar que la resignificación teórica crítica brinda al docente rural una oportunidad para analizar y cuestionar los paradigmas que han definido su labor. De acuerdo con Pedroza (2011) este ejercicio implica revisar de manera crítica las bases teóricas de las prácticas pedagógicas, así como cuestionar las ideas preconcebidas que han contribuido a la exclusión de las comunidades rurales. Un ejemplo claro es la persistencia de modelos educativos urbano céntricos que ignoran las riquezas y los obstáculos específicos del ámbito rural. De modo que, reflexionar desde una perspectiva crítica permite a los docentes conectar más profundamente con sus

comunidades, desarrollando estrategias educativas que respondan a sus verdaderas necesidades.

De modo que, la resignificación teórica de su práctica educativa también juega un papel vital en la emancipación del docente rural. Durante décadas, estos educadores han enfrentado condiciones desfavorables, como la falta de recursos, el aislamiento y una baja valorización de su trabajo, Pedroza (2011) sostiene que, al reconocer y cuestionar estas condiciones a través de un análisis autorreflexivo y crítico, los docentes pueden encontrar nuevas formas de empoderarse y transformar su entorno. Esta emancipación no solo fortalece la IPDR, sino que también les permite convertirse en líderes y agentes de cambio en sus comunidades.

Otro aspecto fundamental es que, la resignificación teórica crítica fomenta un desarrollo profesional más completo y pertinente. En muchas ocasiones, los programas de capacitación para docentes no consideran las particularidades del contexto rural, ofreciendo contenidos genéricos y desvinculados de su realidad, de lo cual, Pedroza (2011) aboga por una formación contextualizada, que invite a los educadores a reflexionar sobre sus prácticas y a incorporar aprendizajes que respondan a las especificidades de su entorno. Este enfoque no solo mejora la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, sino que también refuerza el compromiso del docente con su comunidad y su profesión.

A su vez, un punto a considerar en este proceso es el reconocimiento de los saberes locales y el establecimiento de un diálogo de saberes. En las comunidades rurales, el conocimiento local es una fuente invaluable que puede enriquecer el trabajo educativo. Pedroza (2011) enfatiza que integrar estos saberes en las prácticas pedagógicas no solo fortalece la identidad cultural de las comunidades, sino que también aporta nuevas perspectivas al desarrollo profesional del docente. Valorar y trabajar desde estos saberes permite a los educadores rurales construir puentes entre el conocimiento académico y la experiencia comunitaria.

De tal manera que, la resignificación teórica crítica tiene importantes implicaciones para las políticas educativas en el ámbito rural, dada la expuesta necesidad de que las instituciones educativas y los responsables de políticas adopten enfoques inclusivos que consideren las realidades del sector rural. Esto implica diseñar currículos más

pertinentes, fomentar la formación continua y crear redes de apoyo para los docentes rurales, de manera que, al implementar estas acciones, se puede garantizar que el análisis crítico y la resignificación no se queden en el plano individual, sino que impulsen cambios estructurales y colectivos.

Para condensar lo dicho hasta aquí, resignificar la práctica educativa conlleva a resignificar la IPDR, combinando autorreflexión, acción y valoración del contexto, permite a los educadores transformar sus prácticas considerando abordar las inequidades que afectan a sus comunidades rurales. Al reconocer los saberes locales, fomentar el diálogo y promover un aprendizaje contextualizado, los docentes rurales pueden fortalecer su identidad profesional y contribuir significativamente al desarrollo de una educación más inclusiva y equitativa.

De esta manera, la autorreflexión teórico crítica de su praxis educativa se posiciona como un pilar esencial para la emancipación y el crecimiento profesional de los docentes rurales, al ser entendida como un proceso metacognitivo y autorreflexivo para que el educador rural construya una identidad profesional coherente. Este proceso le permite al maestro comprender profundamente su práctica educativa, identificar áreas de mejora y resignificar su labor en función de las realidades del contexto rural.

Sin duda alguna, la autorreflexión de la práctica educativa conlleva a la conciencia identitaria, la cual implica un doble proceso subjetivo y social, que en su máxime deben ser consistentes y congruentes entre sí, con identidad para sí mismo y la identidad para otros (Dubar, 2000; Ricoeur, 1996). Efectivamente, al contemplar que lo personal es político, en tanto que la voz subjetiva se hace pública al ser interpretada y retroalimentada por las voces intersubjetivas de los otros.

De ello, coherente implica por parte del maestro una constante autorreflexión y vivencia de sus valores, principios, creencias y metas educativas, logrando el desarrollo de la autoestima, el bienestar emocional y la satisfacción laboral, capacidad para tomar decisiones y, adaptar su discurso y práctica educativa a las necesidades individuales de los estudiantes en pro de la innovación de la enseñanza y la efectividad del proceso de aprendizaje, a tal punto de lograr inspirar confianza y respeto social, gracias a la autenticidad, la integridad y el compromiso individual y colectivo, por el contrario, cuando

entra en crisis, es debido a la falta de coherencia en su profesionalismo en las competencias del ser, saber y el saber hacer en contexto.

En este sentido, como punto de partida, afirmamos que las identidades “nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras, a través de discursos, prácticas educativas y posiciones diferentes en el ambiente laboral, a menudo cruzados y antagónicos” (Hall y Du Gay, 1996, p. 17). Es decir, la del docente profesional rural, no es una construcción individualizada ni aislada, sino que requiere de interacción con el contexto social, cultural, político y educativo en el que labora el docente, en especial el trabajo colaborativo con los pares enriquece el proceso de construcción identitario, ya que permite que los maestros reflexionen sobre sus propias prácticas educativas y aprendan de las experiencias de otros.

Por ello, explica Vaillant (2007), la IPDR se entiende como una construcción social compleja y dinámica, determinada por factores subjetivos de su historia personal e intersubjetivos enmarcados por el contexto de relaciones entre el individuo, la comunidad, la sociedad y el territorio. que permite la configuración de representaciones de la profesión docente, a partir de la reflexión altera y la resignificación sobre los saberes de su formación pedagógica, los discursos y las prácticas educativas, los modos de ser y de interactuar con los actores educativos, las expectativas, las realidades, las satisfacciones, las insatisfacciones, los estereotipos y las condiciones de trabajo de los docentes.

Por tanto, resignificar a nivel teórico y crítico la práctica educativa es el camino hacia la emancipación del docente rural, al implicar un ejercicio autorreflexivo coherente entre la teoría y la práctica que contribuye en la construcción. Este proceso de reflexión crítico y creativo conlleva a la acción transformadora, permite al docente trascender las limitaciones impuestas por los contextos históricos, sociales y culturales que caracterizan las dinámicas rurales. Por ello, dicho análisis de la práctica educativa implica no es solo comprender el significado de las acciones pedagógicas en su cotidianidad (Práctica Significada), sino también intervenir y revitalizar dichas acciones (Práctica Resignificada) con el propósito de construir una práctica emancipadora (Práctica Emancipada), permitiendo al maestro reinterpretar su labor desde múltiples perspectivas que reconoce su propia experiencia, la de sus estudiantes y el contexto rural en el que se desarrolla.

Según Pedroza (2011) este proceso de resignificación, entiende la praxis educativa como un espacio y tiempo de construcción multidimensional que interrelaciona los conocimientos, las subjetividades de los actores educativos y las condiciones del territorio a partir de un análisis reflexivo, crítico y creativo de planificación y desarrollo de su práctica educativa en el aula (Práctica Significada), pasando por la intervención consciente para transformar y mejorar la manera de enseñar (Práctica Resignificada), hasta alcanzar una práctica más libre y reflexiva que contribuya al desarrollo integral del docente y sus estudiantes (Práctica Emancipada). Más que un camino rígido, es un recorrido dinámico y personal, que invita a cuestionar, crear y reconstruir desde la cotidianidad.

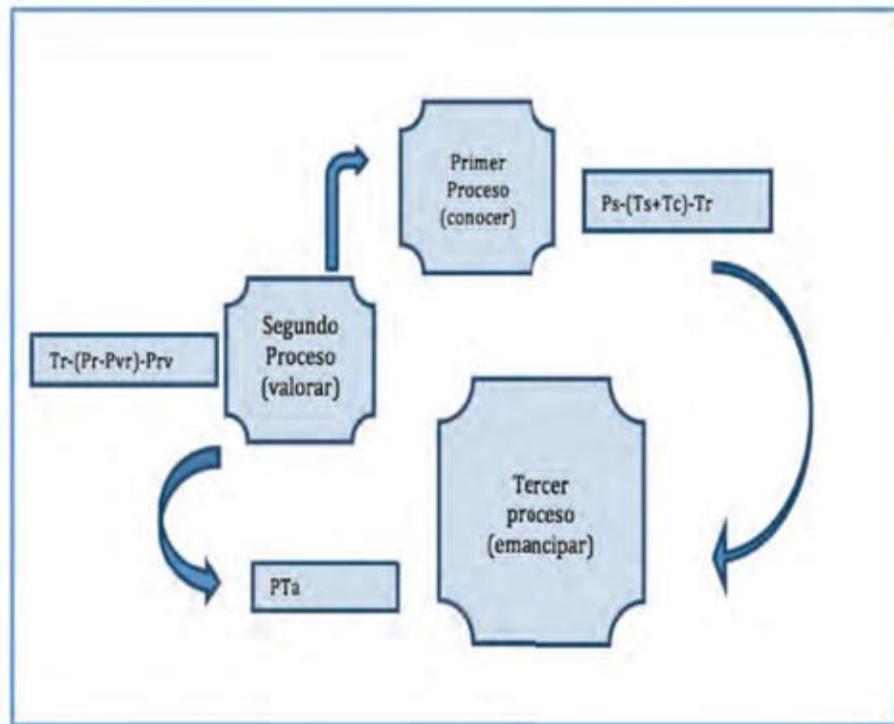
Por lo tanto, al resignificar la práctica educativa, el docente rural no solo redefine su profesionalismo, sino que también se hace consciente de su IPDR, conectándola con el contexto particular que habita y desde el cual enseña. Así, se resignifican sus intencionalidades, estrategias y valores pedagógicos, avanzando hacia una práctica educativa que no solo responda a las necesidades locales, sino que también contribuya al diálogo y a la construcción de conocimiento y competencias acordes a los referentes de calidad educativa.

Así, resignificar dicha identidad, teórica y críticamente la práctica educativa es otorgarle sentido, nuevos significados, gracias a su accionar pedagógico, transformándose en un líder educativo capaz de transversalizar el conocimiento académico y los nichos del saber local en su práctica educativa, deseducándose y al tomar distancia de las prácticas educativas tradicionales de esquemas heredados acríticamente, convirtiéndose en un espacio de emancipación personal y profesional. Este enfoque no solo dignifica el papel del docente rural, sino que también le otorga el protagonismo de ser un agente transformador y de esperanza en su comunidad, capaz de reflexionar sobre su práctica, enriquecerla desde nuevos significados y aportar al desarrollo de una educación más justa, creativa y crítica.

De manera que, Resignificar no solo mejora la práctica educativa, sino que también permite al maestro reconocerse como un agente de cambio capaz de aportar, desde su realidad particular, al desarrollo de un sistema educativo más inclusivo, crítico

y significativo. Es un acto de resistencia y evolución, que transforma el quehacer docente en un ejercicio de emancipación y humanidad.

Figura 1.
Resignificación Teórica Crítica de la Práctica Educativa



Nota: Ps: Práctica significada, Ts: Teoría significada, Tc: Teoría conocida, Tr: Teoría recategorizada, Pr: Práctica resignificada, Pvr: Valoración de la práctica resignificada, Prv: Revaloración de la resignificación de la Práctica, Pta: Emancipación. Tomado de Pedroza (2011)

Práctica Significada (Ps)

De acuerdo con Pedroza (2011), la Práctica Significada se refiere al primer paso en el proceso de resignificación, que implica la comprensión del significado de la práctica educativa en su contexto específico. Este concepto incluye tres dimensiones:

Contexto: La cotidianidad en la que se desarrolla la práctica educativa.

Texto: Las acciones y estrategias docentes realizadas.

Pretexto: Las intencionalidades y subjetividades del docente.

Proceso: Se trata de un proceso de semiosis donde se exploran las cualidades, la existencia y el pensamiento asociados con la práctica. Se basa en la teoría de Peirce,

que sostiene que realidad y conocimiento están interrelacionados y que el docente, al observar y registrar su propia práctica, puede aprehender los significados que constituyen su realidad educativa.

Práctica Resignificada (Pr)

Al referirse Pedroza (2011) a práctica resignificada, explica la etapa en la que se realiza una intervención en la práctica educativa basándose en los significados previamente aprehendidos y categorizados. Esta etapa incluye:

Desarrollo de Intervenciones: Construcción de soluciones a problemas identificados o concientización de la práctica educativa desde una perspectiva técnica o clínica.

Valoración: Evaluación de los cambios implementados y su efectividad en la práctica educativa.

Revitalización: Actualización de la práctica educativa con nuevos significados derivados de la intervención.

Proceso: La práctica resignificada implica la aplicación de nuevos significados a la práctica, seguida de un seguimiento continuo para ajustar y valorar la efectividad de las intervenciones.

Práctica Emancipada (Pta):

La práctica emancipada de acuerdo con Pedroza (2011), se refiere a la síntesis final del proceso de resignificación, donde la práctica educativa no solo se ajusta a los nuevos significados, sino que también contribuye al estado del conocimiento desde la singularidad de la experiencia educativa.

Proceso: Este paso culmina con la revalorización y la aportación de nuevos conocimientos al campo educativo, basados en la experiencia reflexiva y la práctica enriquecida. Se trata de una práctica que busca la emancipación del docente de los cánones tradicionales y establece una nueva forma de comprensión y acción educativa que refleja una evolución continua hacia una práctica más reflexiva y crítica.

Así las cosas, estos conceptos representan un proceso dinámico y cíclico de reflexión y acción, donde la práctica educativa se transforma continuamente a partir de

la teoría y la experiencia, con el objetivo de mejorar la práctica docente y contribuir al avance del conocimiento educativo.

Fundamentación Epistemológica

Este apartado se construye con base a los planteamientos del filósofo Freire (1970- 1985) y Guadarrama González (2018) en su libro *¿Para qué sirve la Epistemología? Estudio sustentado en las pedagogías críticas y la perspectiva epistémica Histórica y Materialista*.

La fundamentación epistemológica es el constructo teórico que sustenta la concepción educativa del docente y que, a su vez, orienta la resignificación de su práctica educativa, gracias a la reflexión teórica crítica de su práctica educativa. De ahí que la autora del estudio comprende la concepción educativa desde la perspectiva de las Pedagogías críticas, sustentado en el enfoque histórico materialista, el cual sustenta que la realidad social y educativa se configura a partir de procesos históricos y relaciones materiales. En el caso del docente rural, explica Aguirre García (2020) que su identidad no puede desligarse del contexto de las estructuras económicas, políticas y sociales que han moldeado las áreas rurales, que históricamente, han sido marginadas y explotadas, lo que ha afectado la manera en que se percibe y se desarrolla la educación en estos entornos el cual determina nuevas funciones, competencias de su desempeño profesional y en la configuración de su identitaria.

En este sentido, Freire (1970), en su obra *Pedagogía del Oprimido*, plantea una visión crítica de la educación, en la que el rol del docente es decisivo para la liberación de los oprimidos, lo cual es pertinente en un entorno rural, donde el docente actúa no solo como educador, sino también como miembro de una comunidad que a menudo ha sido marginada. En este sentido, la IPDR se construye a través de un proceso de toma de conciencia, en el cual el docente reconoce y enfrenta las condiciones de opresión en su entorno, esencial para la resignificación teórica – crítica de la práctica educativa que no solo imparte conocimiento, sino que también dignifica y empodera a la comunidad en pro de desarrollar soluciones creativas que lleven a superar las limitaciones del entorno.

De igual forma esta perspectiva epistémica, vislumbra nuevas formas de construirla desde procesos reflexivos de Resignificación, de lo cual Freire (1985) resalta

la importancia de la praxis, entendida como un proceso crítico teórico y práctico para transformar la realidad que se construye y resignifica a través de la praxis educativa, donde debe cuestionar, abordar y dar solución a las injusticias presentes en su contexto. La praxis educativa, en este sentido, no es solo una práctica pedagógica, sino también una práctica política que busca liberar a las personas de las estructuras opresoras. Así, el enfoque histórico materialista permite al docente rural reconocer su rol como agente de cambio social, y su identidad se fortalece a medida que se compromete con la transformación de comunidades vulnerables.

De tal modo que, dicha construcción está profundamente vinculada con la lucha por el reconocimiento y la dignificación de su labor y de la comunidad en la que trabaja. Freire destaca la importancia del diálogo y la horizontalidad en las relaciones educativas, lo cual es esencial para que el docente rural se vea a sí mismo no como un mero transmisor de conocimientos, sino como un facilitador y compañero en un proceso colectivo de aprendizaje y liberación. Por tanto, el marco epistemológico histórico materialista ofrece al docente rural una perspectiva crítica y transformadora para construir y fortalecer su identidad profesional, que se basa no solo en una comprensión profunda de las condiciones históricas y materiales que rodean su práctica, sino también en un compromiso activo con la emancipación y dignificación de su comunidad.

Avanzando en la reflexión epistémica que sustenta el estudio, Guadarrama González (2018), enfatiza que todo docente debe reflexionar ¿Cuál es la perspectiva epistemológica desde el cual se fundamenta sus prácticas educativas? Comprender dicha fundamentación favorece la congruencia entre lo teórico disciplinar y la práctica educativa, y a su vez un coherencia entre lo qué enseña, cómo lo enseña y para qué lo enseña, además este tipo de reflexiones permite valorar e innovar los métodos, estrategias e instrumentos de enseñanza conforme a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje en que los estudiantes en el proceso de construcción de su propio conocimiento, adoptando enfoques pedagógicos más flexibles y personalizados que se ajusten a cada individualidad y al entorno, del mismo modo, enfoques inter y transdisciplinarios que supere lo disciplinar por un perspectiva holística que integre el conocimiento desde varias disciplinas.

Sin embargo, no se puede desconocer que la práctica profesional se ejecuta sin grandes sustentos epistemológicos y sin fuertes convicciones pedagógicas, dejando como consecuencia, la IPD como un constructo contingente, eventual, reconstruido mediante la búsqueda de espacios que permitan salvar las discrepancias surgidas de la ruptura entre la teoría y la práctica educativa y su relación en los procesos de transformación del individuo y la sociedad

Por otra parte, Guadarrama González (2018) sostiene que la perspectiva Histórica intenta superar el reduccionismo epistemológico al fundamentarse en la comprensión de las contradicciones y en el proceso de cambio en el sistema educativo, al entender la realidad como un proceso dinámico en constante cambio y transformación; su relevancia reside en las relaciones dialécticas entre los elementos de un sistema. los reduccionismos epistemológicos que se han presentado en la historia del pensamiento han impactado el desarrollo de la ciencia y, por ende, la labor docente con una visión parcializada que busca simplificar la comprensión de la realidad, al reducir a sus componentes más básicos la diversidad y la complejidad del conocimiento y la comprensión humana.

De lo anterior se desprende que, un enfoque epistémico reduccionista, le atribuye un papel determinante a un elemento específico, por lo cual siempre lleva a la distorsión, a una visión sesgada, limitada de la realidad, gracias a la simplificación de la perspectiva, por tanto, en el resultado del proceso del conocimiento. Cabe mencionar que solo, se supera estos reduccionismos epistémicos a través de la reflexión teórica crítica de la práctica educativa, lo cual conlleva a la continua construcción de la IPDR y la transformación del entorno educativo y social.

Fundamentación Ontológica

El ethos del docente rural, vistos desde una perspectiva histórico-materialista como la que sugiere Freire (1994), son pilares esenciales en la construcción de la IPDR, que conecta los principios éticos del docente con las realidades históricas, sociales y económicas que influyen en su práctica educativa ayudando a entender las nuevas funciones como agente de cambio en comunidades que enfrentan situaciones de opresión y marginación.

De igual forma, el autor refiere que la ética del educador debe estar profundamente ligada a un compromiso con la liberación de los oprimidos, lo cual implica la alfabetización, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de su identidad en pro de dar soluciones propias del territorio, especialmente, en las áreas rurales, donde las comunidades han sido históricamente excluidas y explotadas, el docente no puede ser neutral en su enfoque ético.

En este sentido, según Freire (1970), la ética del docente rural debe enfocarse en la justicia social y la equidad, promoviendo la transformación de las estructuras que perpetúan la inequidad e injusticia social. Esto implica que el docente asuma una postura crítica frente a las condiciones adversas que afectan a sus estudiantes y comunidades, adoptando una pedagogía que no solo transmite conocimientos, sino que también fomente la dignidad y el empoderamiento.

Consecuentemente, Freire (1985) argumenta que el ethos docente debe ser entendido como práctica política y la enseñanza es un acto político, así en lo rural se desarrolla como una práctica política destinada a transformar la realidad social en la que trabaja. Desde una perspectiva histórico-materialista, el docente comprende que su identidad y práctica están influenciadas por las condiciones materiales y las dinámicas de poder presentes en el entorno rural, lo cual se construye a partir de una ética personal, sino que también se nutre de las plurisolidaridades y de la conciencia cívica-social con los sectores oprimidos, lo que posiciona al docente como un actor para su emancipación.

Lo anterior requiere, en palabras de Freire (1974) de conscientización y Praxis Transformadora proceso a través del cual las personas desarrollan una conciencia crítica sobre su realidad y se movilizan para transformarla, de modo que la ética del docente rural, bajo un enfoque histórico-materialista, se fundamenta en esta práctica educativa teórica crítica transformadora, donde el conocimiento y la acción se entrelazan para abordar y cambiar las estructuras opresoras. El ethos docente, por lo tanto, no se limita a la transmisión de contenidos académicos, sino que también aboga por la promoción del pensamiento crítico y la acción colectiva, animando a los estudiantes a reconocer su capacidad para influir en su entorno y mejorar sus condiciones de vida.

Por tanto, para Freire (1994), la ética del docente rural está profundamente vinculada con la dignificación de su labor y el reconocimiento del potencial humano de

sus estudiantes, por lo que, argumenta que una educación auténtica debe ser un proceso de humanización, en el que tanto docentes como estudiantes se reconozcan mutuamente como sujetos de derechos y potencialidades. En los contextos rurales, donde la desvalorización y el olvido son comunes, la ética del docente debe reafirmar la dignidad de cada persona y emprender acciones formativas y educativas que promuevan el reconocimiento de la diversidad y la riqueza de las culturas rurales.

Por eso, el ethos del docente rural, desde la perspectiva histórico-materialista inspirada en Paulo Freire, son fundamentales no solo para la construcción de la IPDR, sino también para su papel como agente de cambio en contextos de opresión y desigualdad, lo cual motiva al docente a adoptar una postura crítica, comprometida y transformadora, donde su práctica educativa se convierte en un acto de resistencia y emancipación. De hecho, esta perspectiva evita el reduccionismo de la ética profesional como acervo de normas morales o bienes culturales que rigen la conducta de quién ejerce una labor profesional, sino que trasciende a un compromiso personal vivencial que conjuga coherente y cohesivamente la teoría y práctica en su desempeño profesional, donde el ámbito educativo es el escenario para dar cumplimiento a la responsabilidad social del docente, lo cual implica el ser cada vez más consciente de sus concepciones pragmáticas, intelectivas y morales, para ponerlas a disposición de sus estudiantes y ayudarles a formar y a desarrollar sus potencialidades integralmente mediante su práctica educativa acorde al contexto.

Desde el punto de vista de la autora de este estudio, se argumenta la premisa que sustenta el estudio, en procura de revelar como el quehacer pedagógico que a diario realiza el docente en su práctica educativa, se constituye en el acto reflexivo ético por excelencia, evidenciando la intrínseca relación entre la IPD y su ethos profesional, al ser consciente de la importancia de ética de resignificar teórica y críticamente su práctica educativa en procura de llegar a ser ese maestro o maestra ideal que evidencia en su praxis su deber y a su IPDR.

Evolución Diacrónica de la IPD

La IPD ha sido y es un concepto en constante evolución en la formación de profesores, determinada por pensamiento de la época y el contexto histórico, reflejando cambios en la forma escolar de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este

apartado se propone explorar este recorrido histórico, desde sus inicios hasta la actualidad, destacando que en la medida que la educación y las prácticas pedagógicas han evolucionado, también lo ha hecho nuestra comprensión de lo que significa ser un docente (Alfonzo Albores y Avendaño Porras, 1970; Figueroa Espínola et al., 2023).

El concepto de IPD, tiene sus orígenes en las civilizaciones antiguas (Hasta el Siglo V d.C.), donde la educación era una actividad informal y estaba ligada a individuos con conocimientos especializados en diversas áreas, como las escuelas filosóficas en la antigua Grecia, sin embargo, no existía una profesión docente formalmente reconocida, y la identidad del maestro se determinaba más por su estatus social y su reputación en la comunidad que por criterios educativos formales. Durante la Edad Media (Siglo V), la perspectiva del pensamiento basado en el Teocentrismo, despertó el interés en lo educativo, pero con un enfoque Tradicional con el cual, la figura del maestro estaba ligada a la transmisión de conocimientos y valores culturales en contextos específicos de la clase social, como las escuelas filosóficas o las escuelas monásticas en Europa medieval; por lo que se refiere a la IPD eran reconocidos como autoridades tanto intelectuales como morales, encargados de educar a las generaciones venideras (Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019; Aristizábal Fuquene y García Martínez, 2012; Figueroa Espínola et al. 2023).

Con el Renacimiento (Siglo XV) trajo consigo, el pensamiento Antropocéntrico con una nueva visión que interpretaba e interactuaba con el conocimiento y el mundo centrado en el hombre, despertó el interés por la educación y con este, el surgimiento de las primeras instituciones educativas formales, como las escuelas monásticas y las primeras universidades. Por su parte, la Ilustración y Modernidad se impulsó y desarrolló la educación formal, especialmente a partir del siglo XVIII, se establecen las bases de una IPD más institucionalizada y reconocida con criterios de formación y certificación para aquellos que aspiran a ser maestros, marcando el inicio de la profesionalización docente, sentando las bases con cambios significativos por el surgimiento de sistemas educativos más formales y la profesionalización de la enseñanza llevó a una mayor demanda de maestros calificados y a la consolidación de la IPD que implicaba su articulación a estándares éticos, la estructuración de la formación docente. Esta evolución contribuyó a fortalecer la identidad profesional de los maestros al reconocer su

experiencia y especialización (Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019; Aristizábal Fuquene y García Martínez, 2012; Figueroa Espínola et al. 2023).

En el Siglo XIX, durante este período, la identidad profesional docente se concentraba en la transmisión de conocimientos y en la autoridad del maestro en el aula. Los docentes eran vistos como figuras del saber y de autoridad. A mediados de siglo, específicamente en las décadas de 1960 y 1970, nació un enfoque más crítico hacia la IPD, que cuestionaba la autoridad tradicional del maestro y se promovía la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, de ahí que comenzaron a explorar su papel como facilitadores del conocimiento. Posteriormente, en las décadas de 1980 y 1990, se determinó la importancia de la formación continua y el desarrollo profesional, lo cual favoreció que los docentes se involucraran en comunidades de práctica pedagógica, compartiendo experiencias y estrategias, lo cual vinculó la reflexión y la adaptación constante en la configuración de la IPD (Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019; Aristizábal Fuquene y García Martínez, 2012; Figueroa Espínola et al. 2023).

Los nuevos enfoques pedagógicos según Vanegas Ortega y Fuentealba Jara (2019), condujeron a la valoración del maestro como agente de cambio social y promotor del progreso, de hecho, la IPD estuvo marcada por un énfasis en la autoridad del maestro y en la transmisión del conocimiento. Los docentes transmitían en forma memorística la información a sus alumnos de forma disciplinada. Esta concepción tradicional de educación la identidad docente se vio disputada, a finales del siglo, por movimientos pedagógicos como el progresismo educativo y la pedagogía activa, que promovían enfoques más centrados en el alumno y en el desarrollo integral de la persona. Esto llevó a una reevaluación del rol del docente y su identidad profesional, enfatizando habilidades como la empatía, la adaptabilidad y la reflexión, que enfatizaban la importancia del individuo en el proceso educativo y la conexión entre la educación y la sociedad

A lo largo del siglo XX, explican Adarme Pinzón et al. (2022) que, la profesión docente enfrentó crisis y obstáculos que tuvieron un impacto significativo en la identidad profesional del docente ante la falta de reconocimiento social, la estandarización educativa y las críticas a la calidad de la enseñanza fueron algunos de los problemas que afectaron la percepción pública de la profesión. Sin embargo, estas crisis también generaron procesos de renovación y cambio, con un énfasis creciente en la

profesionalización, la formación continua y el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes. La profesión docente se vio influenciada por los avances en la psicología educativa, la sociología de la educación y enfoques pedagógicos innovadores.

Es de agregar que, el surgimiento de teorías como el constructivismo y el enfoque centrado en el estudiante transformó la concepción del papel del maestro, pasando de ser un mero transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje y agente de cambio social. Los maestros ya no eran solo transmisores de conocimientos, sino también guías, orientadores y facilitadores del desarrollo integral de los estudiantes. Por otra parte, con la investigación en educación y el desarrollo de teorías pedagógicas, la IPD adoptó un enfoque más reflexivo y crítico hacia la práctica educativa. Se alentó a los maestros a reflexionar sobre su práctica, a ajustarse a las necesidades individuales de los estudiantes y a emplear enfoques pedagógicos basados en evidencia.

De esta forma, en el siglo XXI, la identidad profesional docente experimenta nuevos cuestionamientos y oportunidades en un mundo caracterizado por la globalización, la tecnología y la diversidad cultural. Los maestros deben adaptarse a entornos educativos multiculturales con nuevos requisitos, funciones y competencias en constante cambio, incorporando herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la inclusión y la equidad en el aula; lo que lleva a una reevaluación constante de su a través de la interacción con colegas, estudiantes, padres y la sociedad en general.

Fundamentos Legales

Como primera medida, la Constitución Política de Colombia de 1991 dispuso en su artículo 68, inciso 3º que “(...) La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.” Que, en desarrollo a lo anterior, en los artículos 119 y 77, señalan frente a la idoneidad profesional y a la autonomía escolar, que “para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la Ley serán prueba de idoneidad profesional”. Que el Decreto 1278 de 2002 estableció el Estatuto de Profesionalización Docente, mediante el cual, se regulan las relaciones con el Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida

por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias, definiendo en los artículos 3,4, 5 y 6 los profesionales de la educación, la función docente y los tipos de cargos docentes. Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional, según la Resolución 3842 de 2022 adopta con obligatoriedad el nuevo manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos directivos Docentes de aula del Sistema Especial de Carrera Docente.

Según el mencionado Manual, los docentes son profesionales de la educación que, de conformidad con el artículo 106 de la ley 115 de 1994, poseen el título de normalista superior, expedido por una Escuela Normal Superior debidamente autorizada, o un título de profesional licenciado en educación o profesional no licenciado, expedido por una institución de educación superior cuyo programa tenga el debido registro calificado, y que están legalmente habilitados para el ejercicio de cada uno de los cargos docentes, para el cumplimiento de las funciones de que tratan las normas legales en especial los artículos 4 y 5 del Decreto de Ley 1278 de 2002.

Los docentes colombianos ejercen funciones de carácter profesional que implican la realización directa con los estudiantes de los procesos sistemáticos de enseñanza, aprendizaje y formación, mediante la planificación, ejecución y evaluación de actividades curriculares, pedagógicas, didácticas y evaluativas definidas en el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI). De igual forma actividades curriculares no lectivas tales como la administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los estudiantes, reuniones de profesores y de padres de familia, dirección de grupo, acompañamiento al descanso pedagógico, alimentación escolar, asesoría y orientación estudiantil, la comunicación constante con la familias o acudientes de los educandos y la comunidad en general; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el PEI y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente e la educación.

De ahí que el Docente de Aula de conformidad con el artículo 2.4.6.3.3 del Decreto 1075 de 2015, son los que cumplen una asignación académica el número de horas efectivas establecidas en las normas legales, a través de asignaturas y/o Proyectos

Pedagógicos curriculares para desarrollar en las áreas obligatorias y optativas en los niveles de básica y media, de conformidad con el plan de estudios adoptado por el Consejo Directivo del establecimiento educativo.

Docente de área de conocimiento de Básica y Media, de cada una de las áreas que tratan los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994. Para el ejercicio del cargo y aceptando las responsabilidades que implican sus funciones generales y específicas todos los docentes de aula deben demostrar las competencias funcionales de gestión: Académica, Administrativa y Comunitaria y, comportamentales en competencias de liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales; trabajo en equipo; negociación y mediación; compromiso social e institucional; iniciativa y orientación al logro de que tratan los artículos 2.4.1.5.2.4 y 2.4.1.5.2.5 del Decreto 1075 de 2015. Constituyen el referente legal de calidad que legisla y evalúa el desempeño profesional del docente.

Capítulo III

Marco metodológico

En este apartado se presentó el marco metodológico que orientó el estudio sobre la Construcción Identitaria del Docente Rural Colombiano. Este estudio tuvo como objetivo sistematizar, a partir de los hallazgos, un modelo interpretativo de la Identidad Profesional Docente Rural (IPDR), fundamentado en la resignificación teórica y crítica de la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria en Lengua Castellana del Colegio Ecológico de Floridablanca. El diseño metodológico se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo, adherido al paradigma interpretativo y al método de Teoría Fundamentada. El Método se aplicó y se apoyó en un trabajo de campo, utilizando técnicas e instrumentos prototípicos, entre los que destacó la entrevista en profundidad, semiestructurada. Posteriormente, se procedió a analizar e interpretar la información recabada, aplicando el procedimiento de codificación y categorización mediante la herramienta Atlas.ti 25. El proceso garantizó calidad y rigurosidad, respaldado por la reflexividad del investigador, la justicia social y la coherencia paradigmática. Todo ello permitió una comprensión profunda de las percepciones, intenciones, acciones y significados que los docentes rurales asignaron al proceso de construcción de la IPDR, a partir de la resignificación de su práctica educativa.

Naturaleza de la investigación educativa

Uno de los debates más relevantes en la investigación científica había puesto en tensión los enfoques cuantitativos y cualitativos, junto con sus respectivos paradigmas y métodos positivistas y humanistas. En este contexto, la crisis de la modernidad favoreció el giro hermenéutico de las ciencias sociales, impulsado por el auge de una nueva epistemología subjetivista, cuya premisa sostenía que el conocimiento se construye a partir de la interacción e interpretación entre la subjetividad e intersubjetividad, según Guba y Lincoln (1998). En consonancia con ello, la revolución paradigmática de las estructuras científicas propuestas por Kuhn (2005) sustentó el enfoque cualitativo de la investigación. Este enfoque emergió como un nuevo paradigma científico, con un marco epistémico, conceptual y metodológico ajustable a la multidimensionalidad de conocimientos, valores, técnicas y creencias compartidos a través de interacciones. Además, permitió realizar descripciones detalladas del fenómeno estudiado por una

comunidad en un momento particular de su historia, contribuyendo así a la construcción social del conocimiento. Este enfoque otorgó validez, fiabilidad y autenticidad al estudio, al comprender el conocimiento como un proceso dinámico y contextualizado.

Enfoque

En relación con la naturaleza del fenómeno educativo estudiado, el enfoque adoptado fue Cualitativo-Interpretativo, ya que se centró en comprender holísticamente e inductivamente la realidad educativa rural. De este modo, y en consonancia con los objetivos establecidos, el estudio tuvo como fin principal la construcción de un Modelo Interpretativo de la Identidad Profesional Docente Rural (IPDR). A través de la indagación, interpretación y develación de las relaciones presentes en el proceso de configuración identitaria del docente rural, a partir de su práctica educativa, se caracterizó el fenómeno de estudio como un proceso multidimensional, dado por la complejidad de las interacciones subjetivas e intersubjetivas entre los informantes y el investigador en el escenario de investigación. Esta dimensión otorgó al estudio un carácter único y fiable, situado en un contexto específico, gracias a la coherencia paradigmática interpretativa tanto a nivel teórico como metodológico. La investigación se sustentó en un enfoque descriptivo y explicativo de la IPDR, sin pretender la universalidad, pero aportando significativamente a la comprensión de la construcción identitaria del docente rural.

En este sentido, Denzin y Lincoln (2011) argumentaron que el "Enfoque Cualitativo se centra en la descripción y el análisis profundo de las experiencias individuales y colectivas, lo que amplía y permite captar otras informaciones, como la riqueza y diversidad de las vivencias de los participantes". De manera similar, Creswell (2013) planteó que la investigación cualitativa es "un proceso de indagación que busca una comprensión profunda de un fenómeno desde la perspectiva de los participantes". Ambos autores han sido clave en la conceptualización del enfoque cualitativo, ofreciendo marcos teóricos y metodológicos aplicables al ámbito educativo, en los que se destaca la importancia del rol e interacción tanto del investigador como de los informantes dentro de un estudio situado. En este sentido, ambos subrayan que la calidad de esta implicación es fundamental en la producción de conocimientos sociales, dado que permite capturar la complejidad de los procesos humanos en contextos específicos y dinámicos.

Asimismo, autores como Guba y Lincoln (1998) señalaron que el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo favorece una comprensión del fenómeno estudiado desde una perspectiva que reconoce la interdependencia entre los individuos y los contextos en los que se insertan, enfatizando la subjetividad como una fuente legítima de conocimiento. Desde este constructo, la investigación cualitativa, entonces, se constituyó como una herramienta esencial para entender cómo los docentes rurales construían su identidad profesional en el marco de sus prácticas educativas, pues proporcionó un espacio para explorar sus experiencias y significados de manera profunda y contextualizada.

La teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002) constituyó el marco metodológico que permitió organizar, interpretar y analizar los datos de manera inductiva, asegurando que los resultados emergieron directamente de las voces y experiencias de los participantes. Esta metodología facilitó la construcción de categorías significativas y códigos clave relacionados con la IPDR, lo que garantizó una comprensión integral de la identidad docente rural en su contexto específico. El estudio adoptó un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo para abordar las complejidades del fenómeno educativo rural. Se apoyó en la interacción significativa entre los informantes y el investigador, lo que permitió captar la riqueza de las experiencias de los docentes rurales y contribuir al entendimiento de su construcción identitaria, la resignificación de su práctica educativa y la configuración de la nueva ruralidad. Al mismo tiempo, se garantizó la fiabilidad y autenticidad de los hallazgos.

Paradigma

Continuando, este estudio se adscribió en el Paradigma Interpretativo , lo cual lo enfocó en la comprensión a profundidad del fenómeno educativo, al pretender construir un Modelo Interpretativo de Construcción Identitaria del Docente Rural Colombiano a partir de la exploración de los significados de las narrativas autobiográficas -subjetivas e intersubjetivas- que versan sobre la Resignificación Teórica Crítica de la práctica educativa, en procura de detectar y establecer constructos narrativos entre la IPDR y la Resignificación de la Práctica Educativa.

Según Sandín (2003) el paradigma interpretativo se fundamenta en marco científico por medio del cual "...se desarrollan interpretaciones de la vida social y del

mundo desde una óptica histórica y cultural" (p. 64), el cual subyace "...como reacción al intento de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales..." (p. 56). Así mismo, Denzin y Lincoln (2018) argumentan que el paradigma interpretativo "síntesis al investigador en el mundo y consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible" (p. 10).

De ahí que, este estudio buscó visibilizar la necesidad de perfilar y develar la construcción de la IPDR con base en la resignificación de la práctica educativa de un buen maestro, como medio de superar la desigualdad y la injusticia social de las poblaciones vulnerables; así como promover reestructuraciones curriculares o nuevos programas universitarios que integren y arraiguen la IPDR para el magisterio colombiano, en especial para el docente rural. En el mismo sentido, Creswell (2013) señala que el este paradigma "se centra en la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los participantes, enfatizando la interpretación de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias" (p. 16). Dentro de este orden de ideas, La interpretación se erigó como un marco referencial científico que otorgó calidad investigativa en la construcción de conocimientos sociales acordes a su naturaleza fenoménica y a la interpretación naturalista del investigador con base en los hallazgos.

En una perspectiva más general, parafraseando a Hurtado (2016), el Paradigma Interpretativo en la investigación cualitativa, se sustenta en la premisa de que la realidad es una construcción social mediada por las percepciones, experiencias y perspectivas de los participantes y de la reflexividad, interacción democrática y ética del investigador con el objeto de estudio situado, con el fin de describir y comprender en profundidad los significados de los fenómenos sociales y/o educativos, con base en una lógica interpretativa de la praxis metodológica de planeación, desarrollo y ejecución de las fases de generación de información mediante el diseño y aplicación de técnicas e instrumentos como la entrevista semiestructurada y/o a profundidad, la observación sistemática y el estudio de casos; que proporcionan hallazgos para el análisis e interpretación y la construcción teórica de las realidades estudiadas.

Cabe destacar el basamento del Paradigma Interpretativo con autores como Berger y Luckmann (1966) quiénes estructuraron un corpus teórico que sostiene que la realidad es fruto de una construcción e interacción social. De igual forma, otro concepto

en el paradigma interpretativo residió en la comprensión profunda del contexto, al respecto Geertz (1973), conceptualiza y destaca la importancia de la Descripción Densa, como la descripción detallada y comprensión reflexiva del contexto cultural, en pro de que se interpretó subjetiva e intersubjetivamente los significados contextuales en un tiempo determinado.

Por su parte, Schutz (1967), aportó que la interacción del investigador es fundamental para comprender la vida social, lo cual requiere implicarse en las experiencias y significados subjetivos e intersubjetivos de los informantes. En resumen, esta selección metodológica fue coherente y aportó rigurosidad a la interpretación profunda de la IPDR, a partir de la exploración de las perspectivas, experiencias y significados de los informantes en contextos específicos que configuran dicha identidad, contribuyendo, de este modo a la comprensión reflexiva de los desafíos y particularidades de la construcción identitaria del docente rural.

Método

Precisando aún más el marco metodológico, el método inductivo y sistemático de investigación se sustentó en la Teoría Fundamentada, propuesto por Glaser y Strauss (1967) quienes la conceptualizan como

Una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio (p. 30).

En este sentido se comprendió, la aplicabilidad de la teoría Fundamentada en el presente estudio, cuyo fin pretendió generar un constructo teórico sobre la IPDR sustentado en las categorías centrales del análisis de datos, en este sentido, se logró que a partir de las narrativas recogidas, analizadas e interpretadas con la herramienta tecnológica del software Atlas.ti 25, se generaron nuevas teorías contextualizadas, relevantes para la educación rural y más específicamente, aportar en develar la Construcción Identitaria del Docente Rural Colombiano en relación directa con la

Resignificación Teórica Crítica de sus Prácticas Educativas y la construcción de una Nueva Ruralidad.

El análisis de la identidad profesional del docente rural colombiano demandó un enfoque metodológico que permitió comprender sus experiencias desde una perspectiva integral. En este sentido, la teoría fundamentada, desarrollada por Strauss y Corbin (2002), se presenta como una herramienta idónea, ya que permitió construir conocimiento a partir del análisis inductivo de los datos, sin imponer estructuras predefinidas. Esta metodología cualitativa, sustentada en el paradigma interpretativo, favoreció la exploración de fenómenos complejos, en este caso, la IPDR, la cual se configura en función de la interacción constante entre el individuo y su entorno social, cultural e institucional.

Un elemento clave dentro de este método fue el microanálisis del discurso, proceso que permitió examinar de manera detallada el lenguaje empleado por los participantes en las entrevistas. Esta estrategia facilitó la identificación de patrones discursivos y la comprensión de los significados que los docentes atribuyeron a su experiencia profesional. Para ello, se aplicó un procedimiento sistemático de codificación y categorización, que posibilitó desglosar la información recopilada, reconociendo relaciones y estructuras subyacentes dentro del discurso analizado. El proceso de codificación en la teoría fundamentada se desarrolló en tres niveles progresivos. En primer lugar, la codificación abierta consistió en fragmentar los datos en unidades conceptuales significativas, lo que permitió identificar los elementos esenciales que emergen de las narrativas docentes. Luego, en la codificación axial, se establecieron relaciones entre las categorías identificadas previamente, organizando la información de manera estructurada y evidenciando las interconexiones entre los distintos factores que influyen en la construcción identitaria del docente rural. Finalmente, la codificación selectiva integra y refinaron las categorías principales, posibilitando la consolidación de un marco teórico propio que explique el fenómeno estudiado de manera holística.

Cabe destacar que el proceso donde emergen categorías resultó crucial en este tipo de investigación, dado que permitió que el conocimiento se derivara directamente de la experiencia de los docentes, sin imponer marcos teóricos previos. Estas categorías revelaron aspectos fundamentales de la identidad profesional del docente rural, tales

como sus valores, desafíos, dinámicas de interacción con la comunidad educativa y percepciones sobre su rol y funciones en el sistema educativo. Al consolidar estos hallazgos, se generó un constructo teórico sólido, que no solo facilita la comprensión del fenómeno investigado, sino que también contribuye a una reflexión crítica sobre la educación rural en Colombia.

Tabla 1.
Fases de la investigación

Construcción identitaria del maestro rural colombiano		
Fases de la investigación		
Fases	Descripción de la Fase	Estructura
Primera Fase	Producción textual académica de la Intención investigativa Doctoral: Construcción Identitaria del Docente Rural Colombiano. Un Modelo Interpretativo de Resignificación Teórica Crítica de la Práctica Educativa.	CAPITULO I Marco Ontológico CAPITULO II Marco Referencial CAPITULO III Marco Metodológico
Segunda Fase	Trabajo de Campo	Diseño y aplicación de técnica e instrumentos de recolección de información: Entrevista en Profundidad.
Tercera Fase	Análisis e interpretación de información	Análisis e interpretación de la información a través del Método Teoría Fundamentada mediante la Codificación y Categorización Software Atlas.ti 25 <ul style="list-style-type: none"> - Conclusiones - Socialización a los participantes y comunidad educativa. - Publicación

Nota. *Fuente: Elaboración de la autora

Figura 2.

Proceso de construcción identitaria del docente rural colombiano. Un modelo interpretativo de resignificación teórica crítica de la práctica educativa



Escenario

El escenario en la investigación cualitativa, se constituyó en el contexto histórico que enmarcó la unicidad del proceso sistemático y creativo de obtención e interpretación de los hallazgos de los fenómenos educativos con el fin de producir conocimientos, el desarrollo profesional, la transformación de identidades subjetiva y colectivas y políticas educativas, de ahí que, para el caso de este estudio, se centra en el entorno rural y desde allí, busca interpretar la construcción identitaria del docente rural, mediante la Resignificación Teórica Crítica de la Práctica Educativa.

Desde esta perspectiva, Taylor y Bogdan (1986) afirman que la investigación cualitativa "...situá al investigador en el mundo...los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus entornos naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan" (p. 55), desde este enfoque relativista, el contexto adquirió valor, al ser fuente y acceso de información de los participantes del estudio, habitualmente, en las comunidades rurales, los docentes asumen roles multifacéticos y son vistos como líderes comunitarios, lo cual influye significativamente en su IPDR. En este sentido, el investigador a partir de su acción participativa y grado de implicación logró comprender en profundidad los factores contextuales y culturales que influyen en la construcción identitaria de los docentes rurales.

El escenario de este estudio correspondió al Colegio Ecológico, institución educativa pública del sector rural del municipio de Floridablanca, Santander, Colombia. Con licencia de funcionamiento otorgada por la secretaría de Educación Municipal mediante la resolución 0221 de febrero 1 de 2016, identificada en el DANE con el código 268276000201 y el NIT 900118017- 8. Su radio de acción lo presta en 9 veredas: Casiano Alto, Casiano Bajo, Altos de Mantilla, Judia, Guayanás, Helechales, Los Cauchos, Palmeras y Valle de Ruitoque. El Modelo Pedagógico Institucional es Constructivista por competencias, ajustados a los modelos pedagógicos flexibles, en primaria Escuela Nueva y en Secundaria Posprimaria, los cuales son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad que presentan dificultades para participar en la oferta educativa.

Así, la categorización del escenario en el cual se desarrolló la investigación correspondió a lo expuesto en la tabla 1.

Tabla 2.
Categorización del escenario

COLEGIO ECOLÓGICO DE FLORIDABLANCA				
Sede	Vereda	Estudiantes Matriculados secundaria	Enfoque Pedagógico	Categorización Rural
A	Casiano Alto	43	Postprimaria	Rural

			Bigrado	
C	Alto de Mantilla	42	Postprimaria	Rural
			Bigrado	
F	Helechales	46	Postprimaria	Rural
			Bigrado	
H	Los Cauchos	48	Postprimaria	Intermedia
			Bigrado	
J	Valle de Ruitoque	183	Por Competencias	Intermedia
			Unigrado	

Nota. *Fuente: Elaboración de la autora

Es de señalar que, se identificó en el colegio Ecológico dos categorías de Ruralidad: Intermedia y Rural, la primera caracteriza a las sedes (H y J) sedes cercanas en distancia a la cabecera municipal y la segunda: Intermedia a las sedes (A, C y F) de la alta montaña de Floridablanca en condición de difícil acceso. De hecho, la ruralidad del municipio de Floridablanca, Santander, Colombia ha estado históricamente relegada a una posición de desventaja estructural. Como maestra rural de la planta global de este ente territorial soy testigo de la necesidad de mejora en infraestructura, recursos tecnológicos y didácticos, vías de difícil acceso y la limitada atención por parte del Estado, factores que perpetúan un ciclo de inequidad según la (Cepal, 2024).

Según datos Simat del presente año, la matrícula corresponde a 806 estudiantes desde preescolar al grado once, de los cuales 384 son mujeres y 422 son hombres, con una población PICAD de 59 estudiantes la cual corresponde al 6.7% de los estudiantes. En cuanto a la planta de personal docente está constituida por 48 docentes que oscilan en edades de 35 y 65 años. En relación con su profesionalización de formación inicial y continua en el nivel de pregrado: 38 son licenciados y 10 profesionales de otras áreas, a nivel de posgrado: 3 doctorandos, 12 magister y 24 especialistas, donde el 1% de los maestros, pertenece y han obtenido reconocimientos en los grupos de semilleros de investigación Red Colsi municipal. Así mismo, la dirección institucional está formada por 4 docentes directivos, de la siguiente manera: el rector, dos coordinadores y un docente orientador. Para efectos del estudio, se seleccionaron a nivel institucional las cinco sedes con Básica Secundaría y Media Vocacional: Casiano Alto, Altos de Mantilla, Helechales, Cauchos y Valle de Ruitoque, cuyas fotografías se presentan respectivamente.

Figura 3. Sedes que posee *Institución Educativa*



Sede A	Sede C	Sede F	Sede H	Sede J
Casiano Alto	Altos de Mantilla	Helechales	Los Cauchos	Valle de Ruitoque

Nota: Fotos tomadas por la autora

En Colombia el sector rural es concebido como un contexto con brechas de desigualdad e injusticia social, ante las deficiencias a nivel de infraestructura y vías de difícil acceso, donde la escuela se constituye en muchas ocasiones, como la única institución social del estado presente en zonas apartadas del territorio nacional; sin embargo, Este estudio situado enmarcado en el entorno rural del municipio de Floridablanca, cuyo enfoque inmersivo y contextualizado en escenario rural es próximo al área metropolitana de Bucaramanga, viabiliza la comprensión profunda de la IPDR

En cuanto al nivel socioeconómico y cultural de las familias que integran la comunidad educativa fluctúan entre estratos bajos y media, con todas las situaciones sociales que ello genera, en un alto porcentaje sus pobladores son oriundos de la vereda, cuya actividad económica mayorista se categoriza en pequeños productores inmersos en una economía campesina tradicional de subsistencia que menguan las mínimas necesidades básicas de ahí que, los jóvenes alternen el estudio con los quehaceres propios del campo. Los principales productos que cultivan son: café, plátano, yuca, mora, maíz, frijol, cítricos, apio, hortalizas etc... A nivel pecuario se observa en menor escala la explotación ganadera de potrero, la avicultura y de galpón, la cunicultura, la porcicultura y la explotación maderera de manera legal. Por otra parte, una minoría son propietarios rurales, dueños de fincas campestres que no dependen de la agricultura, al tener otro tipo de ocupaciones, cabe enfatizar que los hijos de estos habitantes no estudian en la institución.

Las familias de la alta montaña como Casiano Alto, Altos de Mantilla y Helechales, presentan vías de difícil acceso, con hogares que carecen de algunas condiciones, tanto en infraestructura como en equipamiento, carencia de acueductos rurales y pozos sépticos eficientes y de calidad, tanto en las viviendas como en las desde del colegio, el agua no es apta para el consumo humano, al presentar signos de contaminación, contradicción en esta región que es productora de agua. La configuración de las familias es diversa: monoparental, heteroparental, extensa y ensamblada, con básico nivel de alfabetización y en un menor porcentaje con padres y madres analfabetas que generan muros de aprendizaje en el hogar.

Participantes

Se trató de un muestreo por conveniencia no probabilística intencionada: porque la selección de la muestra no dependió de la probabilidad, sino se ajustó a criterios relacionados con la investigación. Además, es intencional porque se seleccionaron sujetos particulares que son relevantes como fuentes de información para los objetivos de la investigación.

Este estudio en sitio utilizó el muestreo intencional no probabilístico no aleatorio, en razón a la accesibilidad, las características contextuales y la comprensión de la IPDR por lo cual, la muestra la conforman los docentes con el siguiente perfil de selección:

- a) Docentes rurales nombrados en propiedad que integren la planta global del colegio Ecológico de Floridablanca,
- b) Docentes con asignación académica en el área de Lengua Castellana de Básica Secundaría y Media,
- c) Docentes que manifestaron interés, disponibilidad y accesibilidad en el estudio

La anterior caracterización, redujo la muestra en razón a la especialidad de su formación profesional de Lengua Castellana, cuya disciplina permite la asignación de asignaturas con afinidad epistémica que favorecen los modelos pedagógicos flexibles de la ruralidad como postprimaria en salones multigrados, lo cual corresponde a cinco maestras con escalafón 1278 que laboraron en las sedes de Casiano Alto, Altos de Mantilla, Helechales, Cauchos y Valle de Ruitoque, quiénes manifestaron a la investigadora su interés, disposición de tiempo y acceso directo para la aplicación de las

múltiples técnicas e instrumentos de recolección de información propuestos en el estudio doctoral -Entrevista a Profundidad. Con relación al acceso directo, el nivel de implicación es a profundidad, toda vez que la autora de la investigación labora en la institución y cuenta con el perfil profesional de la muestra, lo cual dinamiza y crea un clima de credibilidad en las interacciones profesionales.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

En razón al fenómeno de estudio y a la consecución de los objetivos propuestos en la presente investigación, el diseño metodológico, Teoría Fundamentada fue congruente con el carácter del discurso narrativo de los participantes, debido a esto, se usó un guion de entrevista como instrumento, favoreciendo en el proceso de obtención, sistematización y análisis de la información la construcción holística de la IPDR, por medio de la Entrevista en Profundidad, a fin de captar la esencia de las experiencias, percepciones y construcciones de significados de los participantes que logró la construcción Identitaria del Docente Rural Colombiano, a partir de un modelo interpretativo de resignificación Teórica Crítica de la Práctica Educativa.

Entrevista a Profundidad

La entrevista en profundidad es una técnica de investigación cualitativa que implica conversaciones extensas y detalladas entre el investigador y el participante, con el objetivo de explorar en profundidad las experiencias y perspectivas del sujeto. Según Kvale (1996), las entrevistas en profundidad permiten comprender el significado de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos y explorar las formas en que las personas experimentan y comprenden su vida cotidiana. De igual forma, autores como Taylor y Bogdan (1992) sostienen que la Entrevista en Profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas, por esta razón "... el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es por protocolo o formulario de entrevista. En suma, el rol del investigador implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas" (p. 44). Ahora bien, a relación entrevistador con el entrevistado es fundamental. Los entrevistadores deben establecer una relación de confianza, alteridad, confidencialidad, empatía, observación y escucha activa en la recogida de información para facilitar así, la comprensión profunda y genuina de la IPDR.

Por su parte, esta técnica requirió ser planificada mediante el instrumento de guía de entrevista semiestructurada, la cual brindó un marco referencial para la conversación, en sus fases de apertura, desarrollo y cierre de la conversación grupal, asegurando tanto el abordaje de temas claves como la flexibilidad de temas emergentes. En consonancia, la Entrevista en Profundidad fue especialmente útil para obtener información gracias a la transcripción detallada, incluidas emociones, entonaciones, lenguaje no verbal, pausas, silencios que pueden proporcionar información adicional sobre la identidad del entrevistado, lo cual favorece la comprensión del complejo entramado de la IPDR a partir de la Resignificación Teórica Crítica d la Práctica educativa, con base en las narrativas de los profesionales de la educación rural, adaptando se al fenómeno educativo de estudio, los informantes y el escenario de investigación.

Criterios de Validez metodológica:

El presente estudio promovió La construcción de un modelo IPDR, a partir del análisis narrativo de Creswell (2013), por lo cual fue entendida como “un proceso de interacción e interpretación conjunta de las experiencias y de construcción de significados de la realidad” (p. 12). En este sentido, el investigador y los partícipes vuelvieron a contar y a rehistorizar relatos que constituyeron los textos de campo; con el fin de aportar sentido y criticidad a la investigación, de hecho, estos relatos para Clandinin et al. (2010) emergen categorías refigurarán con base en la polifonía de técnicas e instrumentos de recolección de información con los marcos epistémicos, teóricos y metodológicos. Por esta razón, los procesos de biografización, se constituyen en procesos sobre los cuales se estructura la validez del dispositivo de análisis y producción de la información; sustentado en un nuevo énfasis interpretativo de intersubjetividad de acuerdo con Denzin y Lincoln (2015).

Por tal razón, en el ámbito de la investigación educativa, obtener la calidad y rigurosidad del estudio implicó no solo aplicar métodos rigurosos coherentes con el marco teórico y la ética investigativa. Como consecuencia se seleccionaron los principios de coherencia paradigmática y los criterios de reflexividad, triangulación y justicia social, propuestos por Guba y Lincoln, fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos en el estudio.

La coherencia paradigmática se refiere a la alineación entre el enfoque teórico que guía la investigación y los métodos utilizados para recolectar y analizar los datos. En la investigación educativa, siendo útil que la metodología esté en sintonía con el paradigma teórico elegido. Por ejemplo, si se adopta una perspectiva histórico-materialista, como la de Paulo Freire (1970), es esencial que los métodos de investigación reflejen los principios de esta teoría. Esto aseguró que la investigación no solo fuese válida dentro del marco teórico, sino que también proporcionara una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado. En el estudio de la identidad del docente rural, esto significa que el análisis debe considerar el impacto de las condiciones sociohistóricas y materiales en la práctica educativa del docente. Por ejemplo, el uso de técnicas de análisis contextual y entrevistas detalladas puede ayudar a capturar cómo las experiencias históricas y materiales moldean la identidad del docente (McLaren, 2003).

La reflexividad del investigador es un principio que implica una reflexión consciente sobre cómo las propias experiencias y perspectivas pueden influir en el estudio. Guba y Lincoln (1989) destacan que la reflexividad mejora la credibilidad del estudio y ayuda a identificar y gestionar posibles sesgos. En el contexto de la investigación sobre la identidad del docente rural, la reflexividad exigió que el investigador reconociera cómo sus antecedentes personales y profesionales pueden afectar la interpretación de los datos. Por ejemplo, un investigador con una formación predominantemente urbana puede tener dificultades para entender plenamente las dinámicas en contextos rurales, lo que podría influir en la manera en que se representa la identidad del docente según Guba y Lincoln (1994). Reconocer y abordar estos sesgos es fundamental para mantener la integridad y la validez de la investigación.

La triangulación es una estrategia para mejorar la robustez de la investigación al combinar múltiples fuentes de datos y perspectivas. Denzin (1978) sugiere que la triangulación ayuda a ofrecer una visión más completa y precisa del fenómeno estudiado, reduciendo el sesgo que puede surgir de una única fuente o método. En el análisis de la IPDR, esto podría implicar la combinación de datos obtenidos a través de entrevistas, observaciones en el aula y análisis de documentos históricos. Esta variedad de fuentes para Flick (2018), permite una comprensión más rica y matizada del docente y su

contexto, y facilita la identificación de patrones y discrepancias que pueden ofrecer nuevas perspectivas sobre la práctica educativa.

La justicia social para Kincheloe y McLaren (2000), es un criterio esencial que asegura que la investigación promueva la equidad y el empoderamiento de los grupos estudiados. En el campo educativo, esto implica que el estudio debe representar de manera justa las realidades y perspectivas de los participantes, evitando estereotipos y promoviendo la dignificación de las comunidades involucradas

Para la investigación sobre la identidad del docente rural, esto significó que las viñetas u otros elementos gráficos reflejaran de manera equitativa y precisa las experiencias y perspectivas del docente y su comunidad. Además, de acuerdo con Freire (1994) es importante destacar el impacto positivo de los esfuerzos del docente por promover la justicia social y mejorar la calidad educativa en su entorno.

Capítulo IV

Análisis de resultados

La construcción identitaria del docente rural en Colombia fue un proceso dinámico y multidimensional, influenciado por las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas de las regiones rurales del país. Desde un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, este estudio exploró cómo la resignificación crítica y teórica de la práctica educativa fortaleció la identidad profesional del docente rural, contribuyendo a la configuración de una nueva ruralidad. Para ello, se adoptó la Teoría Fundamentada como método de análisis, llevándose a cabo un microanálisis sistemático de los datos obtenidos a partir de cinco entrevistas en profundidad aplicadas en el Colegio Ecológico de Floridablanca.

Para garantizar la rigurosidad y credibilidad de los hallazgos en esta investigación, se llevó a cabo un proceso de validación de juicio por los expertos a partir de un protocolo (Anexo A1) en las cinco entrevistas realizadas a docentes de Lengua Castellana del Colegio Ecológico. La validación por juicio de expertos resulta fundamental en estudios cualitativos, ya que permite fortalecer la coherencia y pertinencia de los instrumentos utilizados para la recolección de datos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). En este caso, la mirada experta aseguró que las preguntas estuvieron alineadas con los objetivos de la investigación, fueron comprensibles y permitieron obtener información significativa sobre la IPDR en contextos rurales.

El estudio doctoral, se sustentó en el enfoque cualitativo paradigma interpretativo y con el método de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), el proceso de validación no solo se centró en revisar la claridad y pertinencia de las preguntas, sino también en garantizar que las entrevistas promovieran una conversación fluida y reflexiva con los participantes. La experiencia y el conocimiento de los expertos permitieron ajustar y mejorar los ítems, optimizando su capacidad para captar las voces y experiencias de los docentes. Además, la validación aseguró que el instrumento respetara la esencia del enfoque cualitativo, priorizando la profundidad en la comprensión del fenómeno educativo rural en lugar de una mera recolección estructurada de datos.

Asimismo, la validación fue clave para fortalecer la credibilidad del estudio, pues permitió minimizar sesgos y mejorar la precisión de las interpretaciones derivadas de las entrevistas. A través de este proceso, se garantizó que las preguntas abordaran de manera efectiva las dimensiones clave de la construcción identitaria del docente rural en un contexto ecológico y rural, promoviendo así una aproximación más auténtica a la realidad educativa que viven los docentes participantes.

Las siguientes tablas que a continuación se presentan fueron elaboradas, considerando que la autora trabaja en la institución rural como docente del área de Lengua Castellana en el Colegio Ecológico de Floridablanca. Su experiencia personal, junto con el marco referencial del estudio, le permitió estructurar y validar el guion semiestructurado de la entrevista en profundidad.

Tabla 3.
Categorías-Subcategorías

Construcción identitaria del docente rural colombiano.

Objetivo general	Generar elementos teóricos orientados a la comprensión de la identidad profesional del docente rural. Caso docentes de secundaria del colegio ecológico de Floridablanca.		
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Descripción
•Desvelar la construcción ontológica de la IPDR, a partir de las narrativas autobiográficas de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca.	Categoría Ontológica: concepción de identidad profesional del docente rural - IPDR-	<ul style="list-style-type: none"> - Vocación - Formación inicial y continua - Autoevaluación profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Indaga sobre cómo los docentes perciben su IPDR como una elección de vida y sus motivaciones profundas. - Explora la relación entre la formación académica (inicial y continua) y la práctica educativa en contextos rurales. - Aborda la construcción identitaria del docente rural mediante la autoevaluación y

			resignificación de la práctica educativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Indagar la construcción epistémica de la IPDR, a partir de la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del colegio Ecológico de Floridablanca. 	<p>Categoría Epistemológica: Resignificación teórica crítica de la práctica educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprehensión y construcción de significaciones (ps-ts-tctr). - Desarrollo y evaluación de significaciones y resignificaciones (tr-pr-pvr) - Revalorización, síntesis y aporte (pta) 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca explorar cómo el docente rural de lengua castellana reconoce y reflexiona sobre los significados de su práctica educativa en su contexto particular. - Explora cómo los docentes aplican las teorías resignificadas para intervenir y transformar su práctica educativa. - Indaga cómo la autorreflexión del docente resignifica la práctica educativa efectiva y emancipadora en contextos rurales.
<ul style="list-style-type: none"> • Teorizar sobre la IPDR desde de la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca. 	<p>Categoría histórica: Construcción de una nueva ruralidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de educación rural - Emancipación del estudiante y de la comunidad rural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Examina cómo el docente promueve la valoración del entorno rural a través de la práctica educativa de lengua castellana. - Explora el liderazgo del docente y el impacto de la práctica educativa en el sector rural.

Nota. *Fuente: Elaborado por la autora

Tabla 4.

Relación Categorías-Subcategorías con referentes Teóricos y las Técnicas e Instrumentos

Construcción identitaria del docente rural colombiano.					
Objetivo general	Generar elementos teóricos orientados a la comprensión de la identidad profesional del docente rural. Caso docentes de secundaria del colegio ecológico de Floridablanca.				
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Fundamento teórico	Técnica	e instrumento
• Desarrollar la construcción ontológica de la IPDR, a partir de las narrativas autobiográficas de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca.	Categoría Ontológica: Concepción de la identidad profesional del docente rural -IPDR-	- Vocación - Formación - Concepción de la academia inicial y continua	- Bolívar, Antonio (2001-2004-2007). - Sarabia (2022) - Molina (2022) - Ramírez (2021) - Freire (1970) - Vygotsky (1978) - Wenger (1998) - Freire (1985) - Mockler (2011) - Ricoeur (1996) - Bauman (2001)	Entrevista en profundidad	Semiestructurada
• Investigar la construcción epistemológica epistémica de la IPDR, a partir de la teoría crítica de	Categoría epistemológica: Resignificación teórica crítica de	Aprehensión y construcción de significaciones (ps-ts-tc-tr)	- Hargreaves y O'Connor (2022)		

<p>práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del colegio Ecológico de Floridablanca.</p>	<p>la práctica educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo y evaluación de significaciones y resignificaciones (tr-pr-pvr) - Revalorización, síntesis y aporte (pta) 	<ul style="list-style-type: none"> - Selwyn (2021) - Kirschner, Sweller y Clark (2022) - Mayer (2019) - Darling-Hammond et al. (2020) - Pedroza (2011) - Fullan y Langworthy (2021) 	<p>Entrevista en profundidad Semiestructurada</p>
<p>• Teorizar sobre la IPDR desde de la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca.</p>	<p>Categoría Histórica: Construcción de una nueva ruralidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de educación rural - Emancipación del estudiante y de la comunidad rural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolívar (2003) - Freire (1998) - santos (2018) - Freire (1970) - Fullan (2007) - UNESCO (2020) - McGrath y Gu (2022) - Ainscow (2022) - Reimers (2023) - Salinas y Nussbaum (2022) - Trucano 	<p>Entrevista en profundidad Semiestructurada</p>

Nota. *Fuente: Elaborado por la autora

Tabla 5.

Sistematización de preguntas

Construcción identitaria del docente rural colombiano.

Objetivo general	Generar elementos teóricos orientados a la comprensión de la identidad profesional del docente rural. Caso docentes de secundaria del colegio ecológico de Floridablanca.		
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Preguntas
•Desvelar la construcción ontológica de la IPDR, a partir de las narrativas autobiográficas de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca.	Categoría Ontológica: Concepción de identidad profesional del docente rural - IPDR-	- Vocación - Formación académica inicial y Continua	<p>- 1. ¿qué te motivó a elegir la docencia como tu profesión, y cómo ese propósito ha evolucionado trabajando en la ruralidad?</p> <p>- 2. ¿de qué manera consideras que tu formación académica y tus experiencias previas han influido en la forma en que entiendes y ejerces práctica educativa de lengua castellana en un contexto rural?</p> <p>- 3. ¿qué aspectos de tu formación académica siente que favorecieron o no, para la realidad del entorno rural, y cómo ha abordado esas carencias?</p> <p>-</p> <p>- 4. ¿cómo describirías tu papel como docente rural de</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Indagar la construcción epistémica de la IPDR, a partir de la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del colegio Ecológico de Floridablanca. 	<p>Categoría Epistemológica: Resignificación teórica crítica de la práctica educativa.</p>	<p>- Aprehensión y construcción de significaciones (ps-ts-tc-tr)</p>	<p>lengua castellana, y de qué manera crees que contribuyes al desarrollo personal y cultural de tus estudiantes?</p> <p>- 5. ¿cuáles son los principales retos que identificas en tu labor como docente de lengua castellana en el contexto rural, y cómo evalúas tu capacidad para afrontarlos de manera efectiva?</p> <p>- 6. ¿cómo comprendes y resignificas tu práctica educativa al considerar las dinámicas del contexto rural, tus intenciones pedagógicas y las interacciones cotidianas con tus estudiantes?</p> <p>- 7. ¿qué aspectos de tu subjetividad y de las realidades del contexto rural influyen en los significados que das a tus acciones como docente de lengua castellana?</p> <p>- 8. ¿qué cambios específicos has implementado en tu práctica educativa como resultado de reflexionar sobre las teorías significadas y resignificadas, y cómo evalúas</p>
--	--	--	--

-
- su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- 9. ¿de qué manera realizas un seguimiento a las intervenciones que implementas en tu práctica docente para asegurar que respondan a las necesidades de tus estudiantes y al contexto rural?
 - 10. ¿qué aprendizajes o metodologías innovadoras has desarrollado a partir de tus experiencias como docente rural, y cómo crees que estas contribuyen a una práctica educativa más significativa y transformadora?
 - 11. ¿cómo compartes o sistematizas los conocimientos adquiridos y las estrategias que has resignificado en tu práctica educativa para beneficiar a otros docentes o al sistema educativo rural en general?
 - 12. ¿cuál es tu concepción de educación rural?
 - 13. ¿cómo la integración de los saberes locales, las narrativas orales y las dinámicas culturales rurales en
- Teorizar sobre la Categoría histórica: IPDR desde de la Construcción de una práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del
- Concepción de educación rural

Colegio Ecológico
de Floridablanca.

- Emancipación del estudiante y de la comunidad rural.
- 14. ¿cómo crees que la relación con la comunidad y el entorno rural ha influido en la forma en que defines tu identidad como docente y en las estrategias pedagógicas que implementas con los estudiantes y en la comunidad rural en la que trabajas?
- 15. ¿de qué manera tus aportes como docente han impactado en la construcción de una educación más emancipadora y contextualizada para los estudiantes rurales?

Nota. *Fuente: Elaborado por la autora

Para garantizar la rigurosidad en la recolección y el análisis de la información, se realizaron a cabo entrevistas en profundidad con docentes de Lengua Castellana del Colegio Ecológico de Floridablanca, en sus respectivas sedes, donde se ofrecía el servicio educativo en básica secundaria y media. La investigadora se desplazó a las veredas Casiano Alto, Altos de Mantilla, Helechales, Los Cauchos y Valle de Ruitoque, donde registró las entrevistas mediante un dispositivo móvil, asegurando la fidelidad de los testimonios. Posteriormente, el material de audio fue procesado con un software especializado en reconocimiento de voz, lo que permitió agilizar la transcripción y garantizar la precisión del contenido. Una vez obtenidos los textos, se realizó una revisión minuciosa y se organizaron en un documento en formato Word para facilitar el análisis. Este procedimiento se llevó a cabo con la autorización institucional otorgada por el señor

rector y con el consentimiento informado de los docentes participantes, lo que garantizó el cumplimiento de los criterios de rigurosidad y principios éticos en la investigación.

Tabla 6.

Proceso de entrevista

Día	Vereda	Medio de Grabación	Proceso De Transcripción
20/01/2025	Sede A: Casiano Alto	Celular	Software de voz a texto, revisión por parte de la investigadora y conversión a Word
21/01/2025	Sede C: Altos de Mantilla	Celular	
22/01/2025	Sede F: Helechales	Celular	
23/01/2025	Sede H: Los Cauchos	Celular	
24/01/2025	Sede J; Valle de Ruitoque	Celular	

Nota. *Fuente: Elaborado por la autora

A través del proceso de codificación y categorización, apoyado en el software Atlas.ti 25, se diseñó un modelo identitario que permitió comprender y fortalecer el arraigo del docente en su contexto. Dicho modelo integró tres dimensiones fundamentales: la ontológica (saber ser), la epistémica (saber-saber) y la histórica (saber hacer en contexto), proporcionando un marco integral para el análisis de la identidad docente en entornos rurales.

En este sentido, siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002), el proceso de análisis comenzó con la codificación abierta en la cual los datos fueron fragmentados en unidades conceptuales sin una estructura predefinida, permitiendo que los códigos emergieran directamente del discurso explícito de los docentes. Este enfoque posibilitó la identificación de múltiples significados dentro de su práctica educativa. En este contexto, se extrajeron elementos esenciales de su experiencia sin imponer categorías preestablecidas, lo que garantizó una mayor fidelidad a la realidad analizada y proporcionó una base sólida para el análisis e interpretación de los datos.

Posteriormente, en la fase de codificación axial se establecieron relaciones entre los códigos identificados, agrupándolos en categorías más amplias que explicaban los fenómenos observados. Esta fase permitió estructurar los datos en torno a dimensiones

clave, vinculando condiciones, estrategias, causa y consecuencias dentro del contexto del docente rural. Así, emergieron categorías significativas como resiliencia, adaptación pedagógica y compromiso social (López y Ramírez, 2021), que articularon las dinámicas propias de la enseñanza en zonas rurales.

Finalmente, en la codificación selectiva, se integraron y refinaron las categorías en torno a un eje central que dio sentido al fenómeno estudiado. En este caso, se desarrolló un modelo identitario que permitió comprender el arraigo del docente en su contexto a partir de tres dimensiones fundamentales: ontológica (saber ser), epistémica (saber-saber) e histórica (saber hacer en contexto). Este proceso garantizó una interpretación profunda y estructurada de la identidad docente en el ámbito rural, proporcionando herramientas para fortalecer su desarrollo profesional y su impacto en la comunidad.

Una vez efectuado el proceso de codificación, se avanzó hacia la categorización, donde los conceptos emergentes se agruparon en categorías más amplias que reflejaron patrones significativos dentro del contexto del docente rural colombiano, específicamente en el caso de los docentes de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca. En este sentido, estudios previos identificaron categorías clave como resiliencia, adaptación pedagógica y compromiso social (López y Ramírez, 2021), las cuales sirvieron como ejes para comprender en profundidad las experiencias y prácticas educativas de los docentes en contextos rurales.

Durante el proceso de categorización, se identificaron y agruparon conceptos y temas emergentes. En el contexto del docente rural colombiano, particularmente en el Colegio Ecológico de Floridablanca, se reconocieron categorías como resiliencia, adaptación pedagógica y compromiso social (López y Ramírez, 2021), que sirvieron como base para una exploración más profunda de sus experiencias y prácticas educativas. De esta forma, Atlas.ti 25 fue utilizado como herramienta para facilitar la organización y visualización de los datos cualitativos, permitiendo una integración eficaz de las fases de categorización y codificación. Además, proporcionó una plataforma para el análisis sistemático y visual de las relaciones entre los datos, de acuerdo con Atlas.ti (2024).

Así, la estructura del capítulo se organiza en dos grandes secciones. En la primera, se presentó el desarrollo de las categorías de análisis, que permitieron una aproximación al objeto de estudio. La categoría ontológica abordó la concepción de la identidad profesional del docente rural (IPDR), explorando los significados y sentidos que configuraron su trabajo en espacios específicos. La categoría epistemológica se centró en la resignificación teórica crítica de la práctica educativa, analizando las formas en que el conocimiento se construyó y transformó en la enseñanza rural. Por su parte, la categoría histórica estudió la construcción de una nueva ruralidad, considerando los cambios socioculturales que transformaron la educación en estos territorios.

En este proceso, el docente rural colombiano apoyó un papel fundamental, trascendiendo la enseñanza tradicional para convertirse en un agente de cambio y resiliencia. Su misión vocacional no se limitó a la transmisión del conocimiento, sino que también incluyó la preservación de la identidad cultural, la adaptación a contextos adversos y la lucha por garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad y la conservación ambiental. A lo largo de la historia, estos educadores fortalecieron el sentido de pertenencia en sus comunidades, promovieron la autonomía y contribuyeron a la construcción de oportunidades para las nuevas generaciones en el ámbito rural.

Finalmente, en la segunda sección del capítulo, se llevó a cabo la constatación de los hallazgos, donde se analizaron los resultados obtenidos en relación con estas categorías, permitiendo un diálogo entre la teoría y la realidad educativa del docente rural.

Presentación de las Categorías

En concordancia con el marco metodológico de este estudio, el análisis se inició a partir de categorías axiales que permitieron organizar y estructurar la información de manera sistemática, sirviendo como eje central para interpretar la realidad educativa del docente rural, estableciendo conexiones entre distintos aspectos de su identidad y práctica profesional. En este sentido, como se aprecia en la tabla 6, la categoría ontológica abordó la concepción de la identidad profesional del docente rural (IPDR), explorando cómo se configura su rol y sentido de pertenencia en el medio educativo. La categoría epistemológica se centró en la resignificación teórica crítica de la práctica

educativa, analizando los procesos de construcción del conocimiento y la transformación pedagógica en la ruralidad. Luego, la categoría histórica permitió examinar la construcción de una nueva ruralidad, considerando los cambios sociales, económicos y culturales que influyen en la educación rural.

Tabla 7.

Categorías

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO			
PERSPECTIVA ONTOLOGICA			
Códigos	Dimensión	Subcategoría	Categoría
Crecimiento personal, Autoestima, Autoconfianza, Desarrollo Personal, Desarrollo de habilidades, Desarrollo de habilidades socioemocionales, Motivación intrínseca, Empatía, Resiliencia, Sentido de propósito.	Vocación	Desarrollo Personal y socioemocional.	Identidad profesional del docente rural
Relación docente-estudiante, Interacción familia-escuela, Construcción conjunta, Participación activa, Apoyo mutuo, Colaboración disciplinaria e interdisciplinaria, Interacción social, Trabajo cooperativo, Conexión comunitaria, Comunicación efectiva	Formación inicial y continua.	Relación e Interacción Social.	
Compromiso con la enseñanza, Compromiso social, Responsabilidad social, Sentido de comunidad, Sororidad y Solidaridad, Liderazgo, Inspiración, Identidad, Impacto social	Autoevaluación profesional	Compromiso Ético y Responsabilidad Social.	
PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA			
Códigos	Dimensión	Subcategoría	Categoría
Aprendizaje, Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje significativo, Aprendizaje profundo, Enseñanza centrada en el estudiante, Enseñanza significativa, Estrategias de enseñanza, Facilitación del aprendizaje, Metodologías activas	Aprehensión y construcción de significaciones (ps-ts-tc-tr)	Aprendizaje y Enseñanza.	Resignificación teórica crítica de la práctica educativa
Educación transformadora, Innovación pedagógica, Docencia, Evaluación auténtica y formativa, Educación contextualizada, Enseñanza diferenciada, Estrategias	Desarrollo y evaluación de significaciones y	Innovación y Transformación Educativa.	

pedagógicas, Mejora continua, Gamificación.	resignificaciones (tr-pr-pvr) Revalorización, síntesis y aporte (pta)	Pensamiento Crítico y Reflexión	
Pensamiento Crítico, Autorreflexión y Reflexión, Metacognición, Conciencia social.			
PERSPECTIVA HISTÓRICA			
Códigos	Dimensión	Subcategoría	Categoría
Contexto comunitario, Contexto rural, Conservación del medio ambiente, Contexto socioeconómico, Educación rural, Conexión con la comunidad, Educación inclusiva, Desigualdad educativa, Políticas educativas, Recursos limitados.	Concepción de educación rural.	Contexto Educativo y Social.	Construcción de una nueva ruralidad
Herramientas pedagógicas, Tecnología educativa, Limitaciones en recursos, Gestión de recursos, Enfoque por competencias,	Emancipación del estudiante y de la comunidad rural.	Innovación y Autonomía en la Educación Rural	
Cultura de lectura, Identidad cultural, Saberes locales, Tradición, Integración comunitaria, Cultura local, Educación comunitaria		Cultura y Conocimiento Local	

Nota. *Fuente: Elaborado por la autora

A partir de este marco de análisis, se identifican categorías emergentes dentro de las perspectivas ontológica, epistemológica e histórica, las cuales surgieron de la codificación abierta, posteriormente se procedió a la interpretación de los datos y la interacción con los participantes del estudio. Emergiendo categorías que fueron agrupadas en función de su relación con los códigos axiales, lo que permitió una comprensión más profunda de la IPDR, en el caso de los docentes del Colegio Ecológico de Floridablanca. De este modo, el proceso de categorización no solo facilitó la organización de los resultados, sino que también ofreció una visión integral de la complejidad y diversidad de las experiencias del docente rural. A través del método Teoría Fundamentada, a través del microanálisis emergieron categorías selectivas y centrales como identidad profesional del docente rural, las prácticas pedagógicas y los desafíos que enfrentan los docentes en pro de construir una nueva ruralidad, proporcionando un marco referencial y experiencia para el constructo teórico de la IPDR.

Categoría Identidad Profesional del Docente Rural

La categoría Identidad del Docente Rural examinó los factores que intervinieron en la construcción y el desarrollo de la identidad profesional de los docentes que ejercieron en contextos rurales. A través de un análisis detallado, se exploraron dimensiones clave como el desarrollo personal y socioemocional, la relación e interacción social, así como el compromiso ético y la responsabilidad social con la comunidad educativa. Estos elementos fueron determinantes para comprender la manera en que los docentes rurales percibieron y ejercieron su trabajo, enfrentando los desafíos propios de su entorno y consolidando su rol como agentes de cambio en la educación rural.

En cuanto a la Subcategoría **desarrollo personal y socioemocional**, se profundizó en la **vocación** docente como un pilar fundamental para fortalecer y arraigar la identidad profesional del docente rural. Se abordaron aspectos esenciales como el crecimiento personal, la autoestima, empatía, sentido de propósito y la resiliencia entre otros, los cuales se reflejaron en una autoestima sólida, sentido del propósito y en una mayor autoconfianza. Estos factores no solo contribuyeron al bienestar del docente, sino que también le permitieron afrontar los desafíos inherentes a la educación rural, consolidando así su papel en la formación de nuevas generaciones.

Por su parte, la Subcategoría Relaciones e Interacción Social examina la importancia de los vínculos que los docentes establecieron dentro y fuera del aula, destacando su influencia en la identidad profesional y en la dinámica educativa rural. En este contexto, se abordó la dimensión de **Formación Inicial y continua** en el cual se analizaron los procesos de formación y profesionalización docente. Los hallazgos revelaron que los cinco informantes eran licenciadas en Lengua Castellana y contaban con estudios de posgrado en Maestría en Educación, lo que evidenció un sólido dominio en sus competencias disciplinarias del saber-saber, respaldado por un vasto bagaje teórico que sustentaba la implementación de sus prácticas educativas. Asimismo, se examinaron aspectos fundamentales como la relación docente-estudiante, la interacción familia-escuela, la construcción colectiva del conocimiento, la participación activa y el trabajo cooperativo. Estos factores resultaron determinantes en la consolidación de la identidad profesional del docente rural y en su impacto dentro de la comunidad educativa,

ya que favorecieron el sentido de pertenencia, la colaboración y el fortalecimiento del tejido social en el contexto rural.

Por otro lado, la Subcategoría **Compromiso Ético y Responsabilidad Social** permitió comprender el nivel de involucramiento del docente rural con la enseñanza, la comunidad y la transformación social del sector rural, aspectos que definieron su IPDR. En este marco, la dimensión de Autoevaluación Profesional abordó conceptos claves como el compromiso ético, la responsabilidad social, el sentido de comunidad, la solidaridad, el liderazgo y la inspiración. Estos elementos evidenciaron el papel del docente rural como un agente de cambio, capaz de influir en la formación de nuevas subjetividades en los estudiantes y en la construcción de una nueva ruralidad a través de una educación inclusiva, contextualizada y pertinente para las realidades territoriales locales.

En este sentido, la categoría analizada proporcionó una visión integral sobre la identidad profesional del docente rural, mostrando que su desarrollo personal e inteligencia emocional, sus relaciones interpersonales, su compromiso ético y responsabilidad con la comunidad rural configuraron su identidad profesional. A lo largo del análisis, se evidencia que esta IPDR no fue estática, sino que constituyó un proceso dinámico y en constante evolución, influenciado por la interacción con su entorno y su capacidad de adaptación a las necesidades educativas de los contextos rurales.

Los hallazgos de la Subcategoría **desarrollo personal y socioemocional** evidenciaron tanto convergencias como divergencias en relación con las perspectivas teóricas de los autores revisados. En términos de convergencias, estudios como los de Sarabia (2022) y Bolívar (2001) resaltaron la relevancia del desarrollo personal y de la inteligencia emocional en la identidad profesional del docente, lo cual coincidió con los discursos analizados, en los que los docentes rurales destacaron la autoconfianza, la autoestima, la resiliencia y el sentido de propósito como elementos fundamentales en su práctica. Asimismo, la noción de Freire (1970) sobre la educación como un acto transformador se alineó con la idea de que la motivación intrínseca y la empatía impulsaron una enseñanza con significado en comunidades rurales. Sin embargo, se presentan divergencias en torno a los desafíos estructurales que afectan el desarrollo socioemocional. Mientras que Molina (2022) advierte que el modelo educativo neoliberal

impone restricciones que limitan el bienestar del docente, los hallazgos sugieren que los docentes rurales encuentran en la conexión comunitaria un factor resiliente que mitiga estos efectos. Por otro lado, Ramírez (2021) señala que las estructuras jerárquicas en la enseñanza pueden obstaculizar la consolidación de una identidad profesional docente sólida, lo que contrasta con la idea expresada en los discursos de que la cercanía con la comunidad y la autonomía en el aula fortalecen su vocación y propósito. Estas diferencias reflejan que, si bien la literatura enfatiza el desarrollo socioemocional como un aspecto fundamental, las experiencias en contextos rurales pueden ofrecer estrategias de afrontamiento que matizan las limitaciones estructurales del sistema educativo y por su parte fortalecen el desarrollo de la IPDR.

En tanto, los hallazgos de la Subcategoría **Relación e Interacción Social** evidenciaron que, en términos de convergencias, los discursos docentes enfatizaron la importancia de la comunicación efectiva, la conexión comunitaria, el trabajo cooperativo del área de Lengua Castellana y la participación activa. Estos elementos coincidieron con las ideas de Vygotsky (1978) y Wy Wenger (1998), quienes resaltaron que el aprendizaje y el desarrollo social están mediados por la interacción con otros y la construcción de comunidades de práctica.

Además, autores como Johnson y Johnson (1999) subrayaron la relevancia del trabajo cooperativo en entornos educativos, señalando que la colaboración entre docentes y estudiantes fomenta un aprendizaje significativo y una mayor cohesión dentro del aula. Asimismo, la noción de Freire (1970) sobre el dialogo como base de la educación coincidió con la importancia otorgada por los docentes rurales a la relación docente-estudiante y la construcción conjunta del conocimiento.

No obstante, se presentan divergencias con autores como Bauman (2001), quien en su teoría de la modernidad líquida sugiere que las relaciones sociales contemporáneas son frágiles y efímeras, lo que contrastaría con la fuerte **conexión comunitaria y el apoyo mutuo** que los docentes rurales reportan en sus experiencias. Mientras Pedroza (2011) advierte que la participación activa puede verse condicionada por el capital social y cultural de los individuos, los hallazgos indican que **el trabajo cooperativo, disciplinario e interdisciplinario y la relación familia-escuela** son estrategias de formación continua para superar las desigualdades sociales y cerrar

brechas en el sector rural. En este sentido, si bien la teoría reconoce la interacción social como un pilar del aprendizaje y la cohesión comunitaria, los hallazgos del caso del colegio Ecológico de Floridablanca sugieren que, en el contexto rural, estas relaciones adquieren una dimensión sólida, desafiando las dinámicas de fragmentación social planteadas por algunos autores.

A su vez, para la Subcategoría **Compromiso ético y responsabilidad social**, en términos de convergencias, los docentes rurales destacaron que su labor trascendió la enseñanza de contenidos, ya que buscaron generar un impacto social significativo que, a su vez, contribuyó en fortalecer la identidad, el liderazgo y el sentido de comunidad. Esta visión coincidió con Freire (1970), quien sostenía que la educación debía ser un acto transformador que promoviera la conciencia crítica y la participación ciudadana. En este sentido, la práctica educativa de los docentes rurales no solo respondió a la transmisión de conocimientos, sino que incorporó el territorio rural como un eje fundamental en la enseñanza, permitiendo contextualizar los contenidos y vincular el aprendizaje con la vida cotidiana de los estudiantes. Así, al integrar la realidad rural en el aula, los docentes fomentaron una educación relevante y significativa, en la que los estudiantes no solo adquirieron conocimientos académicos, sino que también desarrollaron una comprensión más profunda de su entorno, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su capacidad de agencia en la comunidad. Esta práctica se alineó con la propuesta de Putnam (2000) sobre el capital social, en la que la construcción de redes comunitarias sólidas fortaleció la cohesión social y la solidaridad.

Desde una perspectiva ética, Cortina (1996) resaltó que el compromiso ético en la educación no solo implica la transmisión de valores, sino también la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno. En esta línea, Carroll (1999) sostuvo que la responsabilidad social en las instituciones educativas no se limita a la enseñanza, sino que implica un compromiso activo con el desarrollo sostenible de la comunidad. En este sentido, los docentes rurales, al incorporar el contexto local en su enseñanza, no solo garantizaron una educación más contextualizada, sino que también promovieron en los estudiantes una conciencia ética y social, orientada al bienestar colectivo ya la transformación de su realidad.

Sin embargo, existen divergencias con autores como Bourdieu (1986) y Lipset (1983), quienes argumentan que el compromiso y la participación pueden estar condicionados por factores socioeconómicos y políticos, lo que puede generar desigualdades en la capacidad de los individuos para asumir roles de liderazgo y responsabilidad social. Mientras que los hallazgos reflejan una responsabilidad social asumida de manera equitativa en el contexto rural, la teoría sugiere que las dinámicas de poder y acceso a recursos pueden limitar la participación de ciertos grupos. Conjuntamente, Weber (1964) plantea que el liderazgo puede depender de estructuras burocráticas que limiten la inspiración y el compromiso genuino, lo que contrasta con los hallazgos donde los docentes manifiestan que su liderazgo se basa en la **inspiración, la vocación y la conexión con la comunidad**. Así, mientras la teoría reconoce el compromiso y la responsabilidad como motores del cambio social, los hallazgos en la docencia rural sugieren que estos valores están profundamente arraigados en la **identidad profesional del docente**, más allá de los obstáculos estructurales señaladas por algunos autores.

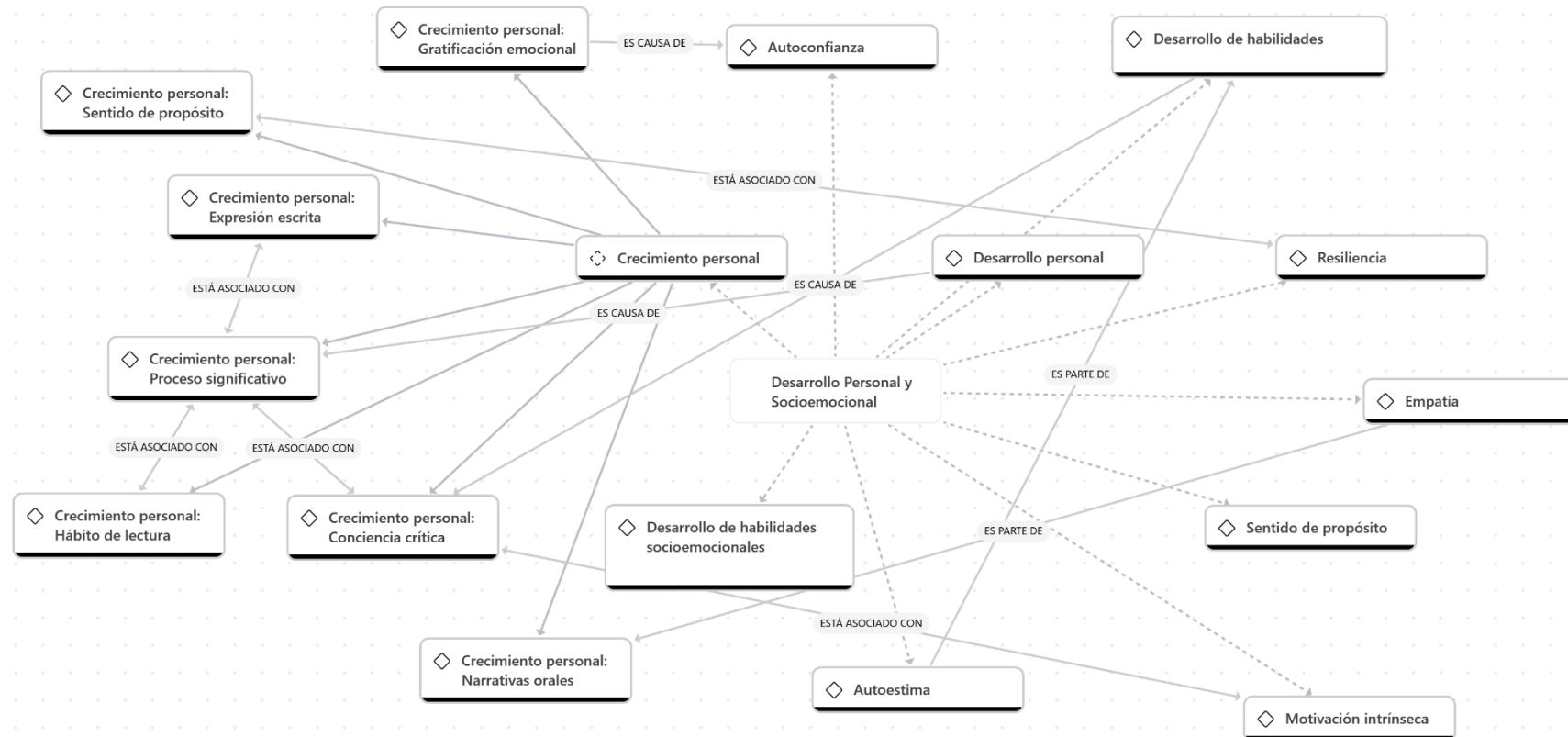
Subcategoría. Desarrollo personal y socioemocional

Dimensión Vocación. Donde se presentan los códigos, Crecimiento personal, , Autoconfianza, Autoestima, Desarrollo Personal, Desarrollo de habilidades, Desarrollo de habilidades socioemocionales, Motivación intrínseca, Empatía, Resiliencia, y Sentido de propósito.

Lo derivado para esta subcategoría, llevó a la investigadora a describir de forma gráfica como se aprecia en la figura 4, la interrelación de los códigos para la categoría emergente Desarrollo personal y socioemocional.

Figura 4.

Desarrollo personal y Socioemocional



Nota: Elaborado por la autora

En cuanto a la **Autoconfianza**, los docentes rurales reconocen la importancia de la autoconfianza en su labor, destacando que su interacción con los estudiantes les permite generar seguridad y confianza en sí mismos para alcanzar sus metas. Lo cual se evidencia al manifestar el sujeto 3 que,

Aunque aún me falta desarrollar muchas estrategias y aplicar mejor mis ideas en el contexto en el que me desenvuelvo considero que día a día interactúo de manera cercana con mis estudiantes, brindándoles seguridad y confianza para expresarse, de esta manera les permito sentir que pueden lograr sus sueños si se fijan propósitos y trabajan con energía y dedicación para conseguirlos.

En el contexto rural, enfrentamos múltiples desafíos, pero creer en nuestras capacidades nos permite innovar en nuestras prácticas y brindar una educación de calidad a nuestros estudiantes (Sujeto 4).

Como docente rural, he aprendido que la autoconfianza es clave para transmitir seguridad a los estudiantes. Si creemos en nuestras estrategias pedagógicas y en el impacto que podemos generar, logramos motivar a los alumnos y fortalecer su aprendizaje (Sujeto 5).

Así, para la investigadora la autoconfianza en el docente rural se desarrolla a partir de su propia formación (inicial y continua) y experiencia y, a la vez, está profundamente ligada a la interacción con sus estudiantes, ya que, la cercanía con los estudiantes en el aula permite al docente fortalecer su seguridad en su labor pedagógica, al tiempo que fomenta la convicción de que pueden alcanzar sus metas mediante el esfuerzo y la dedicación. Este proceso se da en un contexto de construcción conjunta del aprendizaje, donde el docente es un mediador, facilitador en la construcción de conocimientos y se convierte en un guía y motivador. Sin embargo, también se evidencia que la autoconfianza es un aspecto en desarrollo, pues el propio docente (sujeto 3) reconoce que aún necesita mejorar sus estrategias y aplicarlas de manera más efectiva en su contexto; por ello, la identidad profesional del docente rural es un proceso dinámico en el que la autoconfianza se fortalece a medida que se enfrenta a los desafíos del aula y se construye una relación de confianza con los estudiantes.

La autoconfianza en los docentes rurales es un factor clave en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en contextos donde los recursos y el acceso a formación continua son limitados. Las opiniones de los docentes reflejan que la confianza en sus habilidades pedagógicas no solo impacta su desempeño, sino también la motivación y el desarrollo académico de sus estudiantes. Según Bandura (1997), el concepto de autoeficacia es fundamental en el desempeño docente, ya que un maestro que confía en su capacidad para enseñar de manera efectiva es más propenso a implementar estrategias innovadoras y perseverar ante los desafíos. En el contexto rural, esto es particularmente relevante, dado que los docentes suelen enfrentar dificultades como la escasez de materiales educativos y la falta de apoyo institucional. La autoconfianza les permite encontrar soluciones creativas y adaptar su enseñanza a las necesidades del entorno.

Por otro lado, la teoría de la resiliencia docente (Gu y Day, 2007) destaca que la seguridad en sí mismo de los maestros contribuye a su bienestar emocional y a su compromiso con la enseñanza, lo que se traduce en un impacto positivo en la educación de sus alumnos. Un docente que confía en sus metodologías y en su capacidad para generar un cambio en su comunidad educativa tiende a ser más proactivo en la búsqueda de estrategias innovadoras, fortaleciendo así el aprendizaje significativo en sus estudiantes. Además, la relación entre autoconfianza y liderazgo pedagógico ha sido abordada por autores como Fullan (2016), quien señala que los docentes que creen en su capacidad para transformar la educación se convierten en agentes de cambio dentro de sus comunidades. En este sentido, los maestros rurales que desarrollan un fuerte sentido de autoconfianza pueden inspirar a sus estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje basado en la autonomía y la creatividad.

En tanto, sobre la **Autoestima**, los docentes rurales fomentan la autoestima de los estudiantes mediante estrategias que les permiten expresarse y reconocerse dentro de su comunidad educativa. Lo cual se aprecia al referirse en la forma que impacta en los estudiantes:

mi trabajo impacta en la autoestima y confianza de los estudiantes al brindarles espacios de expresión donde pueden compartir sus experiencias, emociones y perspectivas (sujeto 2).

Considero que mi práctica de aula permite a los estudiantes tener libertad de expresión y de interacción, así mismo la confianza en el trabajo y las capacidades de cada estudiante favorece que se fortalezca la autoestima y la seguridad en sí mismo (sujeto 3).

La autoestima del docente rural es fundamental para su desempeño en el aula. A pesar de las dificultades como la falta de recursos o el reconocimiento limitado, he aprendido que valorar mi trabajo y confiar en mis capacidades me permite motivar a mis estudiantes y transmitirles seguridad en su aprendizaje. (Sujeto 4)

Para la investigadora, los testimonios de los sujetos 2 y 3 evidenciaron que la autoestima de los estudiantes ocupó un papel central en la labor docente en contextos rurales, ya que el aula no solo fue un espacio de enseñanza, sino también un entorno donde los estudiantes pudieron reconocerse y valorarse a sí mismos. Ambos docentes destacaron que la autoestima se fortaleció cuando los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse libremente, compartir sus experiencias y recibir apoyo y confianza en sus capacidades. En este sentido, se subrayó la importancia de construir un ambiente de seguridad y reconocimiento, en el que la confianza en el potencial de cada estudiante se convierta en un motor para su desarrollo personal y académico. Asimismo, la referencia a la interacción y la expresión dentro del aula sugirió que el fortalecimiento de la autoestima no fue un proceso meramente individual, sino que se dio en comunidad, en la medida en que los estudiantes fueron escuchados, valorados y talentosos a participar activamente en su entorno educativo. Esta perspectiva se alineó con lo planteado por Freire (1970), quien enfatizó que la educación debía ser un acto liberador en el que los estudiantes fueran protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollo. En esta línea, la creación de espacios de expresión y reconocimiento dentro del aula resultó fundamental para que los estudiantes construyeran su identidad y confianza.

Además, Bolívar (2005) sostuvo que la autoestima en el proceso educativo estuvo directamente relacionada con la manera en que los docentes validaron las capacidades de los estudiantes y generaron condiciones para su autonomía y desarrollo socioemocional. De manera complementaria, Gardner (1983) destacó la importancia de la inteligencia intrapersonal en el desarrollo educativo, argumentando que la capacidad

de un estudiante para comprender y gestionar sus propias emociones era esencial para fortalecer su autoestima y motivación en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el reconocimiento del potencial individual de los estudiantes y la promoción de entornos de apoyo contribuyeron significativamente a su desarrollo integral.

Seguidamente con respecto al **Crecimiento Personal**, los docentes se ven influenciado por su interacción con la comunidad rural, lo que les permite desarrollarse tanto profesional como personalmente. Así el sujeto 2, destaca cómo su labor ha sido enriquecida por la cercanía con la comunidad, señalando que la interacción con estudiantes, padres y colegas ha moldeado su forma de enseñar y percibir la educación en el ámbito rural

Ese propósito ha evolucionado a lo largo de mi experiencia en la ruralidad, donde he recibido un cálido apoyo de la comunidad. Mi vocación, amor por la enseñanza y compromiso con la equidad educativa influyen en cómo vivo y significo mi labor docente... amor por la enseñanza y compromiso con la equidad educativa son factores determinantes en la forma en que vive y comprende su labor docente. Aquí se establece un vínculo entre la evolución de su propósito y la influencia de sus valores personales, lo que resalta la importancia del sentido de pertenencia y la responsabilidad social en la docencia rural... El impacto de estos aportes se ha evidenciado en una mayor participación activa de los estudiantes en clase, en su creciente interés por la lectura y la escritura, y en su capacidad para argumentar y debatir sobre temas relevantes en su medio.

Ser docente en el contexto rural ha sido un camino de constante aprendizaje. Cada desafío me ha permitido crecer no solo profesionalmente, sino también como persona, fortaleciendo mi paciencia, creatividad y vocación. (Sujeto 3)

La enseñanza en zonas rurales me ha enseñado a valorar cada logro, por pequeño que sea. Mi crecimiento personal se da al mismo ritmo que el de mis estudiantes, aprendiendo juntos y superando obstáculos con resiliencia. (Sujeto 4)

Desde la visión de la investigadora, el crecimiento personal de los docentes rurales es un proceso continuo que surge a partir de su interacción con los desafíos y oportunidades del contexto educativo en el que trabajan. Las opiniones expresadas por los docentes resaltan cómo la enseñanza en zonas rurales no solo implica un crecimiento profesional, sino también una evolución personal en términos de resiliencia, creatividad y vocación. Según Mezirow (1991), el aprendizaje transformador ocurre cuando los individuos reflexionan sobre sus experiencias y reconfiguran sus percepciones, lo que genera un cambio profundo en su desarrollo personal y profesional. En este sentido, los docentes rurales, al enfrentarse a contextos adversos, deben adaptar constantemente sus estrategias pedagógicas y su mentalidad, lo que fomenta su crecimiento tanto en el aula como en su vida personal.

Por otro lado, Day y Gu (2010) destacan que la identidad profesional docente está estrechamente ligada a su bienestar emocional y crecimiento personal. Un docente que percibe su trabajo como un proceso de aprendizaje mutuo con sus estudiantes tiende a desarrollar una mayor satisfacción y compromiso con su trabajo. Esto se evidencia en los testimonios de los docentes rurales, quienes reconocen que cada obstáculo en su trabajo se convierte en una oportunidad para fortalecer su vocación y habilidades.

Asimismo, Fullan (2016) enfatiza que los cambios en la educación requieren docentes con un alto grado de reflexión y capacidad de adaptación. En el contexto rural, donde las condiciones pueden ser más desafiantes, el crecimiento personal es clave para que los maestros puedan innovar y mantenerse motivados a lo largo de su carrera.

Por otro lado, el **Desarrollo de Habilidades**, arrojó que los docentes emplean diversas estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades en sus estudiantes, enfocándose en el aprendizaje inclusivo y el pensamiento crítico. Ello se aprecia al referir

Mi papel como docente rural en lengua castellana facilita el aprendizaje a través de la creación de entornos de aprendizaje inclusivo y estimulante (sujeto 1).

Diversificando las estrategias de enseñanza a través del uso de múltiples recursos, integración de la tecnología y la enseñanza diferenciada, adaptando las actividades al ritmo de aprendizaje de los estudiantes...Ser docente en un contexto rural me ha impulsado a desarrollar múltiples habilidades. Más allá de la enseñanza de la Lengua Castellana, he aprendido a ser gestora de recursos,

mediadora cultural y guía en el aprendizaje autónomo de mis estudiantes, adaptándome a sus necesidades y contextos (Sujeto 3).

Mi concepción de la educación rural se basa en una formación integradora de las realidades, necesidades y valores del entorno rural (sujeto 5)

En este respecto, la investigadora considera que, el desarrollo de habilidades en la educación rural va más allá de la transmisión de conocimientos, ya que deben adaptarse a las condiciones de sus comunidades y potenciar su creatividad para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. En la opinión expresada, el docente destaca cómo su rol ha evolucionado hacia la gestión de recursos, la mediación cultural y la enseñanza para la autonomía, aspectos fundamentales en la educación rural.

Según Tardif (2004), el desarrollo profesional docente implica la adquisición de saberes experiencias que surgen en la práctica diaria, lo que se evidencia en el testimonio de la docente, quien ha diversificado sus habilidades en respuesta a su contexto. Además, Shulman (1987) resalta que el conocimiento pedagógico no solo se centra en la disciplina que se enseña, sino también en la capacidad del docente para contextualizar el aprendizaje y adaptarse a las necesidades de sus alumnos. En el ámbito de la educación rural, autores como Álvarez et al. (2018) enfatizan que los docentes deben desempeñar múltiples roles debido a la falta de especialistas y recursos en estas comunidades. El docente mencionado refleja esta realidad al asumir funciones que van más allá de la enseñanza tradicional, demostrando cómo su experiencia ha fortalecido su capacidad de gestión y su habilidad para fomentar el aprendizaje autónomo.

Finalmente, Fullan (2016) sostiene que el desarrollo de habilidades en los docentes debe estar acompañado de formación continua y apoyo institucional, de manera que puedan consolidar su rol de agentes de cambio en la educación. Sin embargo, en el contexto rural, este desarrollo se da muchas veces de manera autodidacta, reforzando la importancia de políticas educativas que acompañan y potencian la labor docente en estas comunidades.

En cuanto a **Desarrollo de Habilidades Socioemocionales**, los docentes resaltan la necesidad de fortalecer estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo

socioemocional y la comunicación efectiva en los estudiantes, tal como se aprecia en lo afirmado por el sujeto 3 "Evalúo que aún necesito fortalecer mi didáctica de aula para brindar herramientas de lecto-escritura, escucha y oralidad que permitan superar las dificultades del entorno familiar y social".

En el contexto rural, la enseñanza no solo implica transmitir conocimientos, sino también fortalecer la autoestima y la resiliencia de los estudiantes. He aprendido que, antes de enseñar Lengua Castellana, debe generar confianza y empatía, ya que muchos de mis alumnos enfrentan situaciones difíciles en sus hogares y comunidades (Sujeto 4).

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula es clave para que los estudiantes se sientan motivados y valorados. A través de estrategias como el trabajo colaborativo y la escucha activa, logró que mis alumnos mejoren su convivencia y su disposición al aprendizaje (Sujeto 5).

Así, para la investigadora, el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación rural se presenta como un aspecto en la formación integral de los estudiantes, ya que permite mejorar sus competencias académicas y también fortalecer su capacidad de comunicación y adaptación a distintos entornos. El testimonio del sujeto 3 refleja una preocupación por la necesidad de mejorar la didáctica para dotar a los estudiantes de herramientas que les ayuden a superar obstáculos impuestos por su contexto familiar y social, de lo que se aprecia, el rol del docente rural no se limita a la enseñanza de contenidos académicos, sino que también implica un acompañamiento en la construcción de habilidades de expresión, escucha y comprensión, fundamentales para la interacción social y el bienestar emocional de los estudiantes.

El análisis de los testimonios de docentes rurales 4 y 5 resalta la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en la enseñanza de Lengua Castellana. Se evidencia que los maestros no solo enfrentan el desafío de transmitir conocimientos, sino también de fortalecer la autoestima, la resiliencia y la motivación de sus estudiantes, quienes en muchos casos provienen de contextos socioeconómicos vulnerables. En consonancia con lo planteado por Goleman (1995), la inteligencia emocional es clave en el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes regular sus emociones y mejorar sus relaciones interpersonales. Los docentes rurales destacan la importancia de generar

confianza y empatía antes de centrarse en los contenidos académicos, lo que concuerda con las propuestas de Bisquerra (2011), quien resalta la necesidad de integrar la educación emocional dentro del currículo escolar para garantizar el bienestar y la motivación de los alumnos.

Por otro lado, Fullan (2016) sostiene que los docentes con habilidades socioemocionales bien desarrolladas tienen un impacto positivo en la dinámica del aula y en la disposición al aprendizaje de los estudiantes. En el contexto rural, esta habilidad se vuelve aún más crucial, ya que los maestros deben asumir múltiples roles, incluyendo el de mediadores emocionales, facilitadores del aprendizaje y agentes de cambio social.

El análisis también sugiere que el trabajo colaborativo y la escucha activa son estrategias efectivas para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo, lo cual está alineado con los estudios de Zins et al. (2004), quienes argumentan que los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) contribuyen a mejorar el rendimiento académico y la convivencia escolar. Sin embargo, se reconoce que, en muchos casos, los docentes carecen de formación específica en educación emocional, lo que refuerza la necesidad de implementar políticas de capacitación y apoyo en esta área.

Por otro lado, el **Desarrollo Personal**, en la docencia rural se manifestó a través de la vocación y el deseo de influir positivamente en los estudiantes, brindándoles herramientas para su crecimiento y promoviendo el cambio social, apreciándose en el discurso de los docentes rurales:

Lo que me motivó fue la vocación por el deseo de influir positivamente en mis estudiantes, brindarles herramientas para su desarrollo y contribución al cambio social... Asimismo, considero que la educación rural debe ser transformadora y emancipadora. Esto significa que debe ir más allá de la enseñanza de contenidos académicos y promover el pensamiento crítico, la autonomía y la participación ciudadana (sujeto 1).

Ese propósito ha evolucionado a lo largo de mi experiencia en la ruralidad, donde he recibido un cálido apoyo de la comunidad. El amor, el sentido de servicio y la solidaridad de los niños me han enriquecido tanto personal como profesionalmente... Mi concepción de la educación rural es personalizada, ya que

la cercanía y la cobertura educativa permiten un contacto directo entre docente y estudiante en un ambiente de confianza, respeto y calidez humana: (sujeto 2)

Trabajar en el sector rural por casi 20 años me ha permitido fortalecer esta vocación, interactuar con una población sencilla, pero con un carácter fuerte y exigente me ha llevado a fortalecer mis capacidades y vencer mis temores" (sujeto 3).

Hoy, más que enseñar, me considero un facilitador del aprendizaje. Intento que mis estudiantes vean el conocimiento no como algo impuesto, sino como algo que pueden construir y transformar (sujeto 4)

Enseñarlos a amar la lectura de manera espontánea y natural, que amen escribir y realizar producciones escritas con propiedad para que sean personas que desarrollen el pensamiento crítico y propositivo. De manera que, la educación rural, en este sentido, debe ser una herramienta para fortalecer el arraigo y la autonomía de los estudiantes, preparándolos para el éxito académico, y también para su participación activa en la vida de su comunidad (sujeto 5).

El desarrollo personal en la docencia rural, para la investigadora se manifiesta a través de la vocación, el compromiso con la transformación educativa y el deseo de influir positivamente en los estudiantes. Los testimonios de los sujetos reflejan una profunda conexión con su labor docente, destacando que la educación rural no debe enfocarse en la transmisión de conocimientos, debe ser un motor de cambio social. Se evidencia la manera en que, la experiencia en el entorno rural ha fortalecido su identidad profesional, permitiéndoles superar miedos, desarrollar nuevas habilidades y consolidar una concepción de la enseñanza centrada en la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes. En este sentido, la cercanía con la comunidad y la interacción con los estudiantes han enriquecido tanto su crecimiento personal como su desempeño profesional, promoviendo una enseñanza humana y con significado.

Este planteamiento se encuentra respaldado por Freire (1970), quien sostiene que la educación debe ser un proceso liberador, donde el docente actúe como facilitador del aprendizaje en lugar de un mero transmisor de información. Asimismo, Bolívar (2005) argumenta que la identidad profesional docente se construye a partir de la interacción

entre la experiencia personal y el contexto educativo, lo que concuerda con la idea de que la enseñanza rural permite el desarrollo de capacidades que van más allá del aula. Igualmente, Giroux (1997) destaca que el docente debe asumir un papel activo en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad, lo que se alinea con la percepción de los docentes rurales de que su labor trasciende la instrucción académica, convirtiéndose en un agente de cambio dentro de su comunidad. Así, el desarrollo personal en la docencia rural es un proceso de crecimiento individual que, se relaciona con la construcción de una identidad profesional fundamentada en la vocación, la resiliencia y la transformación social.

Al mismo tiempo la **Empatía**, en la docencia rural se refleja en la conexión entre los docentes y sus estudiantes, fortalecida por la cercanía y el compromiso con la comunidad educativa, ya que:

La experiencia de trabajar en la ruralidad también fortalece mi compromiso con la educación inclusiva, al darme cuenta de que cada niño tiene derecho a acceder a una educación de calidad, sin importar su ubicación geográfica (sujeto 1).

La educación rural es una oportunidad de formación integral para las comunidades campesinas, se fundamenta en el conocimiento del entorno y sus necesidades...Es imposible no involucrarse en los procesos de crecimiento físico, mental y emocional de los estudiantes porque la cercanía y confianza que se genera al tener grupos pequeños permite un diálogo constante (sujeto 3)

Uno de los cambios más significativos que he tomado en los últimos años es tener con el estudiante una relación de lector a lector, en donde él también aprenda cómo hago para comprender (sujeto 4).

Al respecto la investigadora plantea que, la empatía en la docencia rural se manifiesta en la conexión cercana entre los docentes y sus estudiantes, fortalecida por el compromiso con la comunidad educativa y la educación inclusiva, donde los docentes rurales reconocen que su labor consiste en impartir conocimientos e involucrarse activamente en el crecimiento físico, mental y emocional de los estudiantes. Así, la naturaleza de las aulas rurales, con grupos reducidos y una interacción constante, permite la construcción de relaciones de confianza y el desarrollo de estrategias

pedagógicas más personalizadas; propiciando un aprendizaje significativo, basado en la comprensión del entorno y las necesidades de los estudiantes, lo que evidencia la relevancia de la empatía en la enseñanza rural como un medio para una educación más equitativa y cercana a la realidad de los estudiantes.

Esta concepción de la empatía en la educación rural encuentra respaldo en Freire (1970), quien plantea que la educación debe ser un acto de amor y comprensión, en el que el docente y el estudiante construyan el conocimiento de manera conjunta en un marco de respeto y diálogo. Asimismo, Bolívar (2005) resalta que la relación entre el docente y los estudiantes es un factor en la formación de sujetos críticos y autónomos, lo que se alinea con la visión de los docentes rurales sobre su rol en el aprendizaje. Por otro lado, Vygotsky (1978) enfatiza la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, lo que refuerza la idea de que la empatía y la cercanía en la enseñanza rural favorecen procesos educativos más efectivos.

A su vez, la **Motivación Intrínseca** de los docentes rurales se basa en su vocación y el deseo de influir positivamente en sus estudiantes tal como se cita,

Lo que me motivó fue la vocación por el deseo de influir positivamente en mis estudiantes, brindarles herramientas para su desarrollo y contribución al cambio social... Asimismo, considero que la educación rural debe ser transformadora y emancipadora. Esto significa que debe ir más allá de la enseñanza de contenidos académicos y promover el pensamiento crítico, la autonomía y la participación ciudadana (sujeto 1).

Hoy, más que enseñar, me considero un facilitador del aprendizaje. Intento que mis estudiantes no vean el conocimiento como algo impuesto, sino como algo que pueden construir y transformar (sujeto 4).

: Enseñarlos a amar la lectura de manera espontánea y natural, que amen escribir y realizar producciones escritas con propiedad para que sean personas que desarrollen el pensamiento crítico y propositivo (sujeto 5).

Trabajar en el sector rural por casi 20 años me ha permitido fortalecer esta vocación, interactuar con una población sencilla, pero con un carácter fuerte y exigente me ha llevado a fortalecer mis capacidades y vencer mis temores (sujeto 3)

Para la investigadora, la motivación intrínseca en los docentes rurales se fundamenta en su vocación y en el impacto positivo que desean generar en sus estudiantes. Este compromiso con la enseñanza se manifiesta en su interés por formar individuos autónomos, críticos y participativos, superando el modelo tradicional de transmisión de conocimientos. La conexión con la comunidad rural, la interacción con los estudiantes y la posibilidad de transformar vidas fortalecen su propósito, convirtiendo su labor en una fuente de satisfacción personal y profesional. La enseñanza en estos entornos implica brindar herramientas académicas y fomentar la autonomía, la creatividad y la confianza en los estudiantes, lo que refuerza la idea de la educación rural como un espacio de crecimiento mutuo entre docentes y alumnos.

Lo expuesta, encuentra sustento en Deci y Ryan (1985), quienes en su teoría de la autodeterminación plantean que la motivación intrínseca surge cuando las personas se sienten competentes y autónomas en sus acciones, ya que, en el contexto rural, los docentes experimentan esta motivación al ver los avances de sus estudiantes y al sentirse parte activa del cambio social. Asimismo, Freire (1970) sostiene que la educación debe ser un proceso emancipador, en el que tanto el docente como el estudiante construyan conocimiento de manera conjunta, lo que se relaciona con la visión de los docentes rurales como facilitadores del aprendizaje, a su vez, Bolívar (2007) resalta que la identidad docente se moldea a través de la experiencia y la interacción con la comunidad, lo que confirma que la vocación y la motivación intrínseca de los educadores rurales se fortalecen con el tiempo, a medida que enfrentan desafíos y se comprometen con su labor educativa.

Por otro lado, la **Resiliencia** de los docentes rurales se evidencia en su capacidad para superar obstáculos como la falta de recursos y la infraestructura deficiente, ya que, a pesar de estos obstáculos, su propósito educativo se fortalece con el apoyo de la comunidad y la satisfacción de impactar positivamente en la vida de sus estudiantes, lo cual se manifiesta,

Mi propósito se ha enriquecido con una mayor conexión con la comunidad educativa, enfrentando desafíos adicionales como la falta de recursos, distancia y, en algunos casos, una infraestructura limitada (sujeto 1).

Ese propósito ha evolucionado a lo largo de mi experiencia en la ruralidad, donde he recibido un cálido apoyo de la comunidad. El amor, el sentido de servicio y la solidaridad de los niños me han enriquecido tanto personal como profesionalmente (sujeto 2)

Es imposible no involucrarse en los procesos de crecimiento físico, mental y emocional de los estudiantes porque la cercanía y confianza que se genera al tener grupos pequeños permite un diálogo constante... La educación rural es una oportunidad de formación integral para las comunidades campesinas, se fundamenta en el conocimiento del entorno y sus necesidades. Es la puerta de acceso a un mejor futuro para niños, niñas y jóvenes de este sector (sujeto 3)

El proceso de sistematización es una práctica que debo implementar en mis reflexiones y en mi experiencia de aula (sujeto 4)

De ello, la investigadora desprende que, la resiliencia en los docentes rurales se manifiesta en su capacidad para enfrentar y superar las adversidades propias de su contexto, como la escasez de recursos, la infraestructura deficiente y la distancia geográfica. A pesar de estos desafíos, su compromiso con la educación y su propósito educativo se ven fortalecidos a través del apoyo de la comunidad y la satisfacción de transformar la vida de sus estudiantes. La estrecha relación con su entorno les permite adaptarse a las condiciones adversas y resignificar su labor docente, viéndola como una oportunidad para impulsar el desarrollo integral de los estudiantes y fortalecer el tejido social; en este sentido, la educación rural comprende un espacio de formación académica y un medio de cambio y empoderamiento para las comunidades.

Desde un enfoque teórico, Cyrulnik (2002) plantea que la resiliencia es el proceso mediante el cual una persona logra sobreponerse a las adversidades a través del apoyo de su entorno y la construcción de un sentido de propósito. En este contexto, la comunidad educativa en el ámbito rural juega un papel fundamental en la capacidad de los docentes para enfrentar dificultades y mantenerse firmes en su vocación. Asimismo, Castells (1997) argumenta que la identidad profesional se configura a partir de la interacción con el entorno, lo que refuerza la idea de que la resiliencia en los docentes rurales se nutre de su relación con la comunidad, así Freire (1970) enfatiza que la

educación debe ser un acto transformador, donde el docente se adapta a las circunstancias, buscando cambiar su contexto a través del conocimiento, lo que coincide con la visión de los docentes rurales como agentes de cambio que, a pesar de las limitaciones, encuentran en la enseñanza un motor para la superación personal y colectiva.

Por último, en cuanto al **Sentido de Propósito** de los docentes rurales están fuertemente ligado a su vocación, la transformación social y el impacto en sus estudiantes sobre lo cual se puntualiza,

Ese propósito ha evolucionado a lo largo de mi experiencia en la ruralidad, donde he recibido un cálido apoyo de la comunidad. El amor, el sentido de servicio y la solidaridad de los niños me han enriquecido tanto personal como profesionalmente (sujeto 2).

Es imposible no involucrarse en los procesos de crecimiento físico, mental y emocional de los estudiantes porque la cercanía y confianza que se genera al tener grupos pequeños permite un diálogo constante (sujeto 3).

Hoy, más que enseñar, me considero un facilitador del aprendizaje. Intento que mis estudiantes no vean el conocimiento como algo impuesto, sino como algo que pueden construir y transformar... Uno de los cambios más explicativos que he tomado en los últimos años es tener con el estudiante una relación de lector a lector, en donde él también aprenda cómo hago para comprender (sujeto 4).

Enseñarlos a amar la lectura de manera espontánea y natural, que amen escribir y realizar producciones escritas con propiedad para que sean personas que desarrollen el pensamiento crítico (sujeto 5).

De tal forma que la investigadora infiere que, el sentido de propósito en los docentes rurales está profundamente ligado a su vocación, su compromiso con la transformación social y el impacto que generan en sus estudiantes, por lo que, su labor trasciende a la enseñanza de contenidos académicos, busca empoderar a los estudiantes para que construyan su propio aprendizaje y desarrollen habilidades críticas y reflexivas. Por lo cual, la cercanía con la comunidad educativa y la relación estrecha con los estudiantes refuerzan en los docentes la convicción de que su labor es

reveladora, ya que median conocimientos y fomentan valores, fortalecen la autonomía y promueven la equidad educativa, cuyo propósito evoluciona con el tiempo, nutriéndose de la interacción diaria con los alumnos y de la satisfacción de contribuir al desarrollo integral de la comunidad.

Desde el punto de vista teórico, Freire (1970) sostiene que la educación debe ser un acto emancipador, en el cual el docente desempeña un papel fundamental en la concienciación y transformación de su entorno. Esta perspectiva coincide con la visión de los docentes rurales, quienes ven en su labor un vehículo para la equidad y el desarrollo social. Asimismo, Bolívar (2005) plantea que la identidad docente se construye a partir de la interacción con los estudiantes y el contexto, lo que refuerza la idea de que el propósito de los docentes rurales se enriquece con su experiencia en la comunidad. Aparte de, Giroux (1997) destaca que la enseñanza no debe ser un proceso de transmisión pasiva de conocimientos, más bien debe abordar una práctica que fomente la crítica y la autonomía en los estudiantes, lo que se refleja en la intención de los docentes rurales de formar individuos con pensamiento crítico y una participación activa en su entorno.

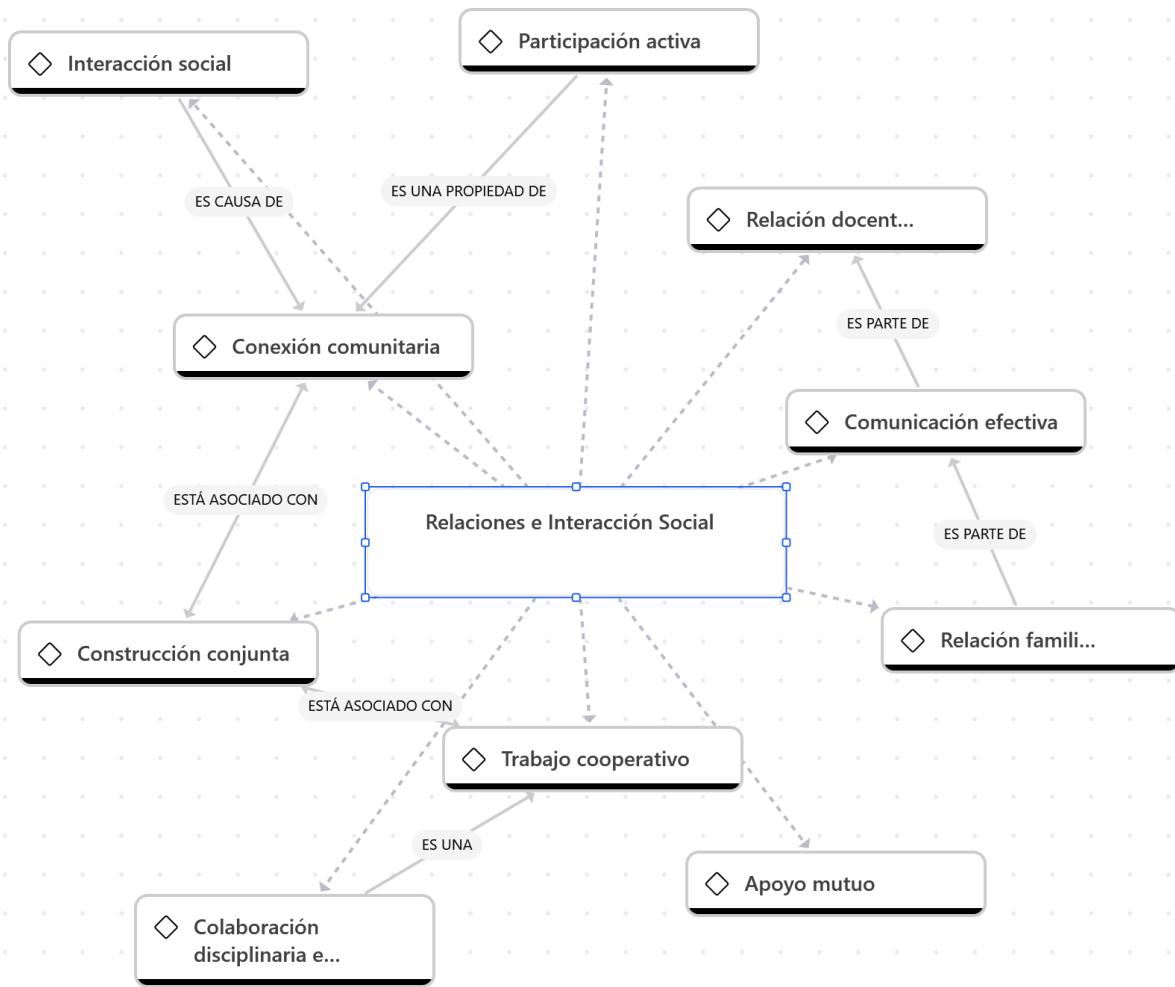
Por ello, a lo largo de su experiencia, los docentes han encontrado en la comunidad un apoyo que refuerza su compromiso y en los estudiantes una fuente de aprendizaje mutuo. La educación en estos entornos es vista como una herramienta para el desarrollo integral y el acceso a mejores oportunidades, los docentes han evolucionado hacia un rol de facilitadores, promoviendo la metacognición y el aprendizaje autónomo.

Subcategoría. Relación e Interacción Social

Dimensión. Formación inicial y continua, al respecto se abordarán los códigos: Relación docente-estudiante, Relación familia-escuela, Construcción conjunta, Participación activa, Apoyo mutuo, Colaboración disciplinaria e interdisciplinaria, Interacción social, Trabajo cooperativo, Conexión comunitaria, Comunicación efectiva.

Así se construyó una interpretación gráfica que relaciona los códigos en función de la categoría emergente como se aprecia en la figura 5.

Figura 5.
Relación e Interacción Social



Nota: Elaborado por la autora

En torno a los códigos develados en el análisis de los discursos se presenta el **Apoyo mutuo**, sobre lo cual se destacó que motivar a los estudiantes y fomentar un ambiente de confianza resulta esencial para el desarrollo de habilidades comunicativas. La creación de grupos de ayuda mutua permite que los estudiantes intercambien saberes y fortalezcan sus competencias de comprensión, interpretación, interacción y de resolución de problemas a través del dialogo, promoviendo una dinámica de colaboración en el aula, tal como se explica por los docentes.

Sujeto 3: Motivar a los estudiantes, generar espacios de confianza y promover un ambiente de aula de seguridad y aprecio por todos resulta ser fundamental para que el desarrollo de las habilidades comunicativas sea exitoso. Vincular a los estudiantes en grupos de ayuda mutua favorece el intercambio de saberes y potencia las fortalezas de cada uno.

El apoyo mutuo en el aula permite que los estudiantes desarrollen mejores sus habilidades de comprensión e interpretación, porque al dialogar entre ellos, explican sus ideas con sus propias palabras y construyen conocimiento de manera conjunta. He notado que cuando trabajan en equipo, se sienten más seguros para enfrentar desafíos y resolver problemas, ya que el intercambio de ideas amplía sus perspectivas y enriquece su aprendizaje (Sujeto 4).

Cuando los estudiantes colaboran entre sí, no solo fortalecen sus habilidades comunicativas, sino que también aprenden a escuchar, argumentar y construir soluciones en conjunto. El diálogo se convierte en una herramienta clave para la interacción y el pensamiento crítico, porque al compartir diferentes puntos de vista, encuentran nuevas formas de abordar los problemas y desarrollar un aprendizaje más significativo (Sujeto 5).

En torno a ello, para la investigadora, el apoyo mutuo dentro del aula se ha revelado para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. La construcción de un ambiente basado en la confianza y la colaboración les permite expresarse con mayor seguridad, mejorar su capacidad de argumentación y fortalecer su aprendizaje a través del intercambio de conocimientos. La implementación de grupos de ayuda mutua fomenta una dinámica de enseñanza en la que los estudiantes reciben información del docente, apoyándose entre sí, potenciando sus habilidades individuales y colectivas; transformando el aula en un espacio de aprendizaje cooperativo, donde cada estudiante se convierte en un agente activo dentro del proceso educativo, fortaleciendo su autonomía y su sentido de pertenencia.

De ahí que el análisis de los datos revela que el apoyo mutuo en el aula desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias comunicativas como la comprensión, la interpretación, la interacción y la resolución de problemas. Desde la

perspectiva de Freire (1970), el diálogo es una herramienta esencial en la educación, ya que permite la construcción colectiva del conocimiento a partir del intercambio de ideas y experiencias. En este sentido, el testimonio de los docentes rurales refleja la importancia del aprendizaje colaborativo en la consolidación de estas competencias, ya que el trabajo conjunto favorece la argumentación, la escucha activa y la expresión de pensamientos de manera crítica y reflexiva. Asimismo, Vygotsky (1978) destaca el papel del aprendizaje social en el desarrollo cognitivo, enfatizando que la interacción con otros permite a los estudiantes interiorizar nuevos conocimientos y habilidades a través de la mediación del lenguaje. En línea con esta teoría, las opiniones de los docentes confirman que el diálogo y el trabajo en equipo fomentan la confianza en la expresión oral y escrita, facilitando la construcción de significados compartidos y la capacidad de resolución de problemas de manera colaborativa.

Desde este constructo teórico, el aprendizaje es entendido como un proceso social en el que la interacción con los demás desempeña un papel esencial en la construcción del conocimiento, en este sentido, el apoyo mutuo se alinea con su concepto de zona de desarrollo próximo, ya que los estudiantes avanzan en su aprendizaje cuando trabajan en conjunto con sus pares y reciben la orientación necesaria dentro de un entorno de confianza. Por otro lado, Wenger (1998) introduce el concepto de comunidades de práctica, señalando que el aprendizaje ocurre en entornos donde los individuos participan activamente en la resolución de problemas y en la negociación de significados. Esto se relaciona con la idea de que el apoyo mutuo en el aula genera espacios en los que los estudiantes pueden reforzar sus habilidades comunicativas, al recibir retroalimentación constante y al aprender de sus pares mediante la interacción.; mientras Freire (1970) enfatiza la importancia del diálogo en la educación, destacando que el aprendizaje no debe ser un proceso unidireccional, debe ser una construcción conjunta en la que todos los participantes contribuyen al desarrollo de saberes colectivos

Mientras la **Colaboración disciplinaria e interdisciplinaria**, se manifestó por la mención del trabajo conjunto entre docentes de la misma área y de distintas áreas de conocimiento, permite una enseñanza más contextualizada e integrada, señalando que la colaboración disciplinaria e interdisciplinaria favorece la construcción de proyectos

pedagógicos transversales y de aprendizajes significativos, al conectar el lenguaje con otras disciplinas, lo que advierte en la afirmación del Sujeto 1

La enseñanza de Lengua Castellana en el ámbito rural se enriquece cuando trabajamos de manera interdisciplinaria. He colaborado con docentes de Ciencias Sociales y Educación Artística para diseñar proyectos que integran la lectura crítica con la historia y la expresión creativa. Esto ha permitido que los estudiantes comprendan mejor los textos y su contexto, haciendo más significativos para su realidad.

En ocasiones, he trabajado de la mano con docentes de otras áreas para integrar la enseñanza del lenguaje en proyectos interdisciplinarios. Esto ha permitido generar aprendizajes más profundos y contextualizados (sujeto 3). La colaboración disciplinaria es fundamental para mejorar la enseñanza

La colaboración disciplinaria del área de Lengua Castellana es fundamental para mejorar la enseñanza en zonas rurales. Así mismo Trabajar con colegas de Matemáticas y Ciencias Naturales me ha permitido desarrollar estrategias para fortalecer la comprensión lectora en diferentes áreas del conocimiento. A través de textos científicos y problemas matemáticos contextualizados, mis estudiantes han mejorado su capacidad de análisis y argumentación. (Sujeto 4)

Por tanto, la investigadora comprende que, la colaboración tanto disciplinaria del área de Lengua Castellana e interdisciplinaria en la educación rural emerge como una estrategia para optimar el aprendizaje significativo, permitiendo que los estudiantes establezcan conexiones entre distintas áreas del conocimiento. El trabajo conjunto entre docentes de diferentes disciplinas posibilita una enseñanza más contextualizada e integrada, en la que los conceptos no se presentan de manera aislada, sino como parte de un entramado de conocimientos interrelacionados. A través de proyectos interdisciplinarios, se promueve una visión más amplia y profunda del aprendizaje, donde los estudiantes pueden aplicar habilidades del lenguaje en diferentes contextos y desarrollar competencias críticas para su desarrollo académico y social.

Desde la perspectiva teórica, Beane (1997) plantea que la enseñanza interdisciplinaria fomenta la integración del conocimiento y facilita una comprensión más

holística de la realidad, lo que permite aprendizajes más duraderos y transferibles. Asimismo, Drake y Burns (2004) destacan que la interconexión de disciplinas favorece el pensamiento crítico y la resolución de problemas, ya que los estudiantes pueden analizar situaciones desde múltiples perspectivas. De forma similar, Morin (1999) argumenta que la fragmentación del conocimiento limita la capacidad de comprensión del mundo, por lo que el aprendizaje interdisciplinario resulta esencial para una educación que responda a las necesidades del contexto; en tanto, la enseñanza en entornos rurales, donde los docentes enfrentan múltiples desafíos, se ve fortalecida a través del trabajo colaborativo entre diferentes áreas del conocimiento.

Ello se presenta en concordancia con la **Comunicación efectiva**, como herramienta para abordar los obstáculos de la educación rural, dado que, del trabajo en equipo y la cooperación, es posible suplir carencias como la falta de formación en inclusión, fortaleciendo así el entorno educativo, manifestándose en el discurso del,

Los aspectos que favorecen al entorno rural, por mencionar algunos, son los conocimientos teóricos y prácticos, desarrollo de habilidades, análisis crítico, conexión con la comunidad para entender sus necesidades y desafíos. Los aspectos que poco favorecen serían la falta de capacitación para trabajar con población incluyente. He tratado de abordar estas carencias con una comunicación efectiva, trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo, quienes permiten abordar los desafíos de la educación rural de manera efectiva (sujeto 1). La comunicación efectiva con mis estudiantes es clave para mejorar el aprendizaje. En el contexto rural, muchas veces es necesario adaptar el lenguaje y los mensajes para que sean claros y comprensibles, especialmente cuando se trabaja con estudiantes que tienen dificultades en comprensión lectora. Utilizar ejemplos de su entorno y fomentar la escucha activa ha permitido mejorar la interacción en el aula y fortalecer el proceso educativo (Sujeto 2).

La competencia comunicativa no solo implica transmitir información, sino también generar un ambiente de confianza y respeto. A través del diálogo constante con los estudiantes y sus familias, logró entender mejor sus necesidades y adaptar mis estrategias pedagógicas para responder a ellas. Esto ha fortalecido el vínculo

entre la escuela y la comunidad, beneficiando el proceso de aprendizaje (Sujeto 3).

La comunicación efectiva, para la investigadora se presenta como una herramienta fundamental en la educación rural, permitiendo abordar los desafíos que surgen debido a la falta de formación en inclusión y otros obstáculos estructurales. A través del trabajo en equipo y la cooperación, los docentes logran suplir ciertas carencias, fortaleciendo el entorno educativo para una enseñanza más equitativa; la comunicación efectiva, en este contexto, facilita la interacción entre docentes y estudiantes y promueve el intercambio de saberes y la construcción de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades del contexto rural.

En una dirección teórica, Freire (1970) enfatiza la importancia del diálogo como un medio para la transformación educativa, destacando que la comunicación efectiva en el aula fomenta la participación activa y el empoderamiento de los estudiantes, por su parte, Vygotsky (1978) resalta el papel del lenguaje como mediador del aprendizaje, señalando que la interacción social y la cooperación permiten la construcción del conocimiento de manera significativa. Aunado a ello, Fullan (2002) sostiene que la comunicación entre los miembros de una comunidad educativa siendo relevante para la implementación de mejoras en la enseñanza, ya que posibilita la reflexión sobre la práctica docente y la búsqueda de soluciones colectivas ante los desafíos.

Por otro lado, la **Conexión comunitaria** se manifestó con la afirmación

Mi labor docente no se limita al aula; busco involucrar a la comunidad en el aprendizaje. A través de proyectos de narración oral con los adultos mayores, mis estudiantes han fortalecido su identidad cultural y desarrollado habilidades comunicativas, creando un vínculo entre generaciones (sujeto 1).

El aprendizaje significativo en el contexto rural requiere una conexión con el entorno. Implementar actividades como ferias literarias con participación de la comunidad ha permitido que los estudiantes valoren su cultura y comprendan la importancia del lenguaje en su vida cotidiana (sujeto 4)

La relación con la comunidad ha sido determinante en la construcción de mi identidad como docente. Desde que empecé a trabajar en el ámbito rural, me di

cuenta de que la educación no es un proceso aislado del entorno, sino que está profundamente conectado con la vida de la comunidad. Esto me ha llevado a desarrollar estrategias pedagógicas que impacten a los estudiantes e involucren a las familias y a otros actores comunitarios (sujeto 5)

En derivativa, la investigadora entiende la conexión comunitaria como un factor determinante en la identidad profesional del docente rural, ya que la educación en estos contextos no puede desvincularse de la realidad social y cultural de la comunidad. La interacción constante con estudiantes, familias y otros actores comunitarios enriquece la práctica pedagógica, mejorando el sentido de pertenencia del docente. A través de estrategias que involucran a la comunidad en el proceso educativo, se fomenta un aprendizaje más explicativo y contextualizado, adaptado a las necesidades y valores locales.

Este planteamiento encuentra respaldo en Wenger (1998), quien señala que el aprendizaje ocurre dentro de comunidades de práctica, donde la interacción con otros fortalece la identidad y el conocimiento de los individuos. Asimismo, Bolívar (2007) destaca que la identidad docente se construye a partir de experiencias en el entorno educativo y social, resaltando la importancia de la comunidad en la formación profesional del maestro. Desde otra perspectiva, Freire (1970) enfatiza que la educación debe ser un acto liberador y transformador, lo que implica que los docentes rurales deben establecer un diálogo constante con la comunidad para generar un impacto real en la vida de los estudiantes.

En este sentido, se manifestó la **Construcción conjunta**, ya que, el aprendizaje debe ser un proceso participativo donde los estudiantes desarrollen autonomía y pensamiento crítico, donde la educación emancipadora empodera a los alumnos, permitiéndoles convertirse en agentes activos de su propio aprendizaje, tal como se afirma por el sujeto 2,

Mi trabajo como docente ha contribuido a una educación más emancipadora y contextualizada al integrar metodologías que parten de la realidad de los estudiantes y los empoderan como agentes activos en su propio aprendizaje. Considero que la educación no debe ser un proceso unidireccional, donde el

docente impone conocimientos, sino un espacio de construcción conjunta donde los estudiantes desarrollen autonomía y capacidad crítica para analizar su entorno.

Mi enfoque en el aula es ayudar a los estudiantes a reconocer su entorno como una fuente de conocimiento. A través del reconocimiento local y el análisis de historias y mitos regionales, mis estudiantes no solo mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan un sentido de pertenencia y se sienten empoderados para abordar los problemas que afectan a su comunidad (sujeto 3). En la enseñanza de Lengua Castellana en el contexto rural, he aprendido a reconocer la importancia de construir conocimientos de manera colectiva con mis estudiantes. A través de actividades de escritura colaborativa y análisis de textos que reflejan la realidad de nuestra comunidad, hemos logrado construir una identidad compartida y ser conscientes de los cambios que enfrentamos como sociedad rural (sujeto 4).

En la visión de la investigadora, la construcción conjunta se evidencia como una práctica pedagógica esencial para los docentes rurales, ya que promueve un aprendizaje significativo e integrado con la realidad sociocultural de los estudiantes. Las opiniones reflejan un enfoque de enseñanza en el que los conocimientos no se transmiten de manera unidireccional, sino que se construyen de manera colectiva entre docentes y estudiantes, lo que fortalece la identidad de los mismos y les permite contextualizar los aprendizajes. En este sentido, Vygotsky (1978) argumenta que el aprendizaje es un proceso social, y que la interacción entre el docente y el estudiante, así como entre los propios estudiantes, es fundamental para el desarrollo cognitivo. La colaboración en la construcción de conocimientos y la conexión con el entorno contribuye a que los estudiantes no solo aprendan contenidos académicos, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento crítico y reflexión sobre su identidad y comunidad.

El uso de actividades colaborativas, como la escritura conjunta y el análisis de textos locales, promueve el desarrollo de una identidad cultural compartida, lo que según Tatum (1997), es fundamental para fortalecer la autoestima de los estudiantes, especialmente en contextos rurales donde puede haber un sentimiento de exclusión.

Además, las actividades relacionadas con la historia local y los mitos regionales, mencionadas por los docentes, también se alinean con la propuesta de Freire (1970), quien destaca la importancia de conectar el aprendizaje con la realidad del estudiante, lo que contribuye a que el conocimiento sea más relevante y aplicable a su vida cotidiana.

De hecho, el empoderamiento de los estudiantes al comprender y reflexionar sobre los cambios en su entorno social y cultural también está relacionado con el concepto de "educación crítica" propuesto por Giroux (2001), quien aboga por una educación que permita a los estudiantes ser agentes activos en su comunidad, capaces de identificar y enfrentar los problemas que los afectan.

Por tal motivo, se hizo presente la **Interacción social**, en el apoyo de la comunidad y la conexión con los estudiantes que enriquecen la labor docente, de modo que, la solidaridad y el sentido de servicio favorecen a nivel de consecuencias educativas, generando una experiencia con significado tanto para el docente como para los alumnos, lo cual se expuso en el comentario del sujeto 2,

"Ese propósito ha evolucionado a lo largo de mi experiencia en la ruralidad, donde he recibido un cálido apoyo de la comunidad. El amor, el sentido de servicio y la solidaridad de los niños me han enriquecido tanto personal como profesionalmente. Saber que he influido positivamente en el alma, la mente y el corazón de mis estudiantes es una satisfacción invaluable"

La interacción social en el aula es esencial para el aprendizaje de mis estudiantes. Promuevo actividades que fomenten la discusión en grupo y el trabajo colaborativo, ya que estas estrategias permiten que los estudiantes no solo mejoren sus habilidades comunicativas, sino que también aprendan a escuchar y respetar las ideas de los demás, creando un ambiente de respeto y cooperación (sujeto 4).

He notado que, en el contexto rural, la interacción social dentro del aula puede ser un desafío debido a las diferencias culturales y de recursos. Sin embargo, al fomentar el trabajo en equipo y las actividades de intercambio cultural entre los estudiantes, logro que se entiendan mejor entre ellos y que desarrollen

habilidades sociales que son esenciales tanto en el aula como fuera de ella (sujeto 5).

En tal sentido, la investigadora considera que, la interacción social en la educación rural se manifiesta a través del apoyo comunitario y la conexión con los estudiantes, elementos que enriquecen la labor docente y fortalecen el impacto educativo. La solidaridad y el sentido de servicio benefician a los alumnos, también generan una experiencia reveladora para los docentes, permitiéndoles encontrar un propósito más allá de la enseñanza académica. Esta conexión con la comunidad refuerza la identidad profesional del docente rural, promoviendo la construcción de espacios de aprendizaje colaborativos y participativos, donde la educación se convierte en un vehículo para la transformación social.

Este planteamiento se alinea con Vygotsky (1978), quien argumenta que el aprendizaje es un proceso social mediado por la interacción con los demás. Asimismo, Putnam (2000) destaca que el capital social, entendido como las redes de apoyo y confianza dentro de una comunidad, con un rol resaltante en la educación y en la cohesión social. Por otro lado, Freire (1970) resalta que la educación debe ser un acto de compromiso con el entorno, en el cual tanto docentes como estudiantes participen en un proceso de aprendizaje mutuo basado en la solidaridad y el diálogo. En este sentido, la interacción social en la educación rural consolida los lazos comunitarios e impulsa la construcción de conocimientos significativos y fomenta el desarrollo integral de los estudiantes.

De tal manera que, se expuso la **Participación activa**, cuyo desarrollo se fortalece en el aula con la capacidad de los estudiantes para argumentar y debatir, por lo cual, la educación debe permitirles comprender su realidad y actuar sobre ella, promoviendo la construcción de conocimiento crítico, como se expone de manera amplia en la afirmación del,

El impacto de estos aportes se ha evidenciado en una mayor participación activa de los estudiantes en clase, en su creciente interés por la lectura y la escritura, y en su capacidad para argumentar y debatir sobre temas relevantes en su medio. La educación emancipadora es aquella que dota a los estudiantes de habilidades

y conocimientos que les permiten comprender su realidad y transformarla; en ese sentido, mi labor ha buscado mejorar sus competencias académicas y la conciencia crítica y su capacidad de acción dentro de su comunidad (sujeto 2).

Hay dos metodologías que en este momento estoy trabajando, una de ellas es los procesos de metacomprensión, que cada vez menos la comprensión esté evaluada por el maestro y pueda ser el estudiante quien revise cuándo lo comprende, por qué no comprende y qué hacer para comprender, porque finalmente esos procesos de pensamiento son correspondidos a él. Y también estoy implementando la filosofía para niños desde abordar la lectura con un objetivo, es decir, un cuestionamiento o preguntas formuladas por el estudiante, asimismo el asombro, el sentido, la lógica de dar buenas razones, las discusiones que podrían ser de tres tipos, las meras discusiones, que son superficiales, las buenas discusiones y las discusiones filosóficas, que se trabajarían en torno a las lecturas que se realizan con los estudiantes (sujeto 4).

En el aula, considero fundamental que los estudiantes sean parte activa de su proceso de aprendizaje. Fomento su participación a través de debates, exposiciones y proyectos colaborativos. Esta participación no solo mejora su comprensión de los temas, sino que también fortalece su confianza y les da un sentido de responsabilidad sobre su propio aprendizaje, creando un ambiente dinámico y motivador (sujeto 5).

Para la investigadora, los testimonios de los docentes rurales reflejan que la participación activa en el aula es un pilar fundamental en la formación de estudiantes críticos y reflexivos. Se evidencia que la implementación de estrategias como la metacomprensión y la filosofía para niños contribuye a fortalecer la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la educación debe enfocarse en la mediación de conocimientos, dotando a los estudiantes de herramientas para analizar, debatir y cuestionar su realidad, promoviendo así su capacidad de acción dentro de su comunidad. La argumentación y el debate emergen como prácticas esenciales para la construcción de conocimiento, permitiendo que los estudiantes desarrollen

habilidades comunicativas y sociales que les permitan expresar sus ideas con claridad y fundamentación.

Este planteamiento se encuentra respaldado por Freire (1970), quien sostiene que la educación debe ser un acto liberador, donde el estudiante asuma un rol activo en la construcción del conocimiento. En la misma línea, Lipman (1998) enfatiza que la práctica del pensamiento crítico a través del diálogo filosófico favorece la formación de ciudadanos con mayor capacidad de análisis y toma de decisiones. Asimismo, Vygotsky (1978) destaca la importancia del aprendizaje social y colaborativo, señalando que la interacción entre pares y docentes permite el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Así, se presenta una **Relación docente-estudiante**, que parte de que la educación rural favorece una enseñanza personalizada, donde el contacto directo entre docente y estudiante permite un aprendizaje mutuo. Este vínculo estrecho fortalece la confianza y enriquece tanto al docente como a los alumnos, como se expone

En el contexto rural, mi relación con los estudiantes va más allá de la enseñanza académica. Trato de ser una figura cercana, comprensiva y disponible para ellos, ya que muchos enfrentan conflictos familiares (sujeto 1)

Mi concepción de la educación rural es personalizada, ya que la cercanía y la cobertura educativa permiten un contacto directo entre docente y estudiante en un ambiente de confianza, respeto y calidez humana. Este entorno favorece un aprendizaje mutuo, donde los niños también me enseñan valiosas lecciones, como técnicas para plantar y cuidar el entorno. Esta interacción constante enriquece tanto mi labor educativa como su desarrollo personal (sujeto 2).

La relación que establezco con mis estudiantes es fundamental en mi práctica educativa. En el entorno rural, muchos de ellos tienen una visión limitada de las oportunidades que pueden alcanzar, por lo que trato de ser un modelo de apoyo constante, motivándolos a creer en su capacidad y a ver la educación como una herramienta poderosa para cambiar su realidad. Esta relación de cercanía y respeto genera un ambiente positivo y favorece el aprendizaje (sujeto 3)

En perspectiva de la investigadora, sobre lo anterior, se resalta la importancia de la relación estrecha entre docente y estudiante en el contexto rural, lo que favorece un ambiente de confianza y respeto mutuo. La enseñanza personalizada permite el fortalecimiento del aprendizaje académico y la mediación de conocimientos prácticos y culturales entre ambas partes, convirtiendo el aula en un espacio de intercambio con valor educativo que, se aleja del modelo tradicional, al considerar al estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento, lo que contribuye a su desarrollo integral y refuerza la identidad del docente dentro de la comunidad. La relación entre docentes y estudiantes es un factor clave que influye directamente en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. En las opiniones de los docentes rurales de Lengua Castellana, se evidencia la importancia de construir vínculos cercanos y de confianza, lo cual facilita la comunicación y el entendimiento mutuo en el aula. Este enfoque se alinea con las teorías que destacan la relevancia de una relación afectiva y empática en el proceso educativo.

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social que depende de las interacciones entre el docente y el estudiante. Las relaciones cercanas y de confianza permiten que los estudiantes se sientan más cómodos para participar activamente, expresar sus inquietudes y compartir sus experiencias, lo que a su vez favorece la construcción del conocimiento. Además, la proximidad emocional del docente ayuda a los estudiantes a enfrentar problemas personales o socioeconómicos que podrían obstaculizar su rendimiento académico, tal como lo señalan los docentes en sus opiniones. Este tipo de vínculo humano es particularmente relevante en contextos rurales, donde los estudiantes pueden estar más aislados de los recursos educativos o enfrentar desafíos adicionales (Gutiérrez, 2014). Además, el enfoque de apoyo y motivación que mencionan los docentes también es respaldado por el concepto de "aprendizaje afectivo" propuesto por Noddings (2005), quien sostiene que la empatía y el cuidado son fundamentales para el éxito del aprendizaje. En este sentido, cuando los docentes se esfuerzan por ser modelos de apoyo y motivación, contribuyen a fortalecer la autoestima y la motivación intrínseca de los estudiantes, alentándolos a superar las barreras socioeconómicas que puedan enfrentar.

Por otro lado, la relación docente-estudiante en entornos rurales también debe ser vista bajo la lente de la equidad educativa. Según Muñoz y Rivero (2013), en las zonas rurales, los docentes deben adaptarse a las circunstancias particulares de los estudiantes, brindando apoyo no solo académico, sino también emocional y social. Este enfoque integrador y comprensivo es clave para garantizar una educación inclusiva, que permita a todos los estudiantes, independientemente de su contexto, alcanzar su máximo potencial.

A su vez, se manifestó la **Relación familia-escuela**, de lo cual, la evaluación formativa y la colaboración con los padres son estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La interacción con la comunidad educativa permite comprender mejor las dificultades que enfrentan los estudiantes y diseñar soluciones más efectivas. Ello se vio emergente del discurso,

Otra estrategia es la evaluación formativa y el análisis del desempeño de los estudiantes a través de sus producciones escritas y orales. Más allá de calificar, procuro que la evaluación sea un espacio de aprendizaje, donde los estudiantes reflexionen sobre sus avances y dificultades. También realicé reuniones con los padres de familia y otros docentes para comprender mejor los factores externos que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comunidad educativa se convierte así en un aliado fundamental en la mejora de mi práctica (Sujeto 1).

Creo firmemente que la colaboración entre la familia y la escuela es fundamental para el éxito de los estudiantes. En el contexto rural, las familias tienen un papel vital en el proceso educativo de sus hijos, ya que a menudo son las primeras en enseñarles valores y habilidades. Mantener una comunicación constante con ellos, ya sea mediante reuniones o actividades conjuntas, ayuda a crear un entorno de aprendizaje más sólido y coherente (sujeto 2).

En mi experiencia, una relación estrecha con las familias de los estudiantes ha sido clave para mejorar su rendimiento académico. En las comunidades rurales, donde los recursos son limitados, cuando los padres están involucrados y entienden el proceso educativo, pueden proporcionar un apoyo adicional en casa.

Realizar encuentros periódicos para compartir avances y desafíos crea un puente entre la escuela y el hogar, lo que beneficia a los estudiantes. (sujeto 5)

Al respecto la investigadora, aprecia la importancia de la evaluación formativa como una herramienta que va más allá de la calificación, promoviendo la reflexión sobre el aprendizaje y el progreso de los estudiantes. Asimismo, destaca la relevancia de la interacción con los padres y la comunidad educativa para comprender los factores externos que pueden influir en el rendimiento académico. Esta perspectiva evidencia que la educación en contextos rurales requiere una perspectiva sistémica, en el que la familia y la comunidad desempeñan un papel activo en la construcción del aprendizaje, fortaleciendo así el vínculo entre la escuela y el entorno social.

Desde el ámbito teórico, Epstein (1995) sostiene que la relación entre la familia y la escuela es definitiva en el éxito académico de los estudiantes, ya que la comunicación y la colaboración entre docentes y padres contribuyen a una mejor adaptación escolar y a un mayor compromiso con el aprendizaje. En la misma línea, Bolívar (2006) señala que la evaluación formativa permite identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes, y los obstáculos que pueden estar limitando su aprendizaje, posibilitando la implementación de estrategias contextualizadas. Por su parte, Moll (1992) enfatiza la importancia de los fondos de conocimiento, destacando que el aprendizaje se enriquece cuando los docentes incorporan en su práctica educativa los saberes y experiencias previas de los estudiantes y sus familias. De este modo, la relación familia-escuela se convierte en una estrategia esencial para mejorar la enseñanza y obtener un aprendizaje significativo y contextualizado.

De esta forma se hizo presente el **Trabajo Cooperativo**, donde la cooperación permite enfrentar los desafíos de la educación rural de manera efectiva. La sistematización de experiencias exitosas y la creación de comunidades de aprendizaje enriquecen la práctica docente y el desarrollo profesional. Lo cual se hizo evidente en las dos citas amplias que se alinean con lo explicado por el sujeto 5,

Creo firmemente en el trabajo colaborativo y en la importancia de compartir lo que aprendo con otros colegas. A lo largo de mi experiencia, he comprendido que los docentes rurales enfrentamos desafíos similares y que la mejor manera de crecer

profesionalmente es aprendiendo unos de otros. Por eso, participó activamente en espacios de intercambio pedagógico, como talleres, reuniones de equipo y microcentros, donde discutimos estrategias y reflexionamos sobre nuestras prácticas (sujeto 1).

Me gusta documentar y sistematizar las experiencias exitosas en mi aula, de manera que puedan servir de referencia para otros docentes. Cuando descubro una metodología que funciona bien en el contexto rural, la comparto con mis colegas, ya sea a través de guías, recursos didácticos o encuentros de formación (sujeto 2).

El trabajo cooperativo en el aula de Lengua Castellana ha sido una estrategia fundamental para fomentar el aprendizaje entre mis estudiantes. Al trabajar en grupos, los estudiantes aprenden a colaborar, a compartir ideas y resolver problemas juntos, lo que fortalece no solo sus habilidades lingüísticas, sino también sus competencias sociales. En el contexto rural, donde los recursos son limitados, el trabajo en equipo permite aprovechar al máximo las herramientas disponibles (sujeto 4)

En tal razón, la investigadora aporta que, el trabajo colaborativo en el contexto de la educación rural es relevante, destacando que el intercambio de experiencias y la sistematización de estrategias efectivas fortalecen la práctica pedagógica, así la participación en espacios de diálogo y aprendizaje compartido permite que los docentes enfrenten los desafíos de manera conjunta, enriqueciendo su labor a partir de la construcción colectiva del conocimiento. A más de, la documentación de prácticas exitosas contribuye a la generación de recursos que pueden beneficiar a otros educadores en contextos similares, favoreciendo la mejora continua del proceso de enseñanza. De igual forma el trabajo cooperativo en el aula en el sector rural es una estrategia pedagógica fundamental que potencia el aprendizaje significativo y fortalece el tejido social dentro de la comunidad educativa. En estos contextos, donde los recursos pueden ser limitados y las condiciones de enseñanza presentan desafíos particulares, la cooperación entre estudiantes se convierte en un medio clave para la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales.

Según Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo fomenta la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, así como la promoción de interacciones constructivas entre los estudiantes. En el contexto rural, estas dinámicas resultan esenciales, ya que permiten superar dificultades estructurales a través del apoyo mutuo y la colaboración, facilitando el acceso al conocimiento de manera colectiva y democratizando los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción entre pares desempeña un papel determinante en el desarrollo cognitivo. En este sentido, el trabajo cooperativo en el aula rural favorece el aprendizaje dialógico, la construcción conjunta del conocimiento y la resolución de problemas en comunidad, fortaleciendo competencias como la comprensión, la argumentación y la toma de decisiones.

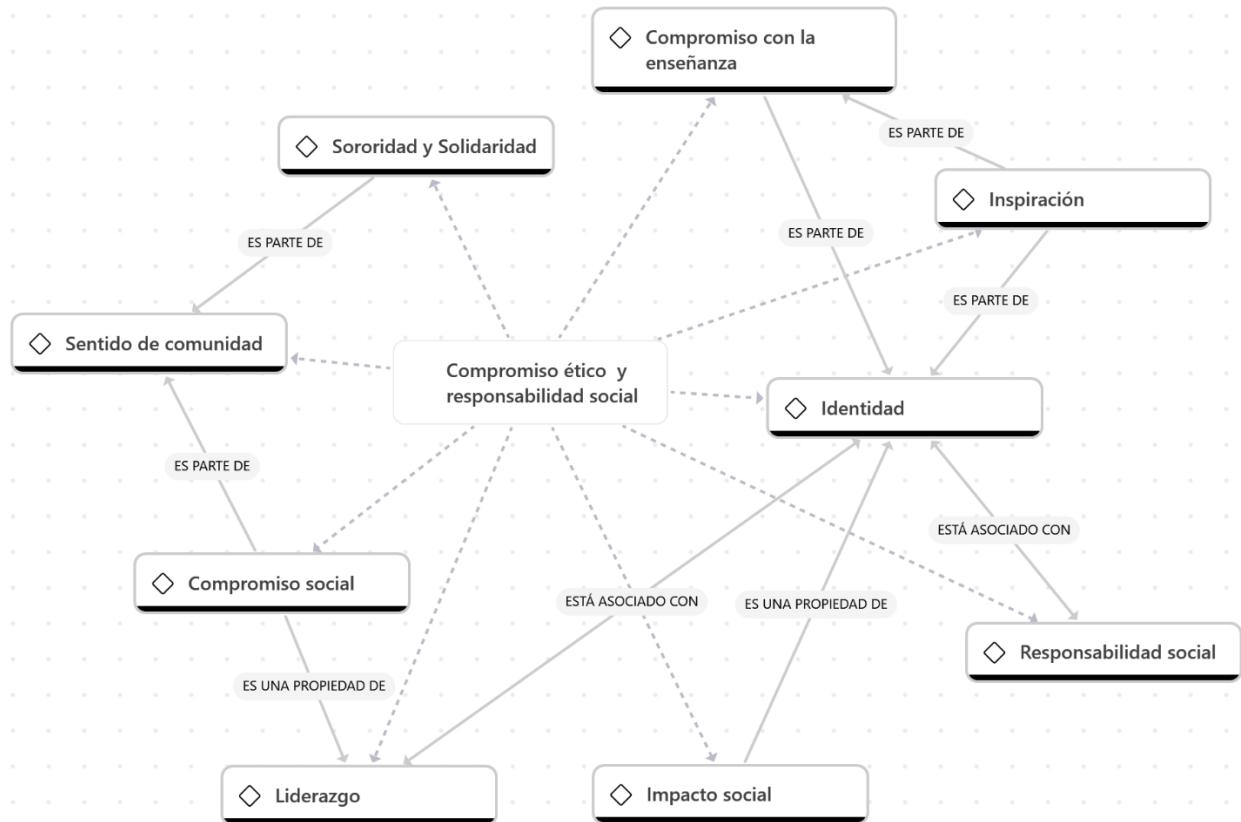
Desde la perspectiva teórica, Hargreaves (1998) señala que el trabajo en equipo entre docentes fomenta comunidades profesionales de aprendizaje que potencian la innovación pedagógica y fortalecen el sentido de pertenencia. De igual manera, Bolívar (2005) enfatiza que la colaboración docente mejora la práctica individual, favoreciendo la construcción de un conocimiento pedagógico compartido que impacta en la calidad educativa. Por su parte, Wenger (1998) sostiene que la participación en comunidades de práctica es fundamental para el desarrollo profesional, ya que permite a los docentes reflexionar sobre sus experiencias y adaptar nuevas estrategias a sus realidades específicas. Así, el trabajo en equipo en el contexto rural que responde a una necesidad de apoyo mutuo, convirtiéndose en una herramienta para la transformación educativa y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

Subcategoría. Compromiso ético y Responsabilidad Social

Dimensión. Autoevaluación profesional, de lo cual se analizaron los códigos: Compromiso con la enseñanza, Compromiso social, Responsabilidad social, Sentido de comunidad, Solidaridad, Liderazgo, Inspiración, Identidad, Impacto social

Lo expuesto, derivó en la figura 6, que presenta la relación entre los códigos de esta categoría emergente como medio de la investigadora para interpretarla.

Figura 6.
Compromiso Ético y Responsabilidad Social



Nota: Elaborado por la autora

En referencia a la categoría emergente Compromiso y Responsabilidad, se presenta el código **Compromiso con la enseñanza**, el cual se develó en razón de que, el docente de Lengua Castellana favorece en la formación de los estudiantes, para el desarrollo de habilidades lecto-escriturales fundamentales para su vida académica y personal, lo cual se manifestó así,

Mi compromiso con la enseñanza va más allá de impartir conocimientos. En el contexto rural, me esfuerzo por crear un ambiente de aprendizaje donde mis estudiantes se sientan valorados y motivados. Creo que cada lección es una oportunidad para inspirarlos a aprender, a desarrollar sus habilidades ya ver la educación como una herramienta poderosa para cambiar su futuro (sujeto 4)

“Pienso que como docentes de lengua castellana tenemos un papel fundamental en la formación de nuestros estudiantes pues tenemos el compromiso de la

enseñanza de las bases para el aprendizaje en cualquier área a través del lenguaje, la comunicación, el amor por la lectura, el desarrollo de todas las competencias lecto escriturales que les servirá para toda la vida" (sujeto 5)

Así, la investigadora destaca el compromiso con la enseñanza en el desarrollo de competencias fundamentales en los estudiantes, particularmente en el área de la Lengua Castellana. La enseñanza del lenguaje facilita el aprendizaje en otras disciplinas y fomenta la comunicación efectiva, la comprensión crítica y la capacidad de argumentación y la creatividad. Este compromiso implica una responsabilidad extendida más allá del aula, ya que la formación en lectoescritura influye en la vida académica, social y profesional de los estudiantes. Así, el docente asume un rol pertinente en la preparación de ciudadanos capaces de interactuar con su entorno de manera informada y reflexiva.

Desde el ámbito teórico, Freire (1970) enfatiza que la enseñanza del lenguaje es un acto liberador que permite a los estudiantes leer el mundo y transformar su realidad a través del pensamiento crítico. De manera similar, Cassany (2006) sostiene que la lectoescritura no debe considerarse una habilidad mecánica, más allá es un proceso dinámico que permite a los estudiantes interpretar y construir conocimiento. Asimismo, Bolívar (2005) resalta que el compromiso docente con la enseñanza de la lengua implica la transmisión de conocimientos y la creación de espacios de aprendizaje significativo donde los estudiantes puedan desarrollar autonomía y pensamiento crítico. Por lo tanto, la responsabilidad del docente de Lengua Castellana trasciende la instrucción formal, ya que su labor impacta directamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes para desenvolverse en diversos ámbitos de la vida.

A su vez, el discurso develó el **Compromiso social**, puesto que, el docente trasciende la enseñanza de contenidos, al buscar generar impacto en el desarrollo integral de los estudiantes mediante el fomento de la comunicación y el pensamiento crítico y creativo, ya que el sujeto 1 afirmó que,

Ser docente en el contexto rural no es solo impartir conocimientos, sino ayudar a los estudiantes a desarrollar su voz, a expresarse ya cuestionar su realidad para que puedan transformar su entorno.

Fomentar el pensamiento crítico y la creatividad en el aula permite que los estudiantes no solo aprendan, sino que también adquieran herramientas para resolver problemas y participar activamente en su comunidad (Sujeto 2).

Pienso que como docentes de lengua castellana tenemos un papel fundamental en la formación de nuestros estudiantes pues tenemos el compromiso de la enseñanza de las bases para el aprendizaje en cualquier área a través del lenguaje, la comunicación, el amor por la lectura, el desarrollo de todas las competencias lecto escriturales que les servirá para toda la vida (Sujeto 5).

En función de ello, la investigadora señala que, el compromiso social del docente En este sentido, el docente asume una responsabilidad que trasciende lo pedagógico, promoviendo una educación que forma ciudadanos con la capacidad de analizar su realidad, argumentar sus ideas y participar activamente en la transformación de su comunidad. El compromiso social del docente rural se manifiesta en su papel más allá de la enseñanza de contenidos, promoviendo el desarrollo integral de sus estudiantes a través de la comunicación y el pensamiento crítico y creativo. El Sujeto 1 resalta la importancia de la educación como un proceso de empoderamiento, donde los estudiantes desarrollan su voz y su capacidad de cuestionar su entorno. Esta perspectiva se alinea con la visión de Freire (1970), quien plantea que la educación debe ser un acto liberador, permitiendo que los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje y agentes de transformación en sus comunidades.

Por su parte, la opinión del Sujeto 2 enfatiza el fomento del pensamiento crítico y la creatividad como herramientas fundamentales para la resolución de problemas y la participación activa en la comunidad. En este sentido, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente, en el cual la interacción con el docente y los pares contribuyen a la construcción del conocimiento y al desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Además, Wenger (1998) destaca que el aprendizaje ocurre dentro de comunidades de práctica, donde los individuos construyen su identidad y fortalecen su conocimiento a partir de la interacción y la colaboración con otros. Así, los discursos analizados evidencian que el compromiso social del docente rural no solo implica la enseñanza de contenidos, sino también la creación de espacios para el desarrollo de

competencias que permitan a los estudiantes interpretar su realidad, interactuar con su comunidad y generar cambios significativos en su entorno. Este enfoque refuerza la importancia de una educación contextualizada y comprometida con la transformación social, en la que el docente actúa como un facilitador del aprendizaje y del empoderamiento estudiantil (Bolívar, 2005).

Este planteamiento se encuentra en concordancia con Freire (1970), quien argumenta que la educación debe ser un acto de concienciación que permita a los estudiantes desarrollar una mirada crítica sobre su entorno. De igual manera, Giroux (1997) destaca la importancia del docente como un intelectual transformador, cuya labor no se circumscribe a la enseñanza de contenidos, busca generar impacto social mediante el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes. Asimismo, Cassany (2006) enfatiza que la enseñanza de la lectura y la escritura es una herramienta de empoderamiento que permite a los estudiantes interpretar y actuar sobre la realidad de manera reflexiva. En este sentido, el compromiso social del docente radica en su capacidad para formar individuos autónomos, críticos y con las habilidades necesarias para desenvolverse activamente en su entorno.

En este sentido, también se manifestó el código de **Identidad**, en torno a que, la educación rural debe promover la construcción de identidad y el sentido de pertenencia, empoderando a los estudiantes para analizar y transformar su realidad, ya que, se afirmó que,

la educación rural debe ser transformadora y emancipadora. Esto significa que debe ir más allá de la enseñanza de contenidos académicos y promover el pensamiento crítico, la autonomía y la participación ciudadana... “un enfoque más inclusivo que reconoce el contexto rural y da voz a los estudiantes fortaleciendo su identidad, autonomía y capacidad de acción crítica frente a los problemas sociales y ambientales que enfrentan (Sujeto 1).

Mi vocación, amor por la enseñanza y compromiso con la equidad educativa influyen en cómo vivo y significo mi labor docente... En este sentido, he resignificado mis acciones educativas para que respondan a estas particularidades (Sujeto 2).

Mi historia de vida y mi trayectoria como docente han marcado la forma en que entiendo mi rol en la educación rural... Este proceso también ha fortalecido mi sentido de pertenencia y mi compromiso como docente rural (Sujeto 5).

En cuanto a la investigadora, interpreta que, la identidad del docente rural está estrechamente ligada a su contexto y a la manera en que concibe su labor educativa. La educación en la ruralidad media conocimientos, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la autonomía de los estudiantes, permitiéndoles convertirse en agentes de cambio dentro de sus comunidades. La interacción constante con el entorno y la comunidad educativa impulsa una resignificación de la identidad del docente rural, lo que lleva a los maestros a adaptar sus estrategias pedagógicas a las particularidades del territorio, promoviendo una educación inclusiva y propia. Así, la IPDR se construye desde la vocación, el compromiso con la enseñanza, las particularidades del y el conocimiento del contexto.

Esta perspectiva encuentra respaldo en los planteamientos de Wenger (1998), quien establece que la identidad profesional se configura a través de la participación en comunidades de práctica, donde el aprendizaje y la experiencia moldean la forma en que los individuos entienden su rol. De igual manera, Bolívar (2007) señala que la identidad docente es un proceso dinámico influenciado por la biografía personal y las interacciones con el entorno. En el ámbito rural, este proceso cobra aún más relevancia, dado que los docentes median, también fungen como mediadores culturales y actores en la transformación social. Asimismo, Giroux (1997) enfatiza la importancia de una educación emancipadora que fortalezca la autonomía y el pensamiento crítico, alineándose con la idea de que la identidad docente en la ruralidad implica un compromiso con la equidad y la justicia social.

Al mismo tiempo, se hace presente el **Impacto social**, dado que, la docencia es un medio para transformar la realidad de los estudiantes a través de la enseñanza inspiradora y específica, lo cual se afirma con base en que el discurso se compuso de mensajes como:

La educación no es solo transmitir conocimientos, es ayudar a los estudiantes a encontrar su propósito ya cambiar su realidad. Ver cómo desarrolla sus ideas y se

motivan a aprender me confirma que enseñar es sembrar semillas de cambio en la comunidad (sujeto 2).

Pensaba en la forma de enseñar de mis profesoras de español en el bachillerato que dejaron huella y despertaron la pasión por la lectura (Sujeto 3).

Elegí la docencia por vocación, por el compromiso inspirado por los niños, niñas y jóvenes de las comunidades rurales donde realicé mis prácticas pedagógicas (Sujeto 5).

El impacto social del docente rural trasciende el aula, desde la visión de la investigadora, convirtiéndose en un agente transformador tanto de la personalidad como de la realidad de sus estudiantes. La enseñanza inspiradora y ajustada al contexto rural proporciona conocimientos, y deja una huella profunda en el desarrollo personal y académico de los niños y jóvenes. La vocación docente se nutre del compromiso con la comunidad y de la responsabilidad de formar individuos críticos, creativos y reflexivos, capaces de generar cambios en su entorno. La educación en contextos rurales, al estar estrechamente vinculada con la realidad social, requiere de maestros que actúen como referentes y que fomenten el pensamiento autónomo y la sensibilidad social en sus estudiantes.

Consecuentemente, el impacto social de la docencia rural se evidencia en el papel transformador que desempeña el maestro dentro de la comunidad educativa. Como lo menciona el Sujeto 2, la enseñanza no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca inspirar a los estudiantes a desarrollar su identidad, su pensamiento crítico y su capacidad de generar cambios en su entorno. Freire (1970) plantea que la educación debe ser un acto liberador, en el que los estudiantes, mediante el diálogo y la reflexión, puedan convertirse en agentes de transformación de su realidad.

Asimismo, el impacto social del docente rural está vinculado con la construcción de referentes significativos para los estudiantes, como lo expresan los Sujetos 3 y 5 en sus testimonios. La idea de que los docentes dejan una "huella" en sus alumnos se alinea con la perspectiva de Bolívar (2005), quien enfatiza que la enseñanza tiene un fuerte componente emocional y social que incide en el desarrollo de la identidad del estudiante. Asimismo, Bolívar (2007) señala que la identidad docente está influenciada por el

impacto que se genera en los alumnos, quienes a su vez retroalimentan la labor pedagógica. En esta línea, Giroux (1997) argumenta que la educación debe ser transformadora, permitiendo que los estudiantes comprendan su realidad y participen activamente en su comunidad. De este modo, el impacto social del docente rural se refleja en el aprendizaje académico y en la construcción de sujetos críticos y comprometidos con su contexto. Además, Wenger (1998) sostiene que el aprendizaje es un proceso social que ocurre en comunidades de práctica, en las cuales la interacción con figuras inspiradoras y modelos a seguir fortalece el compromiso con el conocimiento y el sentido de pertenencia.

En este sentido, la docencia en contextos rurales no solo es un medio para impartir conocimientos, sino una herramienta de cambio social que contribuye a la equidad educativa y al desarrollo de las comunidades rurales. Cuando los docentes logran conectarse con sus estudiantes a través de una enseñanza significativa, están fomentando un impacto duradero en sus vidas y en el tejido social del entorno en el que trabajan.

Los hallazgos evidenciaron el código de la *Inspiración*, puesto que, los docentes pueden marcar la vida de los estudiantes al despertar su interés por la lectura y la escritura mediante estrategias didácticas motivadoras, manifestándose con:

Enseñar no es solo compartir información, sino transmitir pasión. Cuando los estudiantes ven a un docente comprometido y entusiasmado, se contagian de ese amor por el conocimiento. Me emociona saber que puedo inspirarlos a través de la literatura y la escritura. (sujeto 1)

Pensaba en la forma de enseñar de mis profesoras de español en el bachillerato que dejaron huella y despertaron la pasión por la lectura (Sujeto 3).

Elegí la docencia por vocación, por el compromiso inspirado por los niños y niñas de las comunidades rurales donde realicé mis prácticas pedagógicas (Sujeto 5).

A partir de ello, la investigadora aporta que, la inspiración en la docencia rural se convierte en un elemento para el aprendizaje significativo, ya que los maestros pueden influir en sus estudiantes más allá del aula, despertando su interés por la lectura, la escritura y el conocimiento en general. A través de estrategias didácticas motivadoras,

los docentes logran generar un impacto duradero en la vida de los alumnos, quienes encuentran en sus enseñanzas herramientas académicas y un modelo a seguir. Esta relación va más allá de la simple transmisión de información y se convierte en una experiencia transformadora que estimula la curiosidad, la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico.

En primer lugar, se destaca que "enseñar no es solo compartir información, sino transmitir pasión" (Sujeto 1). Esta afirmación coincide con lo propuesto por Freire (1997), quien sostiene que la educación debe ser un acto de amor y compromiso, donde el docente no solo transmite conocimientos, sino que también fomenta el deseo de aprender. Asimismo, Palmer (1998) enfatiza que los mejores docentes son aquellos que enseñan con autenticidad y entusiasmo, lo que permite que los estudiantes se involucren de manera significativa en su proceso de aprendizaje. Por su parte, Giroux (1997) enfatiza la importancia de que los docentes asuman un rol activo en la formación de ciudadanos críticos, capaces de participar en la transformación social, lo que confirma que la inspiración es un componente esencial en la docencia rural y en la consolidación de comunidades educativas sólidas.

Por otro lado, el testimonio del Sujeto 3 refleja el impacto duradero que pueden tener los docentes en la vida de los estudiantes: "Pensaba en la forma de enseñar de mis profesoras de español en el bachillerato que dejaron huella y despertaron la pasión por la lectura". Este testimonio refuerza la idea de Vygotsky (1978) sobre el papel fundamental del entorno social en el aprendizaje, ya que los docentes, al generar experiencias significativas, contribuyen a la construcción del conocimiento y al desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. De igual forma, Bolívar (2007) destaca que la identidad profesional del docente se define en gran medida por el impacto que logra generar en sus alumnos, lo que refuerza la idea de que la enseñanza va más allá del currículo y se materializa en la capacidad de motivar e inspirar.

Finalmente, el Sujeto 5 manifiesta que "elegí la docencia por vocación, por el compromiso inspirado por los niños y niñas de las comunidades rurales donde realicé mis prácticas pedagógicas". Esta declaración subraya la importancia del contexto y la realidad sociocultural en la elección de la profesión docente, lo que coincide con estudios

como los de Day (2004), quien resalta que la motivación de los docentes está influenciada por factores personales, sociales y emocionales.

En conclusión, los testimonios analizados demuestran que la inspiración docente desempeña un papel fundamental en la formación de los estudiantes, generando en ellos un interés genuino por la lectura y la escritura. La pasión, el compromiso y la vocación son elementos esenciales para fomentar el aprendizaje significativo, lo que refuerza la necesidad de que los docentes desarrollen estrategias didácticas motivadoras que potencien el desarrollo académico y personal de sus estudiantes.

Aunado a ello, el discurso de los entrevistados dejó presente el *Liderazgo*, para el docente que comparte conocimientos, sistematiza experiencias exitosas y promueve comunidades de aprendizaje, al exponer pensares como: “Además, me gusta documentar y sistematizar las experiencias exitosas en mi aula, de manera que puedan servir de referencia para otros docentes.” (Sujeto 5).

El liderazgo docente, para la investigadora en el contexto rural se manifiesta en la capacidad del educador para compartir conocimientos, sistematizar experiencias exitosas y fomentar comunidades de aprendizaje que fortalezcan la práctica pedagógica. Este liderazgo trasciende la enseñanza en el aula y se convierte en un factor para la mejora continua del proceso educativo, permitiendo que las estrategias efectivas sean replicadas y adaptadas a diferentes contextos. La documentación y socialización de experiencias exitosas enriquecen el desarrollo profesional de los docentes, optimizando el sentido de comunidad y la construcción colectiva del conocimiento.

En este sentido, Bolívar (2007) señala que el liderazgo docente implica un compromiso con la transformación educativa y con el trabajo colaborativo, promoviendo la reflexión sobre la práctica pedagógica y su impacto en los estudiantes. Asimismo, Fullan (2002) destaca que los docentes que asumen un rol de liderazgo dentro de sus comunidades educativas tienen una influencia relevante en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando cambios sostenibles en el tiempo. De igual forma, Hargreaves y Fink (2006) enfatizan la importancia de que el liderazgo educativo no sea individual, más bien, que se base en la construcción de redes colaborativas que permitan

el intercambio de saberes y la generación de nuevas estrategias pedagógicas para enfrentar los desafíos del contexto rural.

En consonancia la **Responsabilidad social**, se dejó manifiesta al generar la concepción de que la enseñanza debe fomentar la participación ciudadana y el pensamiento crítico, promoviendo la conciencia social y ambiental, mediante expresiones como:

Fomentando la participación ciudadana y la responsabilidad social. Creando ambientes de aprendizaje inclusivo (Sujeto 1).

Siento que es una gran responsabilidad porque las buenas prácticas de lectura se convierten en un escenario que no perpetúa la diferencia social...Desde mis prácticas de metacomprepción y de pensamiento filosófico, busco que los estudiantes sean conscientes de cómo comprenden de sus acciones y las consecuencias sociales (Sujeto 4).

Como docente en un contexto rural, entiendo que mi labor va más allá de la enseñanza académica. La responsabilidad social que tengo implica formar a los estudiantes no solo en conocimientos, sino también en valores que les permiten ser ciudadanos conscientes de su entorno. Fomento la reflexión sobre los problemas sociales que enfrentan, animándolos a ser agentes de cambio dentro de sus comunidades. Creo que la educación debe contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. (sujeto 5)

En cuanto a lo expuesto, la investigadora deriva que, la responsabilidad social en la docencia rural se evidencia en la necesidad de formar ciudadanos críticos y participativos, capaces de comprender su entorno y generar transformaciones en su comunidad. A través de estrategias pedagógicas inclusivas y del fomento del pensamiento crítico, los docentes buscan que sus estudiantes sean conscientes de sus acciones y del impacto que estas tienen en la sociedad. En este sentido, la enseñanza debe centrarse en la adquisición de conocimientos y en la promoción de valores que contribuyan a la equidad y a la justicia social, fortaleciendo la conciencia ciudadana y ambiental.

En esta línea, Freire (1970) resalta que la educación debe ser un proceso emancipador que permita a los estudiantes comprender las estructuras sociales en las que están inmersos y actuar sobre ellas. Del mismo modo, Giroux (1997) enfatiza que la pedagogía crítica tiene el propósito de formar sujetos activos en la construcción de una sociedad más justa, mediante la reflexión y la acción transformadora. Por su parte, Apple (2002) sostiene que los docentes tienen la responsabilidad de cuestionar las desigualdades existentes y generar espacios educativos que favorezcan la participación ciudadana y el compromiso social, lo que refuerza la importancia de una enseñanza orientada a la formación de individuos con conciencia crítica y responsabilidad social.

Por otro lado, la categoría emergente en cuestión se vio enriquecida con el código **Sentido de comunidad**, develando que, el aula debe ser un espacio de diálogo y participación donde los estudiantes se sientan parte de una comunidad de aprendizaje, al traer mensajes como:

En mi práctica de aula me gusta generar espacios de diálogo y escucha, me gusta que cada uno de mis estudiantes se sienta parte de un grupo y sea consciente de su papel en la construcción de su propio aprendizaje (Sujeto 3).

El sentido de comunidad es clave en el contexto rural. Mis estudiantes y yo formamos parte de una red que va más allá de las paredes del aula. para que mis alumnos entiendan la importancia de apoyar y colaborar entre ellos, y de cómo su aprendizaje puede beneficiar a toda la comunidad. En el entorno rural, fortalecer este sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva ayuda a crear un ambiente educativo más enriquecedor y motivador (sujeto 4)

En mi aula, siempre intento fomentar el sentido de comunidad, no solo entre los estudiantes, sino también con las familias y otros miembros del entorno. En un contexto rural, donde la comunidad es pequeña y está muy interconectada, cultivar relaciones de confianza y colaboración se vuelve fundamental. Esta conexión nos permite crear proyectos educativos que no solo benefician a los estudiantes, sino que también impactan positivamente a toda la comunidad (sujeto 5).

El sentido de comunidad, para la investigadora dentro del aula, se configura como un elemento fundamental en la educación rural, dado que promueve la participación

activa, el sentido de pertenencia y la construcción colectiva del conocimiento. Cuando los estudiantes se perciben como parte de una comunidad de aprendizaje, se fortalece su motivación, su compromiso y su desarrollo socioemocional. De esta manera, el aula se convierte en un espacio de diálogo y colaboración, donde cada estudiante es reconocido y valorado por sus aportes, fomentando así un ambiente inclusivo y participativo que favorece el aprendizaje significativo. En el contexto rural, el sentido de comunidad desempeña un papel crucial en el proceso educativo, como se refleja en las opiniones de los docentes rurales de Lengua Castellana. En primer lugar, la creación de un ambiente educativo basado en la colaboración y el apoyo mutuo fortalece no solo las competencias académicas de los estudiantes, sino también su desarrollo personal y social. Este enfoque resalta la importancia de la comunidad escolar como un espacio en el que todos los actores (docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad) tienen un papel activo en el aprendizaje.

Según Durkheim (2001), el sentido de comunidad en el entorno escolar contribuye a la cohesión social y la transmisión de valores, lo cual es especialmente relevante en contextos rurales, donde las interacciones cercanas y la solidaridad entre los miembros de la comunidad son fundamentales. Los docentes rurales, como los mencionados en las opiniones, refuerzan este sentido de pertenencia, trabajando en conjunto con los estudiantes y las familias para lograr una educación integral y participativa.

Además, el trabajo cooperativo entre los estudiantes y su integración con la comunidad facilitan el aprendizaje no solo dentro del aula, sino también en el entorno fuera de él. Noddings (2005) argumenta que un enfoque educativo que valora el sentido de comunidad y la colaboración tiene un impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes, permitiéndoles entender la importancia de la solidaridad y el trabajo en equipo, habilidades esenciales para la vida. Por otro lado, el fortalecimiento del sentido de comunidad también tiene implicaciones en la identidad cultural y la pertenencia de los estudiantes. Gutiérrez (2014) subraya que la educación en comunidades rurales debe centrarse en la valorización de la cultura local y las experiencias cotidianas de los estudiantes, lo que permite a los estudiantes sentirse identificados con el contenido educativo y más motivados a participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Así, se indujo la **Sororidad y Solidaridad**. La investigadora, incorpora este código de sororidad, entendida como la solidaridad entre mujeres, en razón de que en el área de Lengua Castellana, está conformada por cinco docentes femeninas, y en el hecho de que el 70% del cuerpo docente de planta del Colegio Ecológico está integrado por mujeres. Este entorno favorece el trabajo colaborativo, el apoyo mutuo y el intercambio de experiencias, creando una red de acompañamiento basada en la empatía y el compromiso. A través de la sororidad, los docentes fortalecen su labor pedagógica, promoviendo un ambiente educativo equitativo, inclusivo y enriquecedor para toda la comunidad académica.

Ese propósito ha evolucionado a lo largo de mi experiencia en la ruralidad, donde he recibido un cálido apoyo de la comunidad. (Sujeto 2), dejando ver que la experiencia en la ruralidad ha reforzado el sentido de servicio y la gratitud hacia la comunidad educativa.

El compañerismo y la solidaridad entre docentes en el Colegio Ecológico representan un pilar fundamental para el desarrollo de una educación equitativa e inclusiva. La predominancia femenina en el cuerpo docente facilita la creación de un ambiente de colaboración y apoyo mutuo, donde la empatía y el compromiso se convierten en herramientas esenciales para la enseñanza. Esta dinámica fomenta la mejora continua en la labor pedagógica, permitiendo que los docentes compartan estrategias, experiencias y conocimientos en beneficio del estudiantado y de la comunidad educativa en general (sujeto 3).

La práctica educativa rural requiere del respaldo comunitario, destacando que el apoyo entre compañeras del área y de la comunidad, como elemento clave para enfrentar desafíos y mejorar la calidad educativa. (sujeto 4)

De hecho, la experiencia del Sujeto 4 refuerza la idea de que el respaldo de la comunidad y el trabajo en equipo fortalecen la labor docente. Esto sugiere que la implementación de estrategias que fomentan la sororidad y la solidaridad podrían replicarse en otros contextos educativos para mejorar el bienestar profesional y personal de los docentes, así como la calidad educativa ofrecida a los estudiantes.

En cuanto a la posición de la investigadora, la sororidad y la solidaridad en la educación rural se manifiesta en el apoyo mutuo entre docentes, estudiantes y la

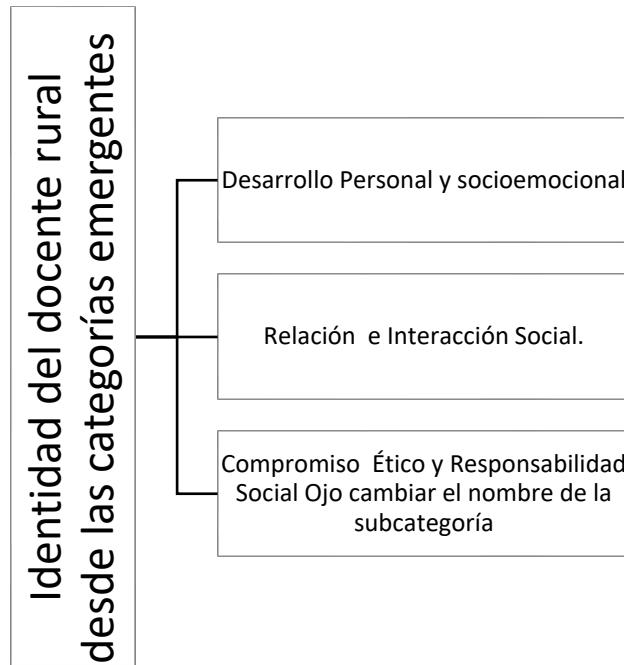
comunidad, fortaleciendo el sentido de servicio y la corresponsabilidad en el proceso educativo, favoreciendo la colaboración y el crecimiento profesional de las maestras. La alta presencia femenina en el cuerpo docente del Colegio Ecológico se convierte en un factor clave para el establecimiento de relaciones de apoyo y acompañamiento. A partir de esto, se evidencia que el trabajo conjunto potencia la enseñanza y contribuye a un ambiente más inclusivo y equitativo. La cercanía y el contacto directo con la comunidad permiten a los docentes desarrollar un compromiso genuino con el bienestar de sus estudiantes, promoviendo la cooperación y el trabajo conjunto para superar las limitaciones del contexto. En este sentido, la educación rural implica la construcción de conocimientos, la creación de vínculos solidarios que contribuyen a la transformación social y al fortalecimiento del tejido comunitario.

Este planteamiento encuentra sustento en Freire (1970), quien señala que la educación debe promover la solidaridad y el sentido de comunidad, permitiendo que los actores educativos trabajen en conjunto para generar cambios relevantes. De igual manera, Putnam (2000) resalta el papel del capital social en la educación, indicando que las relaciones de confianza y apoyo dentro de una comunidad potencian el desarrollo educativo y social de los individuos. Asimismo, Bolívar (2005) enfatiza que la solidaridad en el ámbito escolar fortalece la cohesión entre docentes y estudiantes, promoviendo un aprendizaje colaborativo basado en la cooperación y el apoyo mutuo.

Identidad del docente rural desde las categorías emergentes

Figura 7.

Identidad profesional del docente rural



La categoría emergente Desarrollo personal y socioemocional se estructura a partir de múltiples factores interconectados que facilitan el crecimiento individual y la interacción con el entorno, estando en el centro de este proceso el crecimiento personal, el cual se vincula con elementos como el sentido de propósito, la gratificación emocional, la conciencia crítica, la expresión escrita y las narrativas orales, reflejando que el desarrollo personal no es un fenómeno aislado, es un proceso dinámico e interdependiente en el que la construcción de una identidad sólida y la autorrealización dependen del fortalecimiento de habilidades individuales y emocionales.

Este planteamiento, encuentra sustento en la investigación de Sarabia (2022), quien resalta la importancia de la inteligencia emocional en la construcción de la identidad docente rural, donde enfatiza cómo la historia de vida de los docentes en zonas rurales, particularmente en escenarios de vulnerabilidad y conflicto, moldea su desarrollo personal y socioemocional. En este sentido, la identidad profesional docente se entrelaza

con su biografía y con las condiciones del entorno, lo que coincide con la idea de que el crecimiento personal es un proceso interdependiente no es un fenómeno aislado. Asimismo, Bolívar (2001) sostiene que, en profesiones como la educación, lo que la persona siente y vive influye directamente en su desempeño profesional, reafirmando que el desarrollo personal y emocional son parte de la labor docente.

Por otro lado, Molina (2022) advierte que el modelo educativo neoliberal impone exigencias administrativas que pueden debilitar el desarrollo personal y la identidad profesional del docente, al reducir su rol a parámetros de eficiencia y rendimiento, indicando que, si bien el crecimiento personal es fundamental para la identidad profesional, las condiciones del sistema educativo pueden obstaculizarlo, en este sentido, la idea de un desarrollo personal que alcance una identidad sólida podría verse afectada por presiones externas, generando tensiones entre el bienestar individual y las demandas institucionales.

Por lo tanto, el crecimiento personal impulsa el bienestar individual, y también constituye un eje central del desarrollo socioemocional, al proporcionar las bases necesarias para la consolidación de la identidad personal y la autoconfianza. De modo que, la interrelación entre estos conceptos resalta la importancia de la autoestima, la motivación intrínseca y la empatía en la construcción de relaciones sociales saludables y en el fortalecimiento del bienestar psicológico, entonces, a través de estas habilidades, las personas logran establecer conexiones de significado con los demás y afrontar de manera efectiva los obstáculos presentes en distintos momentos de su vida.

Mientras, la relación entre el crecimiento personal y el desarrollo socioemocional coincide con los hallazgos de Giralt Romeu (2020), quien conceptualiza la identidad profesional docente como un proceso dinámico que integra experiencias de vida, interacciones sociales y formación, de modo que, la construcción de una identidad docente requiere la capacidad de interpretar y resignificar la experiencia, lo que refuerza la importancia del crecimiento personal como base del desarrollo socioemocional. En este sentido, el estudio de Giralt Romeu apoya la idea de que la autoestima y la motivación intrínseca defienden la identidad y la interacción con los demás.

Sin embargo, el estudio de Ramírez (2021) señala que existen obstáculos en este proceso, ya que, su investigación sobre la autoridad pedagógica en contextos rurales

muestra que las representaciones tradicionales de la enseñanza pueden generar tensiones en la identidad docente y dificultar el desarrollo socioemocional. Si bien la autoestima y la motivación son esenciales, su consolidación puede verse limitada por estructuras jerárquicas y expectativas sociales que no favorecen el crecimiento personal del docente, implicando que, aunque la relación entre el crecimiento personal y el desarrollo socioemocional es necesario, en la práctica puede estar mediada por factores externos que dificultan su integración plena.

Dentro de este marco, la resiliencia emerge como un componente esencial del desarrollo personal y socioemocional, al ser una capacidad en la adaptación a dificultades y la superación de obstáculos. Junto con la resiliencia, el sentido de propósito y la empatía refuerzan la idea de que el bienestar emocional depende del equilibrio interno de la persona y de su capacidad para comprender, interactuar y colaborar con su comunidad, presentando la importancia de una educación y un entorno que fomenten el crecimiento integral, permitiendo que los individuos encuentren significado en sus experiencias y desarrollos herramientas para afrontar la vida con mayor seguridad y optimismo.

Entonces, la resiliencia y el sentido de propósito como elementos centrales del desarrollo socioemocional se alinean con los hallazgos de Castells (1997), quien argumenta que la identidad profesional docente se construye a partir de relatos de vida, valores adquiridos y experiencias en la comunidad. En este sentido, la resiliencia permite a los docentes rurales enfrentar desafíos como la precariedad de recursos, el aislamiento y las exigencias sociales, lo que confirma su papel en la configuración de una identidad profesional fuerte. Por su parte, Freire (1970) sostiene que la educación debe ser un acto transformador, lo que implica que el sentido de propósito del docente debe orientarse hacia la transformación de la comunidad, reforzando la importancia de la empatía como herramienta educativa.

No obstante, el estudio de Bauman (2001) sobre la modernidad líquida plantea que la identidad docente está en constante cambio y que la flexibilidad es necesaria para adaptarse a las exigencias del entorno. Si bien la resiliencia es parte importante, su desarrollo puede verse afectado por la incertidumbre y la inestabilidad del sistema educativo, lo que sugiere que la construcción de un sentido de propósito puede ser un

proceso complejo y no lineal, indicando que, aunque la resiliencia y la empatía son esenciales, su consolidación puede verse condicionada por factores externos que generan inseguridad en la identidad docente.

Así, el desarrollo de habilidades individuales, como la lectura, la escritura, la reflexión crítica y la expresión emocional, desempeña un papel fundamental en la construcción de una identidad sólida y en la capacidad de adaptación. Estas competencias, más allá de potenciar la autonomía personal, permiten la integración de valores y actitudes que favorecen la convivencia, la resolución de problemas y la autorrealización en distintos ámbitos sociales. Así, el desarrollo personal y socioemocional fortalece las capacidades individuales y promueve la construcción de sociedades más empáticas, resilientes y colaborativas.

Ello, se relaciona con los estudios de Bolívar (2004), quien destaca que la construcción identitaria del docente está influenciada por la interacción entre experiencias personales y contexto social, donde la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para la autorreflexión y la resignificación de la identidad, lo que coincide con la idea de que estas habilidades mejoran el desarrollo personal y socioemocional. Aunado a ello, Ricoeur (1996) enfatiza la importancia de la narrativa en la identidad, sugiriendo que el uso de la expresión escrita y oral permite a los docentes construir una historia coherente de su trayectoria profesional.

Sin embargo, estudios como el de Mockler (2011) muestran que la identidad profesional docente está en tensión constante entre las demandas institucionales y los valores personales. En contextos rurales, donde los recursos educativos pueden ser limitados, la promoción de la lectura y la escritura puede verse afectada por la falta de materiales y formación adecuada, indicando que, si bien estas competencias son esenciales para el desarrollo personal y socioemocional, su implementación efectiva requiere estrategias que superen los obstáculos distributivos del medio educativo.

Por otro lado, la categoría emergente Relaciones e Interacción Social se fundamenta en una serie de elementos que influyen en la construcción de dinámicas sociales efectivas, estando en el centro de este proceso factores como la comunicación efectiva, el apoyo mutuo y la participación activa, los cuales son esenciales para fomentar interacciones positivas y fortalecer los lazos comunitarios, lo cual refleja que la forma en

que las personas se relacionan entre sí impacta en el bienestar individual y en la cohesión y estabilidad de los grupos sociales.

Lo expuesto, se encuentra respaldo en los estudios de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje y el desarrollo social están mediados por la interacción con otros. Desde esta perspectiva, las relaciones interpersonales tienen un impacto en el bienestar individual y son determinantes en la formación del pensamiento y en la apropiación de significados compartidos. De igual manera, Wenger (1998) enfatiza la importancia de las comunidades de práctica, donde la participación activa de los individuos fortalece la construcción de conocimiento colectivo y genera lazos comunitarios sólidos.

No obstante, Bauman (2001) en su teoría de la modernidad líquida advierte que las relaciones sociales en la actualidad son frágiles y efímeras, lo que podría contradecir la idea de que la interacción social siempre fortalece la cohesión grupal. Desde esta perspectiva, aunque la comunicación efectiva y el apoyo mutuo son esenciales, las dinámicas sociales contemporáneas pueden verse afectadas por la inmediatez y la falta de estabilidad en los vínculos interpersonales, lo que sugiere que la consolidación de relaciones sólidas requiere de esfuerzos sostenidos y condiciones estructurales favorables.

En este sentido, uno de los puntos centrales es la relación entre la interacción social y la conexión comunitaria, evidenciando que la calidad de las relaciones interpersonales influye directamente en el sentido de pertenencia y en la integración dentro de una comunidad. Así, la participación activa aparece como un elemento dentro de este proceso, indicando que el involucramiento en actividades sociales fortalece los vínculos entre los individuos y también promueve la colaboración y el compromiso con los valores colectivos, reafirmando la idea de que la construcción de comunidades sólidas depende en gran medida de la disposición de sus miembros para interactuar y cooperar.

Lo anterior, es consistente con la teoría de la acción comunicativa Freire (1970), quien sostiene que la interacción social efectiva es relevante para la construcción de comunidades democráticas y participativas. Así, el diálogo y la participación activa permiten generar consensos y fortalecer la cohesión social, lo que respalda la idea de

que el compromiso comunitario depende de la disposición de los individuos para colaborar en la construcción de vínculos sólidos.

Sin embargo, Pedroza (2011) plantea que la participación activa en una comunidad está condicionada por el capital social y cultural de los individuos, aunque la interacción social puede fortalecer los lazos comunitarios, la desigualdad en el acceso a recursos y oportunidades puede limitar la capacidad de ciertos grupos para integrarse plenamente en la vida comunitaria, es decir, si bien la conexión social es un factor en la construcción de comunidades, su efectividad depende de las condiciones estructurales y de la distribución equitativa de oportunidades.

Dentro de este marco, el trabajo en equipo cobra especial relevancia, pues se presenta como una de las principales manifestaciones de la interacción social efectiva, donde, la colaboración interdisciplinaria es un aspecto importante, en entornos académicos y profesionales donde la integración de distintas perspectivas y conocimientos resulta indispensable para alcanzar objetivos comunes. Asimismo, la relación entre la familia y la escuela es destacada como un pilar fundamental en la formación de interacciones saludables, resaltando la importancia del acompañamiento y la participación activa de los padres en el desarrollo educativo de los niños y jóvenes.

Es de señalar que, la importancia del trabajo en equipo en la educación ha sido ampliamente respaldada por Bolívar (2005) quien argumentan que el aprendizaje cooperativo favorece la adquisición de habilidades socioemocionales y mejora el rendimiento académico; su investigación muestra que los estudiantes que trabajan en equipo desarrollan mayores niveles de empatía y compromiso, lo que confirma la relevancia de la interacción social en los entornos educativos.

En cuanto a la relación familia-escuela, Urrutia (2013) resalta que la participación de los padres en el proceso educativo tiene un impacto positivo en el desempeño y bienestar emocional de los estudiantes. No obstante, estudios como el de Castells (1997) refieren que existen desigualdades en la participación de las familias en la educación, ya que factores socioeconómicos pueden dificultar el involucramiento de ciertos grupos en la vida escolar; aunque la colaboración entre la familia y la escuela es ideal para fortalecer la interacción social, su implementación efectiva puede verse obstaculizada por restricciones distributivas y económicas.

Adicionalmente, la relación docente-estudiante se identifica como un elemento dentro de la comunicación efectiva, dado que, los canales de diálogo en el aula tienen un impacto directo en el aprendizaje y en el bienestar emocional de los estudiantes. En este sentido, la construcción conjunta del conocimiento y el apoyo mutuo emergen como principios fundamentales en este proceso, reforzando la idea de que las relaciones sociales se sustentan en la cooperación, la empatía y la disposición para resolver problemas de manera colectiva. Así, el desarrollo de interacciones sociales efectivas no depende del intercambio de información únicamente, también lo hace de la capacidad de generar espacios de confianza, colaboración y respeto en distintos ámbitos.

Dicho planteamiento, se alinea con los estudios de Freire (1970), quien propone que la educación debe ser un proceso dialógico en el que tanto el docente como el estudiante participen activamente en la construcción del conocimiento, refiriendo que el aprendizaje significativo se logra cuando hay una relación horizontal en la que ambas partes se reconocen como sujetos activos en el proceso educativo, lo que respalda la idea de que la interacción docente-estudiante es necesaria en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

Sin embargo, estudios como los de Bolívar (2005) señalan que la estructura de poder dentro del aula puede influir en la dinámica de comunicación, ya que, en entornos educativos tradicionales, donde el docente ocupa un rol de autoridad incuestionable, la interacción social puede verse limitada, dificultando la construcción conjunta del conocimiento, es decir, si bien la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes es deseable, su éxito depende del modelo pedagógico adoptado y del grado de apertura del sistema educativo para fomentar la participación activa de los estudiantes.

En otro orden de ideas, la categoría emergente Compromiso y Responsabilidad abarca un conjunto de dimensiones que influyen en la construcción de un sentido de deber y pertenencia en distintos ámbitos sociales, fundamentada en valores esenciales como la solidaridad, la identidad, el liderazgo y la responsabilidad social, los cuales están interconectados y son determinantes en la forma en que las personas se involucran con su entorno que, a través de estos elementos, se evidencia que el compromiso y la responsabilidad en cuestiones individuales que están profundamente vinculadas con el bienestar colectivo y el desarrollo de la sociedad.

Lo cual tiene sustento en lo planteado por Mockler (2011), quien en su estudio sobre el capital social enfatiza que el compromiso y la responsabilidad individual son esenciales para la construcción de redes comunitarias sólidas y el fortalecimiento de la cohesión social. Desde esta perspectiva, la solidaridad y la identidad colectiva actúan como motores del desarrollo comunitario, facilitando la cooperación y la participación en acciones conjuntas para el bienestar común.

Sin embargo, Rodríguez (2022) argumenta que la responsabilidad social y el compromiso pueden estar condicionados por la estructura de capital social de los individuos. Es decir, aquellos con mayor acceso a recursos y redes comunitarias tienen más posibilidades de desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso con la sociedad; si bien el compromiso es parte de la construcción del bienestar colectivo, su desarrollo puede estar mediado por factores socioeconómicos y culturales que limitan su acceso en ciertos sectores de la población.

A su vez, uno de los aspectos más relevantes en esta categoría es la inspiración, la cual se presenta como una propiedad del compromiso y la responsabilidad, exponiendo que el compromiso no se limita a la ejecución de acciones concretas, sino que también implica la capacidad de motivar a otros y generar cambios positivos en el entorno. Al mismo tiempo, la inspiración está estrechamente relacionada con el sentido de comunidad, reforzando la idea de que la construcción de vínculos colectivos y la promoción de la participación activa son esenciales para fomentar una sociedad más cohesionada y solidaria.

Lo cual, coincide con la teoría del liderazgo transformacional de Giralt Romeu (2020), la cual establece que los líderes comprometidos cumplen con sus responsabilidades e inspiran a los demás a adoptar valores compartidos y a trabajar en conjunto por el bienestar colectivo. En este sentido, la construcción del sentido de comunidad a través del compromiso se convierte en un pilar esencial para la consolidación de sociedades participativas y equitativas.

No obstante, Rodríguez (2022) señala que el liderazgo y la inspiración pueden depender de estructuras burocráticas y jerárquicas que, en algunos casos, limitan la participación ciudadana. Es decir, aunque la inspiración puede generar cohesión social, su impacto puede verse restringido si no existen mecanismos institucionales que

fomenten una participación equitativa, implicando que el compromiso y la responsabilidad, si bien son esenciales para la construcción del sentido de comunidad, requieren de estructuras organizacionales y políticas que faciliten su desarrollo de manera efectiva.

Dentro de este marco, se establece una relación entre el compromiso social y la responsabilidad social, donde el primero se entiende como una manifestación de la segunda, indicando que asumir responsabilidades dentro de una comunidad requiere un compromiso genuino con el bienestar común y la toma de decisiones orientadas al beneficio de todos. Asimismo, se destaca la conexión entre identidad y liderazgo, evidenciando que el sentido de identidad fortalece la capacidad de influir y guiar a otros en la consecución de objetivos compartidos, donde el liderazgo no depende sólo de habilidades individuales, sino también de un fuerte arraigo con los valores y principios de la comunidad.

Al respecto, el concepto de compromiso social como manifestación de la responsabilidad social encuentra respaldo en la teoría de la justicia de Freire (1994) quien sostiene que una sociedad justa únicamente puede construirse cuando sus miembros asumen un compromiso activo con la equidad y el bienestar común. En este sentido, la responsabilidad social es un deber moral además de una necesidad para la estabilidad y el progreso colectivo.

Sin embargo, Giralt Romeu (2020) señala que el liderazgo comunitario y la identidad pueden estar influidos por factores políticos e ideológicos, lo que puede generar divisiones en lugar de cohesión social que, aunque el compromiso y la responsabilidad pueden fomentar el liderazgo y la construcción de comunidades, su impacto depende de la manera en que se gestionan las diferencias ideológicas y las dinámicas de poder dentro de un grupo social.

De esta forma, el impacto social emerge como una consecuencia directa del compromiso y la responsabilidad, reforzando la idea de que las acciones individuales y colectivas generan transformaciones en la sociedad, de manera que, el compromiso trasciende el deber personal, integrándose en un marco más amplio de participación social, liderazgo y construcción de identidad. En este sentido, la responsabilidad se

convierte en un eje central para la promoción del cambio y la consolidación de comunidades más justas, solidarias y sostenibles.

Así, lo anterior se sustenta con las ideas de Rodríguez (2022), quien propone que el desarrollo humano depende de la capacidad de los individuos para participar activamente en la sociedad y generar cambios positivos en su entorno. En este ámbito, la responsabilidad social se convierte en un mecanismo para el logro del bienestar colectivo y la transformación social a largo plazo.

Por otro lado, Mockler (2011) plantea una crítica a la idea de compromiso y responsabilidad como motores del cambio social, argumentando que, en muchas ocasiones, estos conceptos son utilizados dentro de discursos institucionales para mantener el *status quo* en lugar de generar transformaciones reales. Desde esta perspectiva, si bien el compromiso y la responsabilidad pueden tener un impacto positivo en la sociedad, su eficacia depende de la existencia de condiciones estructurales que permitan una participación auténtica y propia.

Categoría Resignificación teórica crítica de la práctica educativa

En la categoría emergente **Resignificación teórica crítica de la práctica educativa**, el lector encontrará un análisis sobre la forma en que, los docentes reconfiguran sus estrategias de enseñanza y aprendizaje a partir de una reflexión crítica y argumentada sobre su quehacer pedagógico. Se abordan tres dimensiones: **aprehensión y construcción de significaciones, desarrollo y evaluación de significaciones y resignificaciones, y revalorización, síntesis y aporte**, permitiendo comprender la manera en que, los docentes integran nuevas perspectivas teóricas, metodológicas y contextuales en su labor educativa, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, innovador y significativo.

Dentro de esta categoría, el **aprendizaje y la enseñanza** se presentan como un proceso de construcción de significados, donde las metodologías activas, el aprendizaje significativo y la enseñanza centrada en el estudiante juegan un papel fundamental. Se enfatiza la importancia de la facilitación del aprendizaje y la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes. Asimismo, se exploran las evaluaciones formativas como herramientas para

la mejora continua, permitiendo que los docentes adapten su práctica a las necesidades del contexto y del estudiantado.

Por otro lado, la **innovación y transformación educativa** se comprende desde la implementación de enfoques pedagógicos diferenciados y contextualizados, donde la enseñanza media conocimientos, mientras transforma la realidad de los estudiantes. La educación transformadora, la mejora continua y la innovación pedagógica emergen como ejes, resaltando el papel del docente como un agente de cambio en su comunidad educativa. En este sentido, la docencia se reconfigura constantemente mediante estrategias pedagógicas que buscan una enseñanza más equitativa, inclusiva y pertinente.

Seguidamente, el **pensamiento crítico y la reflexión** son esenciales en la resignificación de la práctica educativa, permitiendo a los docentes analizar críticamente su labor, argumentar sus decisiones pedagógicas y fomentar en los estudiantes habilidades de reflexión, debate y metacognición. Se exploran procesos como la autorreflexión y la conciencia social, los cuales contribuyen a la construcción de una educación más consciente y orientada a la transformación social. En conjunto, esta categoría invita a repensar la enseñanza como un proceso dinámico que evoluciona a través de la crítica, la innovación y la adaptación constante a las realidades educativas.

Es de mencionar que, los hallazgos de la subcategoría **Aprendizaje y Enseñanza** presentan convergencias y divergencias con las perspectivas teóricas recientes sobre educación. En términos de convergencias, los docentes rurales resaltan la importancia del **aprendizaje significativo**, la **enseñanza centrada en el estudiante** y el uso de **estrategias activas** para promover una educación más contextualizada y efectiva. Estas ideas coinciden con autores como Mayer (2019), quien enfatiza que el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes pueden conectar la nueva información con conocimientos previos, experiencias personales y el entorno. Asimismo, la relevancia de la **enseñanza diferenciada** y la **evaluación formativa** hallada en los discursos docentes se alinea con las propuestas de Darling-Hammond et al. (2020), quienes sostienen que una enseñanza adaptativa y centrada en la retroalimentación mejora el rendimiento y la autonomía del estudiante.

Sin embargo, existen divergencias con algunos preceptos teóricos contemporáneos. Mientras que los docentes rurales destacan el **aprendizaje colaborativo** y la **construcción conjunta del conocimiento** como ejes de su práctica, Kirschner, Sweller y Clark (2022) argumentan que el aprendizaje basado únicamente en la exploración sin una guía estructurada puede generar sobrecarga cognitiva y dificultar la adquisición efectiva del conocimiento. Esta perspectiva contrasta con los hallazgos, ya que los docentes rurales priorizan el diálogo, la participación y la autonomía del estudiante en la construcción de su aprendizaje. Asimismo, aunque los hallazgos destacan el impacto positivo de la **integración de la tecnología en la enseñanza**, estudios como los de Selwyn (2021) advierten que la fisura digital y el acceso desigual a recursos pueden limitar la efectividad de estas estrategias en contextos rurales.

En este sentido, mientras la teoría reconoce la importancia de la tecnología, también señala los desafíos estructurales que pueden impedir su correcta implementación en comunidades con recursos limitados. Así, los hallazgos sugieren que la enseñanza en entornos rurales se adapta a las realidades contextuales, promoviendo metodologías activas y colaborativas, aunque las dificultades tecnológicas y la necesidad de una mayor estructura pedagógica siguen siendo desafíos a considerar.

Por otro lado, para la subcategoría **Innovación y transformación educativa** se presentan convergencias, ya que, los docentes enfatizan la necesidad de una **educación transformadora**, basada en la **innovación pedagógica**, la **enseñanza diferenciada** y la **evaluación diagnóstica y formativa**, coincidiendo con lo planteado por Fullan y Langworthy (2021), quienes argumentan que la innovación educativa debe estar centrada en estrategias que fomenten el pensamiento crítico y la resolución de problemas en contextos específicos. Asimismo, la visión de los docentes sobre la importancia de adaptar la educación a las realidades del entorno rural se alinea con los estudios de Hargreaves y O'Connor (2022), quienes destacan que la transformación educativa debe responder a las necesidades de cada comunidad, integrando metodologías flexibles y contextualizadas para lograr una influencia positiva.

Sin embargo, también se identifican divergencias con algunos sustentos teóricos contemporáneos, mientras que los docentes rurales resaltan la **educación contextualizada** y la autonomía en la enseñanza, Cuban (2020) advierte que la

innovación educativa, cuando no está acompañada de cambios estructurales y políticas de apoyo sostenibles, puede quedar limitada a experiencias individuales sin lograr una transformación sistémica. Es de señalar que, aunque los hallazgos destacan la importancia de la **mejora continua** y la **estrategia pedagógica** en la educación rural, autores como Selwyn (2021) plantean que la falta de acceso a recursos tecnológicos y capacitación docente sigue siendo un obstáculo para la implementación efectiva de metodologías innovadoras en estos contextos. En este sentido, aunque los docentes rurales evidencian un compromiso con la transformación educativa, los desafíos estructurales, como la formación docente continua y la equidad en la distribución de recursos, siguen siendo elementos que pueden influir en la sostenibilidad de estos procesos innovadores.

Por otra parte, la subcategoría **Pensamiento Crítico y Reflexión** en cuanto a los hallazgos convergen en que, los docentes resaltan la importancia de fomentar la **argumentación, la reflexión crítica y la metacognición**, lo que se alinea con los planteamientos de Brookfield (2021), quien enfatiza que el pensamiento crítico debe desarrollarse a través de la exploración activa de ideas y la autoevaluación del aprendizaje. Asimismo, los hallazgos coinciden con lo expuesto por Paul y Elder (2022), quienes destacan que el pensamiento crítico implica el análisis de información, también la capacidad de cuestionar su validez y aplicabilidad en contextos específicos, algo que los docentes rurales promueven mediante estrategias como el debate y la discusión filosófica en el aula.

Sin embargo, también se identifican divergencias, mientras los docentes rurales destacan la importancia de la **autoconciencia y la conciencia social** en el desarrollo del pensamiento crítico, Facione (2020) advierte que, si bien estas habilidades son relevantes, su aplicación efectiva depende del acceso a herramientas y estrategias pedagógicas que permitan su desarrollo sistemático, lo cual sigue siendo un desafío en contextos rurales con recursos limitados. También, aunque los docentes enfatizan la revalorización del pensamiento crítico como una habilidad esencial para la toma de decisiones y la transformación social, Selwyn (2021) sostiene que el pensamiento crítico en la educación actual se enfrenta la sobreinformación y la influencia de entornos digitales, lo que exige nuevas estrategias para su enseñanza. En este sentido, si bien los

docentes rurales han integrado estrategias de análisis crítico en su enseñanza, las limitaciones en infraestructura y formación continua pueden dificultar la consolidación de un punto de vista estructurado que responda a los desafíos contemporáneos del pensamiento crítico en la era digital.

Subcategoría. Aprendizaje y Enseñanza

Dimensión. Aprehensión y construcción de significaciones (ps-ts-tc-tr), se abordaron los códigos: Aprendizaje, Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje significativo, Aprendizaje profundo, Enseñanza centrada en el estudiante, Enseñanza significativa, Estrategias de enseñanza, Facilitación del aprendizaje, Metodologías activas.

De manera que la investigadora construyó la red semántica de la figura 8.

En la presente categoría emergente se interpretó el código **Aprendizaje**, del cual en la práctica docente se sustenta en la observación sistemática y el ajuste constante de estrategias, con una influencia del entorno social y familiar en el contexto rural de acuerdo con la afirmación

El seguimiento de las intervenciones en mi práctica docente es un proceso constante de observación, análisis y ajuste (Sujeto 1), la cual se encuentra alineada con lo expresado en las diferentes metodologías, los métodos de enseñanza, la diferenciación de las formas de aprendizaje, el favorecer el aprendizaje desde la afectividad y el amor (Sujeto 5).

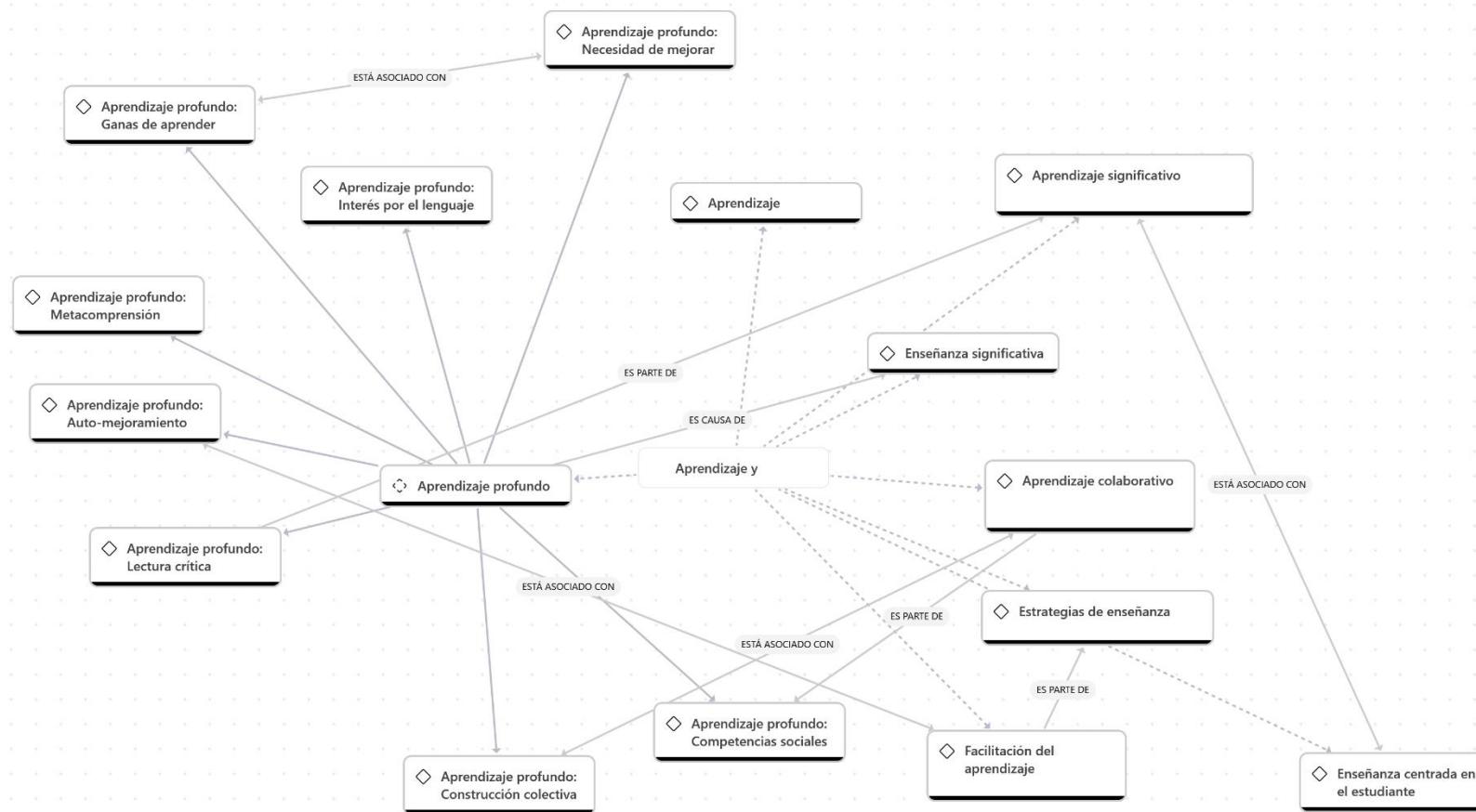
También, destaca la importancia de la sistematización de experiencias y la reflexión sobre la práctica pedagógica, como se devela de esta cita

“El proceso de sistematización es una práctica que debo implementar en mis reflexiones y en mi experiencia de aula” (Sujeto 4), a lo cual agregó “Ha influenciado positivamente porque constantemente me invita a cuestionar mis prácticas para fortalecerlas” (Sujeto 4).

A su vez, el **Aprendizaje colaborativo**, se enfoca en la interacción entre pares, la evaluación formativa y la construcción del conocimiento con base en los saberes previos como se expresa en “He implementado metodologías activas basadas en el aprendizaje colaborativo y en la integración de saberes locales” (Sujeto 3), lo cual es concordante con lo referido en “Más allá de calificar, procuro que la evaluación sea un

Figura 8.

Aprendizaje y Enseñanza



Nota: Elaborado por la autora

espacio de aprendizaje, donde los estudiantes reflexionen sobre sus avances y dificultades" (Sujeto 1)

Así, se promueve el trabajo en comunidad y el uso de **Metodologías activas** para la enseñanza, en lo cual destaca la cita

He adoptado metodologías activas en mi enseñanza de Lengua Castellana para involucrar a los estudiantes de manera más directa en su proceso de aprendizaje.

Utilizo estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la discusión en grupos, lo que les permite ser más autónomos y críticos. En el contexto rural, estas metodologías son especialmente útiles porque permiten adaptar las lecciones a las necesidades y realidades de los estudiantes, incentivando su participación y motivación (sujeto 1).

He promovido el aprendizaje colaborativo, fundamentado en la teoría del aprendizaje significativo de Vygotsky (Sujeto 2).

Las metodologías activas me han permitido transformar la enseñanza tradicional en una experiencia más dinámica y centrada en el estudiante. En un aula rural, donde los recursos son limitados, estas metodologías son esenciales, ya que hacen uso de lo que tenemos a mano: la creatividad, los conocimientos previos de los estudiantes y el contexto local. A través de proyectos y actividades colaborativas, los estudiantes se sienten más motivados a aprender ya interactuar entre sí, lo que mejora su comprensión y desarrollo de competencias (sujeto 4).

La posición de la investigadora sobre el uso de metodologías activas refleja un enfoque centrado en el estudiante, donde la participación y el aprendizaje autónomo son fundamentales. Las metodologías activas se basan en la idea de que los estudiantes deben ser participantes activos en su proceso de aprendizaje, lo que fomenta la colaboración, la crítica constructiva y la reflexión, como se observa en las opiniones de los docentes. Freire (2001) resalta que el aprendizaje debe ser un acto de liberación, donde los estudiantes no solo reciben información pasivamente, sino que la construyen y la cuestionan activamente. Esta perspectiva está alineada con el uso de metodologías activas, donde el docente actúa como facilitador y los estudiantes son los principales actores en su propio proceso educativo. En el contexto rural, este enfoque es particularmente valioso, ya que los estudiantes suelen enfrentarse a situaciones de

desventaja social y económica. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, permiten a los estudiantes contextualizar su aprendizaje, adaptándolo a su realidad y entorno.

Hattie (2009) también subraya la importancia de la participación activa de los estudiantes, argumentando que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes se sienten responsables de su propio proceso de enseñanza. Este enfoque activo, que se adapta a las realidades locales de los estudiantes rurales, no solo mejora su rendimiento académico, sino que también promueve habilidades importantes como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la autonomía.

El uso de metodologías activas en el contexto rural también favorece el aprovechamiento de los recursos limitados. John Dewey (1938), en su enfoque de la educación progresiva, defendió la idea de que la educación debe estar enraizada en la experiencia cotidiana de los estudiantes, lo cual es crucial en las zonas rurales, donde los recursos materiales son escasos pero la riqueza cultural y social es abundante. Las metodologías activas, como las descritas en las opiniones de los docentes, permiten que los estudiantes aprendan a través de su entorno y vivencias, utilizando lo que tienen a su disposición.

Aunado a ello, se apreció de los discursos el **Aprendizaje profundo**, ya que, se enfatiza el aprendizaje como una herramienta de transformación y empoderamiento, a través de la lectura crítica, la narración oral y estrategias como la filosofía para niños, lo cual se develó en expresiones como “Me motivé a ser maestra porque me gusta ver el aula como un campo de combate” (Sujeto 4), lo cual muestra una actitud de disposición para afrontar la educación con perspectivas como la referida en “El lenguaje sirve para comunicarnos, pero también es una herramienta de empoderamiento” (Sujeto 4).

Ello, guarda concordancia con lo referido en cuanto a “Hay dos metodologías que en este momento estoy trabajando: los procesos de metacomprensión y la filosofía para niños” (Sujeto 4), lo que muestra un docente que ve el aprendizaje como algo que debe calar en el estudiante.

Así, también se develó el **Aprendizaje significativo**, vinculado con la integración del contexto en la enseñanza, la motivación de los estudiantes y la resignificación del rol docente en el ámbito rural, en este sentido es relevante citar

Comprendo y resignifico mi práctica educativa al adaptarla a la realidad del medio de ruralidad, es decir el aprendizaje es orientado de manera que tenga una contextualización con significado con un esmero del docente en cuanto a los logros de ello como se devela en ...Evalúo el impacto de estas estrategias a través de una mayor motivación, mejor comprensión lectora y un fortalecimiento en la expresión escrita (Sujeto 2).

En este sentido, en cuanto a darle significado a lo aprendido destacó “Leer el entorno a través de la intervención diaria con los estudiantes [...] me posibilita entender las múltiples posturas frente a la vida” (Sujeto 3), dejando apreciar que la lectura es un medio para lograrlo como se destaca en “Uno de los cambios más significativos que he tomado en los últimos años es tener con el estudiante una relación de lector a lector” (Sujeto 4).

Por otro lado, la **Enseñanza centrada en el estudiante** resultó como un código donde se prioriza la vinculación del aprendizaje con el entorno y las emociones de los estudiantes, generando espacios de confianza y motivación para su desarrollo autónomo y crítico, manifestado por expresiones como

En mi experiencia como docente rural de Lengua Castellana, comprobó que cuando la educación se centra en el estudiante, su motivación y compromiso con el aprendizaje aumentan significativamente. Mi enfoque se basa en conocer las necesidades y contextos de mis estudiantes, lo que me permite adaptar las actividades a sus intereses y realidades. Al hacerlo, no solo logro que se interesen por los contenidos, sino que también desarrolla habilidades críticas que les serán útiles en su vida diaria (sujeto 1).

El aprendizaje no puede ser un proceso mecánico, sino que debe estar profundamente vinculado con su entorno y con sus emociones (Sujeto 5).

La educación centrada en el estudiante es un enfoque pedagógico que pone a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las opiniones de los docentes rurales reflejan este enfoque, que prioriza las necesidades, intereses y realidades de los estudiantes, promoviendo su participación activa en la construcción de su conocimiento. Este modelo de enseñanza es especialmente eficaz en contextos rurales, donde los estudiantes pueden estar menos expuestos a una educación

diversificada y rica en recursos. Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje es más efectivo cuando se tiene en cuenta el contexto social y cultural del estudiante. En las zonas rurales, esta perspectiva cobra mayor relevancia, ya que los estudiantes están inmersos en un entorno particular que influye directamente en sus aprendizajes. Al centrar la enseñanza en los estudiantes y adaptarla a sus contextos, se facilita un aprendizaje más significativo y personalizado.

Por otro lado, Hattie (2009) argumenta que una de las claves para mejorar el rendimiento académico es hacer que los estudiantes se involucren activamente en su proceso de aprendizaje. Esto implica ofrecerles oportunidades para investigar, reflexionar y aplicar los conocimientos en contextos reales, lo cual fomenta su autonomía y pensamiento crítico. El docente actúa como guía, ayudando a los estudiantes a conectarse con los contenidos de manera más profunda. En un contexto rural, donde los recursos pueden ser limitados, John Dewey (1938) aboga por una educación que tenga en cuenta las experiencias previas de los estudiantes y que se adapte a sus realidades. Al centrarse en el estudiante, se fomenta no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo personal, emocional y social. Esta adaptabilidad es clave para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su entorno.

Así, se encontró presente la **Enseñanza significativa**, como un proceso activo e integrado con la cultura local, alejándose de la mera transmisión de conocimientos, que en particular con la asignatura objeto de este estudio se refirió que “La enseñanza de la Lengua Castellana debe ir más allá de la simple transmisión de normas gramaticales y literarias” (Sujeto 3), lo cual concuerda con “No me interesa que memoricen información sin sentido; quiero que comprendan lo que aprenden, que lo relacionen con su entorno y que lo utilicen para transformar su realidad” (Sujeto 4), en este sentido la enseñanza se manifiesta fuera de los esquemas tradicionales siguiendo las particularidades del grupo como fue expresado en “He desarrollado y adaptado metodologías que responden a las necesidades y el entorno de los estudiantes” (Sujeto 5).

De esta forma, fue planteado el código **Estrategias de enseñanza**, manifestándose que las estrategias didácticas evolucionan a partir de la interacción con los estudiantes y la adaptación a sus necesidades comunicativas, tal como se manifestó

En mi práctica docente en el contexto rural, encontró que las estrategias de enseñanza más efectivas son aquellas que integran el aprendizaje colaborativo y el uso de recursos locales. A menudo utilizo el trabajo en grupos, donde los estudiantes investigan y resuelven problemas relacionados con su entorno, lo que les permite aplicar el conocimiento de manera práctica y significativa. Este enfoque no solo facilita la comprensión de los contenidos de Lengua Castellana, sino que también promueve habilidades sociales y de trabajo en equipo que son esenciales en su vida cotidiana. (sujeto 1).

Es la interacción diaria en el aula de clase la que me ha permitido entender las necesidades de aprendizaje y los intereses comunicativos de mis estudiantes (Sujeto 3).

Las estrategias de enseñanza, especialmente en contextos rurales, deben adaptarse a las necesidades y realidades de los estudiantes, como reflejan las opiniones de los docentes. El trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos son dos enfoques destacados que promueven la participación activa de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como socioemocionales. Piaget (1972) sostiene que el aprendizaje se da de manera óptima cuando los estudiantes pueden construir su conocimiento a través de experiencias prácticas y significativas. En este sentido, las estrategias como el trabajo en grupo y el aprendizaje basado en proyectos permiten que los estudiantes participen activamente en su aprendizaje, contextualizándolo y conectándolo con su entorno. Este enfoque también promueve el desarrollo de habilidades de colaboración, que son esenciales en cualquier ámbito de la vida.

Por otro lado, Hattie (2009) resalta la importancia de las metodologías activas, que ubican al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas metodologías, que incluyen el aprendizaje basado en proyectos, permiten que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino que también desarrollen competencias clave, como la resolución de problemas, la investigación y la toma de decisiones. En el contexto rural, donde los recursos pueden ser limitados, estas metodologías pueden aprovechar al máximo los recursos locales, conectando los aprendizajes con la vida cotidiana de los estudiantes.

Freire (2001) también defiende la idea de que la educación debe ser liberadora y fomentar la participación activa de los estudiantes. En su enfoque pedagógico, la educación no es solo la transmisión de conocimientos, sino un proceso de transformación en el que los estudiantes son agentes activos. El uso de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos se alinea con esta visión, ya que permite que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, mientras que el docente actúa como guía y facilitador.

Al mismo tiempo fue expresada la **Facilitación del aprendizaje**, mediante el discurso, percibiendo al docente como un facilitador que promueve la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes, como se cita Sujeto 1:

En mi práctica docente, he notado que el rol del maestro ha cambiado significativamente. Antes se nos veía como la única fuente de conocimiento, pero ahora nuestra tarea es guiar y facilitar el proceso de aprendizaje. Busco que mis estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, fomentando la participación activa y el pensamiento crítico.

Considero que la mediación del aprendizaje es fundamental en la educación actual. No se trata solo de transmitir información, sino de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para aprender por sí mismos. Implemento estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, lo que les permite explorar, reflexionar y construir su propio conocimiento (Sujeto 2).

Hoy, más que enseñar, me considero un facilitador del aprendizaje (Sujeto 4).

Los discursos de los sujetos reflejan un cambio en el rol docente, alineado con enfoques constructivistas del aprendizaje. Como menciona Coll (2004), la mediación en el aprendizaje implica que el docente ya no es un mero transmisor de conocimiento, sino un facilitador que propicia ambientes de aprendizaje donde los estudiantes construyen activamente su conocimiento. Esto se relaciona con la perspectiva de Vygotsky (1978), quien enfatizó la importancia del andamiaje y la interacción social en el desarrollo cognitivo. El sujeto 1 destaca la importancia de la participación activa y el pensamiento crítico, lo que coincide con las propuestas de Perkins (1999), quien señala que el aprendizaje efectivo ocurre cuando los estudiantes tienen oportunidades de reflexionar y aplicar conocimientos en contextos significativos. Por otro lado, el sujeto 2 enfatiza el uso

de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, lo cual es respaldado por investigaciones de Barron y Darling-Hammond (2008), quienes argumentan que estas estrategias favorecen el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y colaboración. La opinión del sujeto 4, sintetiza la transición hacia un enfoque centrado en el estudiante. Esta afirmación está en línea con la teoría de Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984), que sugiere que el aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos transforman la experiencia en conocimiento.

Subcategoría. Innovación y Transformación Educativa

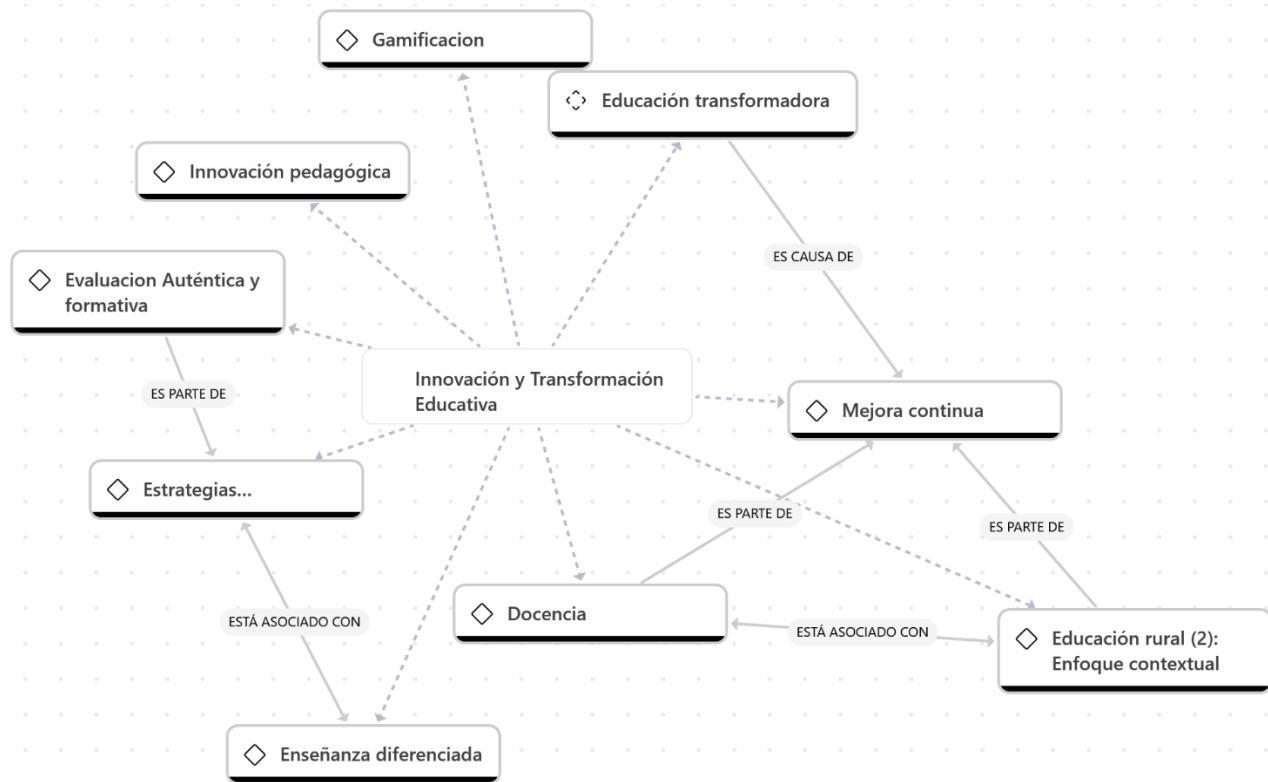
Dimensión. Desarrollo y evaluación de significaciones y resignificaciones (tr-pr-pvr), con respecto a la que sea analizaron los códigos: Educación transformadora, Innovación pedagógica, Docencia, Evaluaciones formativas, Educación contextualizada, Enseñanza diferenciada, Estrategias pedagógicas, Mejora continua.

En función de lo hasta ahora expuesto se hizo posible que la investigadora de forma gráfica construyese un diagrama que muestra las relaciones de los conceptos expuestos en códigos, para la construcción y explicación de la categoría objeto en la figura 7.

Dentro de la categoría emergente Innovación y Transformación Educativa, se expresó el código **Docencia**, que se interpretó del discurso de los entrevistados como una vocación y un compromiso inspirado por las experiencias en comunidades rurales, guiado por el amor y la motivación de los estudiantes, utilizando recursos y estrategias que fomentan la lectura, la escritura y la creatividad, tal como se refirió en

Figura 9.

Innovación y Transformación Educativa



Nota: Elaborado por la autora

Mi decisión de dedicarme a la docencia surgió de mi interés por transformar la educación en contextos vulnerables. Considero que ser docente es una oportunidad para fomentar la equidad y garantizar que cada estudiante pueda desarrollar su potencial. A través de metodologías activas y un enfoque centrado en el aprendizaje significativo, busca que los niños y niñas se sientan motivados a aprender y descubran sus talentos. (sujeto 1)

Desde mi experiencia, la docencia es una vocación que se fortalece con la práctica y la interacción con los estudiantes. El contacto diario con ellos me ha permitido comprender la importancia de la educación emocional y la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a la diversidad de ritmos de aprendizaje. La

enseñanza no solo implica transmitir conocimientos, sino también formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.(Sujeto 2)

Elegí la docencia por vocación, por el compromiso inspirado por los niños y niñas de las comunidades rurales donde realicé mis prácticas pedagógicas, y donde pude observar sus necesidades. Luego cuando inicié mi trabajo en el Colegio esa inspiración afloró y guía mi trabajo docente, realizando mis prácticas pedagógicas con amor, brindando diferentes recursos y estrategias que los motive y anime a ser grandes lectores, escritores y creativos en sus producciones. (sujeto 5).

El discurso de los informantes evidencia que la vocación docente se encuentra estrechamente relacionada con el compromiso social y la empatía hacia los estudiantes (Tardif, 2004). Según Shulman (1987), el conocimiento pedagógico del docente no solo implica dominio disciplinar, sino también la capacidad de aplicar estrategias que motivan el aprendizaje. Además, la literatura destaca la importancia del contexto en la formación docente. Freire (1997) sostiene que la educación debe ser un acto de amor y compromiso con la transformación social, lo que coincide con la experiencia relacionada por los sujetos. Por otro lado, estudios recientes subrayan la necesidad de implementar estrategias de enseñanza que promuevan la creatividad y el pensamiento crítico (Coll, 2013).

A su vez, se develó la ***Educación Transformadora***, al explicar que la educación rural debe ser pertinente, flexible y sostenible, enfocándose en la cooperación de la comunidad educativa, donde la relación con el entorno rural fortalece la identidad docente y permite diseñar estrategias adaptadas al entorno de acuerdo como se afirmó,

Mi concepción de educación rural se centra en que la educación debe ser relevante, pertinente y efectiva para las necesidades y desafíos específicos de la comunidad, enfocándonos en la pertinencia, la flexibilidad y adaptabilidad, la sostenibilidad, la colaboración y cooperación de toda la comunidad educativa. (sujeto 1).

La educación en contextos rurales debe ser transformadora y priorizar la equidad y el acceso a oportunidades de aprendizaje contextualizadas. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas que consideren la cultura, el entorno y las necesidades

específicas de los estudiantes, promoviendo una enseñanza que fortalezca su identidad y autonomía. (sujeto 3)

la educación en el sector rural va más allá de la simple transmisión de conocimientos; es un proceso que busca generar cambios significativos en la comunidad. Al integrar metodologías participativas y el aprendizaje basado en proyectos, se fomenta el sentido de pertenencia y la construcción colectiva del conocimiento, preparando a los estudiantes para afrontar los retos locales y globales. (sujeto 5)

La educación transformadora como un enfoque centrado en la relevancia del aprendizaje y la participación activa de la comunidad. Freire (1997) argumenta que la educación debe ser un acto liberador, permitiendo a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico sobre su realidad y generar cambios en su entorno. En el contexto rural, la flexibilidad y la pertinencia curricular son esenciales para responder a las necesidades locales (Rojas, 2016). Autores como Torres (2019) destacan la importancia de estrategias pedagógicas inclusivas y participativas que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas concretos.

En estas afirmaciones, para el código ***Educación contextualizada***, se aprecia cómo un docente se ve transformado al inmiscuirse en el contexto rural, es decir sus propias estrategias pedagógicas tal como se manifiesta en,

La relación estrecha con la comunidad y el entorno rural ha influido profundamente en la definición de mi identidad como docente, ya que me ha permitido comprender y valorar las necesidades, valores y recursos del medio en el que trabajo. Esto me ha llevado a implementar estrategias pedagógicas que son más cercanas a la realidad de mis estudiantes, integrando saberes locales y actividades que conectan con su entorno. (sujeto 2).

Sin embargo, lo planteado se encuentra totalmente alineado con esta afirmación, Además, mis experiencias previas, tanto en la academia como en otros entornos educativos, han moldeado mi perspectiva sobre la enseñanza de la lengua. He comprendido que, más allá del dominio de la gramática y la literatura, es necesario

promover la oralidad, la lectura crítica y la producción escrita con una perspectiva contextualizada. (sujeto 1).

La educación debe responder a la realidad de los estudiantes, considerando su entorno sociocultural, sus saberes previos y las necesidades de su comunidad. En mi experiencia, adaptar los contenidos y metodologías de Lengua Castellana a la vida cotidiana de los alumnos mejora su motivación y facilita aprendizajes significativos. Además, trabajar con proyectos que involucren su contexto permite fortalecer su identidad y su capacidad de transformar su realidad. (Sujeto 5)

La educación contextualizada parte del principio de que el aprendizaje es más efectivo cuando se vincula con la realidad del estudiante (Coll, 2013). Freire (1997) resalta que el conocimiento debe construirse a partir de la experiencia y la cultura de los educandos, permitiéndoles interpretar y transformar su entorno. Además, diversos estudios indican que una enseñanza contextualizada mejora la motivación y el desempeño académico, al hacer que los contenidos sean más significativos (Vygotsky, 1978). La implementación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza situada fortalece el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en su comunidad (Bruner, 1996).

Mediante el código **Enseñanza diferenciada**, es una exposición de la transformación a nivel educativo como se manifiesta en la siguiente afirmación,

Mi formación académica me brindó las bases pedagógicas necesarias para enseñar, pero para enfrentarme a la realidad del entorno rural requiere más que teoría. Si bien adquirí conocimientos sobre estrategias de enseñanza, planificación y evaluación, hubo aspectos que la Universidad no abordó con suficiente profundidad, como la adaptación a entornos con recursos limitados, la diversidad cultural y las dificultades socioeconómicas de los estudiantes. (sujeto 2).

La enseñanza diferenciada es una estrategia necesaria en el contexto rural, ya que cada estudiante tiene ritmos de aprendizaje distintos y realidades socioculturales diversas. El aula es el lugar donde atiendo a niños de diferentes edades en el mismo salón, personalizar el aprendizaje me permite atender sus

necesidades específicas y mantener su interés en la lectura y la escritura.(sujeto 4)

En este discurso, la docente enfatiza la importancia de la enseñanza diferenciada en el contexto rural, donde la diversidad de edades y niveles de aprendizaje es una constante. Investigaciones como las de Tomlinson (2001) destacan que la enseñanza diferenciada permite adaptar los contenidos, procesos y productos de aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes. En el contexto rural, esto se vuelve esencial para garantizar una educación de calidad y evitar el rezago escolar (UNESCO, 2021).

Enseñar Lengua Castellana en la ruralidad no se trata solo de seguir un currículo estándar, sino de integrar los saberes culturales de la comunidad en el aula. Mis estudiantes provienen de familias campesinas con una riqueza oral. Rescatar sus relatos, coplas y mitos en las clases de literatura no solo fortalece su identidad, sino que también su mejora en la expresión oral y escrita. La enseñanza diferenciada me permite adaptar estrategias para que el aprendizaje tenga sentido para ellos (sujeto 5)

En este sentido la enseñanza diferenciada, según Tomlinson (2001), busca atender la diversidad de los estudiantes mediante la adaptación del contenido, los procesos y los productos de aprendizaje. En el contexto rural, esto implica reconocer que los saberes culturales de la comunidad son una fuente de conocimiento legítimo y valioso para la enseñanza de la Lengua Castellana. Investigaciones como las de Freire (1985) enfatizan que el aprendizaje debe partir de la realidad de los estudiantes, permitiéndoles reflexionar sobre su entorno y desarrollar un pensamiento crítico. Al integrar la oralidad campesina en el aula, el docente está aplicando una enseñanza diferenciada que no solo respeta las diferencias individuales, sino que también promueve una educación contextualizada y significativa (UNESCO, 2021).

Desde la perspectiva de la investigadora, la enseñanza diferenciada en secundaria rural debe reconocer y valorar los conocimientos ancestrales de las comunidades. Incorporar relatos orales, expresiones populares y prácticas culturales en las clases de Lengua Castellana no solo motiva a los estudiantes,

sino que también significa su identidad y contribuye a la preservación de su patrimonio cultural. Este enfoque permite que los jóvenes vean el aprendizaje del español como una herramienta para narrar sus propias historias, en lugar de una imposición que desconoce sus realidades.

De esta forma, se planteó el tema de las **estrategias pedagógicas**, código donde, el conocimiento del contexto social y familiar de los estudiantes permite moldear la identidad docente y fortalecer estrategias pedagógicas que favorezcan un aprendizaje significativo y contextualizado, lo cual se aprecia en afirmaciones como,

Desarrollando una profunda comprensión de las realidades, necesidades y aspiraciones de los estudiantes y sus familias, esto me permite moldear mi identidad como docente. “También siendo más empática y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes enriqueciendo las estrategias pedagógicas para que el aprendizaje sea significativo y contextualizado” (sujeto 1).

En la enseñanza de Lengua Castellana uso de estrategias pedagógicas activas, y el enfoque dialógico, permite que los estudiantes se apropien del conocimiento de manera significativa. En mi aula, integramos relatos orales de la comunidad en la escritura de cuentos y análisis literario, lo que ha fortalecido su identidad y el desarrollo de competencias comunicativas (sujeto 2).

Las estrategias pedagógicas deben estar orientadas a la realidad del estudiante. En mi caso, aplico el aprendizaje cooperativo en las clases de lectura y escritura, permitiendo que los estudiantes trabajen en equipo y aprendan unos de otros. Esta estrategia ha sido efectiva para mejorar la comprensión lectora y fomentar la participación en clase.(sujeto 3)

El aprendizaje cooperativo es una estrategia clave en la enseñanza de Lengua Castellana, ya que fomenta la interacción y el desarrollo del pensamiento crítico. Según Johnson y Johnson (1999), el trabajo colaborativo promueve la interdependencia positiva y el compromiso con el aprendizaje. En entornos rurales, donde los recursos pueden ser limitados, esta estrategia resulta particularmente útil para fortalecer habilidades comunicativas y desarrollar el pensamiento colectivo. Por su parte, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje es un proceso social en el que los estudiantes construyen conocimientos a través de la interacción con otros. En este sentido, el aprendizaje

cooperativo permite que los estudiantes mejoren su producción escrita y su análisis de textos mediante la discusión y la retroalimentación entre pares. Desde la perspectiva de la investigadora, es fundamental que las estrategias pedagógicas en la educación rural sean contextualizadas, participativas y flexibles, permitiendo a los estudiantes conectar su aprendizaje con su entorno y desarrollar habilidades comunicativas de manera significativa.

En cuanto al Análisis del Código de **Gamificación**. En el ámbito educativo, la gamificación ha surgido como una estrategia transformadora que busca hacer del aprendizaje una experiencia más dinámica y participativa. Su impacto es especialmente relevante en contextos rurales, donde las dificultades de acceso a tecnología y metodologías innovadoras suelen ser mayores. Esta metodología, basada en la aplicación de mecánicas propias de los juegos en entornos educativos, tiene el potencial de incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más significativo. En la enseñanza de la lengua castellana, la gamificación ha demostrado ser una herramienta eficaz para fortalecer la comprensión lectora, desarrollar habilidades comunicativas y fomentar la participación activa del estudiantado. A continuación, se presenta un análisis basado en las percepciones de docentes rurales sobre la aplicación de esta estrategia en sus aulas, acompañado de un examen detallado de los datos y referencias bibliográficas pertinentes.

Desde que introduje elementos de gamificación en mis clases, he notado un cambio positivo en mis estudiantes. Muchos de ellos, que antes mostraban poco interés por la lectura, ahora participan con entusiasmo en actividades diseñadas como retos y desafíos. Las narrativas interactivas y los incentivos han sido clave para mejorar su comprensión lectora y fomentar el pensamiento crítico. Sin embargo, la falta de acceso a tecnología en nuestra institución nos obliga a adaptar estas estrategias a formatos más tradicionales (sujeto 1).

La docente destacó el impacto motivacional de la gamificación y su influencia en la mejora de la comprensión lectora. Esta observación está en línea con estudios como el de Zichermann y Cunningham (2011), quienes señalan que integrar dinámicas de juego en la educación fomenta el compromiso de los estudiantes. No obstante, el acceso limitado a tecnología sigue siendo un obstáculo importante en el contexto rural.

He experimentado cómo la gamificación puede hacer que las clases sean más dinámicas y atractivas. Juegos de rol, desafíos de escritura creativa y competencias han hecho que mis estudiantes se involucren más en las actividades. Sin embargo, considero fundamental recibir más formación en estrategias gamificadas para aprovechar al máximo su potencial en el aula (sujeto 2).

La percepción de la docente concuerda con las investigaciones de Kapp (2012), quien sostiene que la gamificación puede mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje si se diseña de manera adecuada. La necesidad de capacitación docente es un punto clave para lograr una implementación efectiva y sostenible de esta metodología.

Si bien la gamificación ha despertado el interés de mis estudiantes por la lectura y la escritura, su implementación no está exenta de dificultades. La falta de recursos didácticos y la conectividad limitada siguen representando un reto. Hemos optado por adaptar estrategias lúdicas tradicionales para mantener el dinamismo en las clases (sujeto 5).

La docente pone de manifiesto las barreras estructurales que dificultan la aplicación plena de la gamificación en el contexto rural. Werbach y Hunter (2012) advierten que, aunque la gamificación puede ser una estrategia efectiva, requiere un respaldo técnico adecuado para desplegar todo su potencial. En este sentido, la adaptación de estrategias gamificadas a entornos con limitaciones tecnológicas sigue siendo un desafío.

Desde una perspectiva reflexiva por parte de la investigadora, la gamificación representa una oportunidad valiosa para mejorar la educación en zonas rurales, ya que impulsa la motivación y fomenta un aprendizaje activo. Sin embargo, su aplicación no debe considerarse una solución única, sino más bien una herramienta que debe adaptarse a las realidades específicas de cada comunidad educativa. Las limitaciones en infraestructura tecnológica y la necesidad de formación docente siguen siendo aspectos clave a resolver para garantizar su efectividad. En este sentido, es crucial desarrollar estrategias accesibles que permitan una inclusión equitativa de la gamificación en el aula. Cuando se diseña y ejecuta correctamente, esta metodología tiene el potencial de generar un impacto positivo y duradero en el aprendizaje de los

estudiantes. Los discursos de las docentes analizados evidencian que la gamificación es una herramienta prometedora para transformar la educación en contextos rurales, promoviendo la motivación y el rendimiento académico en la enseñanza de la lengua castellana. No obstante, la implementación enfrenta desafíos significativos, particularmente en lo que respecta al acceso a tecnología y la capacitación docente. Para que la gamificación se convierta en una estrategia verdaderamente efectiva, es esencial desarrollar enfoques adaptativos que permitan su integración de manera realista y sostenible en el entorno educativo.

En cuanto a las **Evaluación Auténtica y Formativa**, califican y se convierten en una herramienta de aprendizaje y reflexión, permitiendo analizar avances y dificultades, con la cual, también involucra a la comunidad educativa en el proceso, tal como se cita,

Otra estrategia es la evaluación formativa y el análisis del desempeño de los estudiantes a través de sus producciones escritas y orales. Más allá de calificar, procuro que la evaluación sea un espacio de aprendizaje, donde los estudiantes reflexionen sobre sus avances y dificultades. También realicé reuniones con los padres de familia y otros docentes para comprender mejor los factores externos que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comunidad educativa se convierte así en un aliado fundamental en la mejora de mi práctica. (sujeto 1).

La evaluación diagnóstica formativa es clave para conocer los conocimientos previos y dificultades de mis estudiantes. En el aula rural, donde hay diversidad de ritmos de aprendizaje, utilizo estrategias como la observación, los diarios de aprendizaje y el análisis de producciones escritas para diseñar estrategias pedagógicas que se ajustan a sus necesidades. (sujeto 2)

La evaluación que empleo es formativa, me permite acompañar el proceso de aprendizaje de mis estudiantes de manera constante. En mi práctica docente, aplico retroalimentación personalizada y actividades reflexivas que les ayudarán a mejorar su escritura y comprensión lectora, más allá de una simple calificación. (sujeto 3)

La evaluación diagnóstica y formativa en contextos rurales es fundamental para adaptar la enseñanza a la diversidad de estudiantes. Según Black y Wiliam (1998), la

evaluación formativa mejora el aprendizaje cuando se usa para proporcionar retroalimentación significativa y guiar el proceso educativo. En entornos rurales, donde los recursos son limitados y los niveles de aprendizaje pueden ser heterogéneos, la evaluación diagnóstica permite a los docentes identificar fortalezas y dificultades desde el inicio del ciclo escolar (Cassany, 2006). Además, la evaluación formativa se convierte en una herramienta esencial para mejorar la producción escrita y la comprensión lectora, promoviendo una enseñanza más personalizada (Sadler, 1989).

Sumado a ello, los discursos manifestaron la **Innovación Pedagógica**, complementada con la formación académica mediante estrategias innovadoras que permitan una enseñanza cercana al entorno, donde la lectura y la escritura se trabajan a partir de relatos orales de la comunidad, promoviendo la identidad cultural, de acuerdo con la afirmación,

El uso de metodologías activas en mi clase ha sido clave para mejorar la motivación de los estudiantes. A través del aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, logro que se involucren más en la producción textual, desarrolle el pensamiento crítico y fortalezcan su expresión oral y escrita. (sujeto 2)

Si bien mi formación académica me brindó bases teóricas sólidas sobre la enseñanza del lenguaje, he tenido que complementar ese conocimiento con estrategias innovadoras que respondan a las necesidades del contexto. Me he esforzado por hacer de la lectura y la escritura una experiencia cercana y significativa para mis estudiantes, utilizando su propio entorno como recurso pedagógico. Por ejemplo, hemos trabajado con relatos orales de la comunidad, creando textos basados en sus experiencias y promoviendo la escritura como una forma de rescatar y preservar su cultura. (sujeto 4).

La innovación pedagógica en el aula de Lengua Castellana me ha permitido transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. En el contexto rural, aplico estrategias como la narrativa digital y los proyectos colaborativos para que los estudiantes se apropien del lenguaje de manera creativa y significativa. (sujeto 5)

La innovación pedagógica en la enseñanza de la Lengua Castellana es fundamental para mejorar los procesos de aprendizaje en contextos rurales. Según

Fullan (2007), la innovación educativa debe responder a las necesidades del entorno y fomentar la participación activa de los estudiantes. En este sentido, el uso de estrategias como la narrativa digital y el aprendizaje basado en proyectos permite contextualizar el aprendizaje y desarrollar competencias comunicativas de manera significativa (Coll, 2013). Además, la gamificación y las metodologías activan incrementan la motivación y el compromiso de los estudiantes, promoviendo una educación más dinámica y efectiva (Gee, 2003).

También y con relevancia en el discurso de apreciaron los mensajes asociados a la **Mejora Continua**, mediante la **autoevaluación** y la **reflexión** como esenciales para mejorar la enseñanza, por lo cual, los docentes analizan los resultados obtenidos y se ajustan estrategias según la efectividad observada en la práctica, tal como se expone en la afirmación,

Por último, la autoevaluación y la reflexión docente son fundamentales. Después de cada actividad o unidad temática, analizo los resultados obtenidos y los contrasto con los objetivos propuestos. Este ejercicio de introspección me permite reconocer qué aspectos han funcionado y cuáles requieren mejoras. La sistematización de estas experiencias me ha llevado a construir un modelo de enseñanza más flexible y adaptado al contexto rural, en el que el seguimiento es un proceso técnico y a la vez una práctica ética y comprometida con la mejora de la educación rural. (sujeto 1).

Lo cual se alinea con lo expresa en

al finalizar cada periodo académico realizo una autoevaluación de mi trabajo para determinar aciertos y fallas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Me parece pertinente buscar un momento de mi práctica docente para establecer cuales estrategias han funcionado y cuales debo modificar (sujeto 3).

La autoevaluación es una herramienta clave en mi práctica docente. Me permite analizar qué estrategias han funcionado y cuáles necesitan ajustes para mejorar el aprendizaje de mis estudiantes. En el aula rural, donde cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje distinto, reflexionar sobre mi enseñanza me ayuda a adaptar mejor mis metodologías y recursos. (sujeto 4)

La mejora continua en mi labor docente está basada en la reflexión constante sobre mi práctica. Evaluar mi desempeño y recibir retroalimentación de mis estudiantes y colegas me permite innovar en mis estrategias pedagógicas, haciendo que la enseñanza de la lectura y la escritura sea más significativa para los jóvenes de la comunidad rural. (sujeto 5)

Inclusive, se plantean aspectos sistemáticos como se plantea en "Registro reflexivo de mi práctica: He comenzado a elaborar diarios pedagógicos en los que documento los logros y desafíos de las metodologías implementadas. Esto me ayuda a sistematizar estrategias y evaluar su efectividad para mejorar continuamente. (sujeto 3), sobre lo cual de forma alineada plantearon que "Entender estas características me permite explorar nuevos caminos pedagógicos, diseñar actividades de mayor impacto y reconsiderar los objetivos trazados cada vez que sea necesario para lograr que el aula de clase sea un espacio de aprendizaje dinámico y favorecedor." (sujeto 3).

La autoevaluación, la mejora continua y la reflexión son elementos esenciales en la formación docente, especialmente en contextos rurales donde los desafíos educativos requieren una adaptación constante. Schön (1983) destaca la importancia de la reflexión en la acción, permitiendo a los docentes ajustar sus prácticas en función de las necesidades del aula.

En este sentido, la autoevaluación docente favorece una enseñanza más efectiva al identificar fortalezas y áreas de mejora (Brookfield, 1995). Además, la retroalimentación de estudiantes y colegas contribuye a un proceso de mejora continua que impacta directamente en la calidad educativa (Stenhouse, 1987).

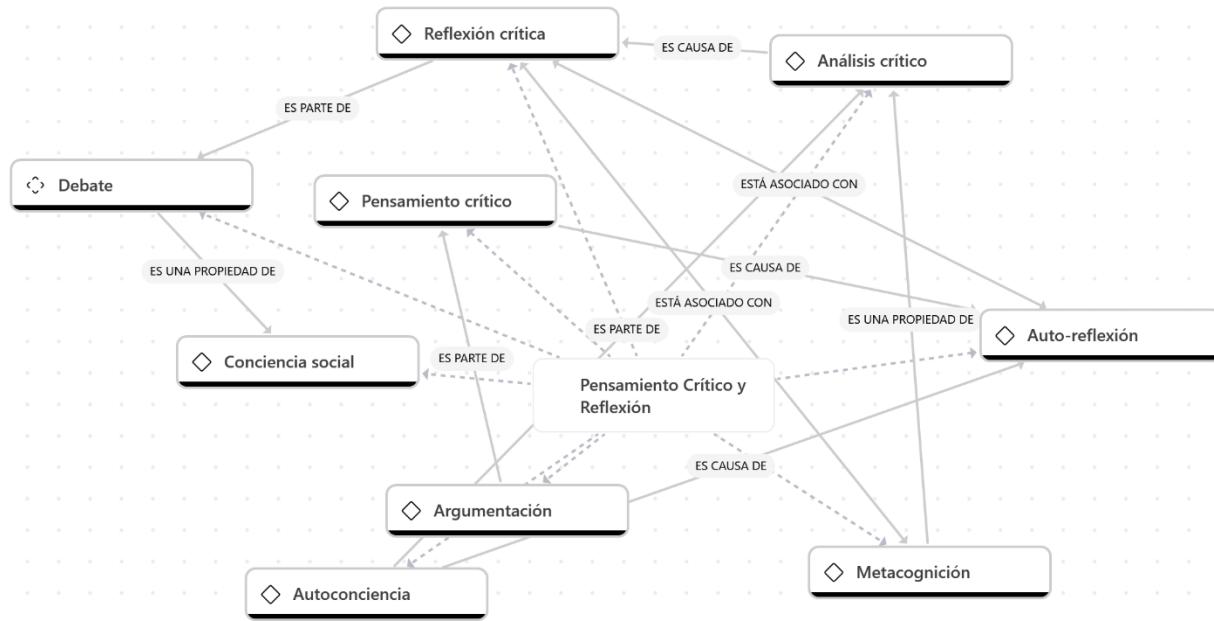
Sub-categoría. Pensamiento Crítico y Reflexión

Dimensión. Revalorización, síntesis y aporte (pta), en torno a la cual se abordaron los códigos: Análisis crítico, Argumentación, Debate, Pensamiento crítico, Autorreflexión, Metacognición, Conciencia social.

Con lo cual la investigadora construyó la red semántica de la figura 10.

Figura 10.

Pensamiento Crítico y Reflexión



Nota: Elaborado por la autora

El código **Pensamiento crítico** se desenvolvió en el discurso al poner de manifiesto que, la educación debe ser un proceso emancipador y contextualizado, promoviendo la autonomía y el análisis crítico de los estudiantes sobre su entorno, tal como se señala en la cita "Considero que la educación no debe ser un proceso unidireccional, donde el docente impone conocimientos, sino un espacio de construcción conjunta donde los estudiantes desarrollen autonomía y capacidad crítica para analizar su entorno." (sujeto 2).

Enseñar Lengua Castellana no se trata solo de mejorar la lectura y la escritura, sino de desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar, cuestionar y argumentar sus ideas con fundamentos sólidos. A través del debate, el análisis de textos y la escritura reflexiva, fomento el pensamiento crítico en el aula. (sujeto 3) Hoy, más que enseñar, me considero un facilitador del aprendizaje. Intento que mis estudiantes vean el conocimiento no como algo impuesto, sino como algo que pueden construir y transformar. (sujeto 4), donde se aprecia la intención docente de formar sujetos críticos y reflexivos.

Se debe desarrollar a través de la lectura el pensamiento crítico para que los estudiantes comprendan la realidad y participen activamente en la sociedad. En mi práctica docente, utilizo estrategias como la lectura de textos diversos, el aprendizaje basado en problemas y la escritura argumentativa para que los estudiantes aprendan a evaluar la información con criterio propio. (sujeto 5).

El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la Lengua Castellana es un aspecto fundamental para la formación de ciudadanos reflexivos y autónomos en el sector rural. Según Ennis (1987), el pensamiento crítico implica la capacidad de analizar, interpretar y argumentar de manera lógica y fundamentada. Las estrategias mencionadas por los docentes, como el debate y la escritura argumentativa, coinciden con lo propuesto por Paul y Elder (2006), quienes resaltan la importancia de un enfoque activo en la enseñanza para fomentar habilidades de razonamiento y toma de decisiones. Además, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre en la interacción social, lo que justifica el uso de actividades dialógicas y colaborativas en el aula.

Mientras la **Autorreflexión**, se da ya que, el docente desarrolla una práctica reflexiva mediante la observación, el análisis de trabajos y la retroalimentación con la comunidad educativa, como se plantea en "Recoleciendo información a través de la observación en el aula, análisis de trabajos identificando fortalezas y dificultades; conversando con los estudiantes; retroalimentando con padres y comunidad." (sujeto 1), lo cual se alinea con lo expresado así "La enseñanza en la ruralidad no es estática; requiere una actualización y adaptación constante." (sujeto 1).

"La realidad del aula en estos espacios me ha obligado a resignificar los conocimientos adquiridos, adaptándolos a la diversidad de mis estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y las condiciones materiales con las que contamos." (sujeto 1). Asimismo,

La autorreflexión me ha permitido mejorar mi práctica educativa al identificar mis fortalezas y debilidades. En el aula rural, donde los recursos son limitados, analizar mis estrategias de enseñanza me ayuda a adaptarlas y hacer que el aprendizaje sea más significativo para mis estudiantes. (sujeto 2)

Reflexionar sobre mi práctica docente no solo me permite mejorar mis metodologías, sino que también fortalece mi identidad profesional. Cada vez que

evalúo mis experiencias y busco nuevas estrategias, reafirmo mi compromiso con la enseñanza y con el desarrollo integral de mis estudiantes.(sujeto 3)

La reflexión pedagógica es un proceso constante que me ayuda a transformar mi manera de enseñar. A través del análisis crítico de mi trabajo, descubro nuevas formas de motivar a mis estudiantes, adaptando la enseñanza de la lectura y la escritura a su contexto y necesidades (sujeto 4).

La autorreflexión me permite entender que ser docente es un aprendizaje continuo. Evaluar mi práctica educativa me ayuda a ser más consciente de mi impacto en el desarrollo de mis estudiantes ya buscar estrategias innovadoras para mejorar su aprendizaje y su participación en clase. (sujeto 5)

En este sentido, la autorreflexión y la reflexión sobre la práctica educativa son fundamentales para el crecimiento profesional de los docentes rurales, ya que permiten una mejora continua en su desempeño y una mayor adaptación a los desafíos del contexto escolar. Schön (1983) destaca la importancia de la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción como herramientas esenciales para la innovación y el perfeccionamiento docente. Además, la IPDR se fortalece a medida que reflexionan sobre su rol y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Día y col. (2006) afirman que el proceso reflexivo contribuye a la construcción de una identidad profesional más sólida, basada en la experiencia y el compromiso con la enseñanza. En el área de Lengua Castellana, la reflexión permite ajustar las estrategias de enseñanza para fomentar habilidades comunicativas y de pensamiento crítico en los estudiantes (Freire, 1997).

A su vez, la **Autoconciencia** se presentó ya que, el docente reconoce que la formación académica es esencial, pero debe adaptarse a la realidad rural y las necesidades de los estudiantes, como se expresa en "La realidad del aula en estos espacios me ha obligado a resignificar los conocimientos adquiridos, adaptándolos a la diversidad de mis estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y las condiciones materiales con las que contamos." (sujeto 1).

En mi experiencia como docente, observó que tanto los docentes como los estudiantes desarrollamos la conciencia de sí mismo, en el proceso de enseñar y de aprender no solo conocimientos sino lograr identificar nuestras fortalezas y

debilidades, lo que les permite regular mejor sus emociones y estrategias de estudio. Fomentar la reflexión sobre sus logros y dificultades en la asignatura de Lengua Castellana ha sido clave para mejorar su comprensión lectora y su producción escrita (sujeto 5).

El código de autoconciencia en la educación hace referencia a la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio aprendizaje, reconocer sus emociones y regular sus comportamientos para alcanzar mejores resultados académicos. Según Zimmerman (2002), la autorregulación del aprendizaje es un proceso fundamental que permite a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar sus propias estrategias, promoviendo así un aprendizaje autónomo y efectivo. Por su parte, Goleman (1995), en su teoría sobre la inteligencia emocional, enfatiza que la autoconciencia es un componente esencial para la regulación emocional y el éxito personal. En el ámbito educativo, cuando los estudiantes son conscientes de sus emociones y su proceso de aprendizaje, pueden afrontar mejor los desafíos académicos y desarrollar una mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006).

En el contexto de la enseñanza de la Lengua Castellana, la autoconciencia juega un papel clave en la mejora de habilidades como la comprensión lectora y la escritura. Paris y Winograd (1990) destacan que la metacognición o el conocimiento sobre el propio pensamiento permite a los estudiantes adoptar estrategias más eficaces para interpretar textos y expresar sus ideas de manera coherente.

Desde mi perspectiva, el desarrollo de la autoconciencia en los estudiantes debe ser una prioridad en el aula, especialmente en el aprendizaje de la Lengua Castellana. Fomentar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje no solo fortalece las habilidades cognitivas, sino que también mejora la motivación y la autonomía. Para lograrlo, es fundamental que los docentes implementen estrategias como la escritura reflexiva, los diarios de aprendizaje y las autoevaluaciones guiadas. Sin embargo, es importante reconocer que el desarrollo de la autoconciencia requiere un acompañamiento docente constante, ya que muchos estudiantes no han sido entrenados para reflexionar sobre su aprendizaje de manera estructurada. En este sentido, es clave que las instituciones educativas brinden formación a los docentes para que puedan

integrar metodologías basadas en la metacognición y la inteligencia emocional en sus prácticas pedagógicas.

De ahí que, cuando se diseña y planifica adecuadamente, la enseñanza de la autoconciencia puede transformar la forma en que los estudiantes abordan sus estudios, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo.

Lo cual se ve en línea con el código **Conciencia social**, de lo cual, el docente busca compartir sus experiencias a través de publicaciones y espacios académicos para contribuir al desarrollo educativo en zonas rurales, de acuerdo a lo expresado

Como docente rural, considero que la enseñanza de la Lengua Castellana debe ir más allá de la gramática y la literatura; debe servir para que los estudiantes comprendan su realidad social y aprendan a expresar sus ideas con sentido crítico y compromiso con su comunidad para contribuir a cerrar las brechas de desigualdad social. (sujeto 3)

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social. A través de proyectos que aborden problemáticas locales, busco que mis estudiantes no solo mejoren sus competencias comunicativas, sino que también se convertirán en agentes de cambio en su comunidad.(sujeto 4)

Fomentar la conciencia social en mis estudiantes implica enseñarles a reflexionar sobre problemáticas actuales a través del análisis de textos, la argumentación y la escritura crítica. La educación debe formar ciudadanos activos y responsables con su entorno. (sujeto 5).

La conciencia social en la educación es fundamental para formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. Según Freire (1970), la educación debe ser un proceso de concienciación que permita a los estudiantes comprender su realidad y actuar sobre ella. En este sentido, la enseñanza de la Lengua Castellana en contextos rurales adquiere un papel clave, pues el lenguaje es un medio esencial para el análisis y la transformación social. Las estrategias mencionadas por los docentes, como el análisis de textos, la escritura argumentativa y los proyectos comunitarios, coinciden con lo planteado por Giroux (1997), quien resalta que la educación debe fomentar el

pensamiento crítico y la participación social. Además, Dewey (1916) enfatizó que el aprendizaje debe estar conectado con la vida real, promoviendo una enseñanza activa que permita a los estudiantes involucrarse con su comunidad.

A la par la **Metacognición**, estuvo presente en el discurso pues, se implementan estrategias que promueven la reflexión sobre el propio aprendizaje, permitiendo ajustes metodológicos y el desarrollo de autonomía, tal como se expresa

Enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje es clave en mi práctica docente. A través de estrategias como diarios de reflexión y autoevaluaciones, los ayuda a identificar sus fortalezas y dificultades en la lectura y escritura, fomentando su autonomía en el proceso educativo. (sujeto 1)

Realizar un seguimiento adecuado en mi práctica docente es fundamental para realizar los ajustes necesarios en las metodologías y estrategias. (sujeto 2).

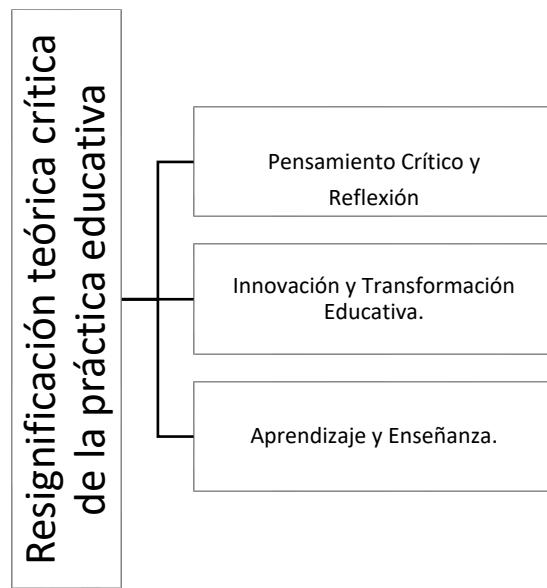
La metacognición permite que los estudiantes sean más conscientes de cómo aprenden y desarrollen estrategias para mejorar su comprensión y producción textual. En mi aula, aplico actividades donde ellos analizan sus errores y buscan soluciones, lo que fortalece su pensamiento crítico y su capacidad de autorregulación. (sujeto 4)

Desde la perspectiva de la investigadora la metacognición es un componente fundamental del aprendizaje autónomo, ya que permite a los estudiantes regular y evaluar sus propios procesos cognitivos. Flavell (1979) define la metacognición como la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y aplicar estrategias para optimizar el aprendizaje. En el área de Lengua Castellana, esta habilidad resulta esencial para mejorar la comprensión lectora y la producción escrita. Las estrategias mencionadas por los docentes, como el uso de diarios de aprendizaje y la autoevaluación, se alinean con lo propuesto por Schraw y Moshman (1995), quienes sostienen que la enseñanza de estrategias metacognitivas ayuda a los estudiantes a monitorear su progreso ya tomar decisiones más informadas sobre su aprendizaje. Además, Vygotsky (1978) destaca que el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes tienen oportunidades para reflexionar sobre sus procesos y recibir retroalimentación significativa.

Resignificación teórica crítica de la práctica educativa desde las Categorías emergentes

Figura 11.

Resignificación teórica crítica de la práctica educativa desde las Categorías emergentes



La categoría emergente Aprendizaje y Enseñanza pone de manifiesto la interacción entre diversos elementos que influyen en el proceso educativo, destacando que el aprendizaje implica la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades reflexivas y sociales. En este sentido, el aprendizaje profundo se presenta como un eje central, asociado a factores específicos como, la metacomprepción, la lectura crítica, el automejoramiento y la construcción colectiva, donde un aprendizaje significativo se construye a partir de la reflexión, la interpretación crítica y el trabajo colaborativo, permitiendo que los estudiantes interioricen los conocimientos y los apliquen en distintos espacios.

Desde esta perspectiva, la literatura respalda la noción de que el aprendizaje es un proceso dinámico e interconectado, tal como se desprende de Pedroza (2011) quien enfatiza que la resignificación de la práctica educativa permite mejorar la enseñanza, y desarrolla la capacidad crítica del estudiante para apropiarse del conocimiento a través de su significado. Asimismo, Giralt Romeu (2020) destaca que la identidad profesional

docente está mediada por el entorno y las interacciones sociales, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje profundo surge de la construcción colectiva del conocimiento; de esta manera, la metacomprepción y la lectura crítica no pueden verse como habilidades aisladas, sino como elementos esenciales en la transformación de la práctica educativa.

Por otro lado, Freire (1985) sostiene que el aprendizaje debe partir de una praxis reflexiva que permita a los estudiantes asimilar información, cuestionándola y construyendo conocimiento en función de su realidad, lo cual, se alinea con que el automejoramiento y la interpretación crítica del conocimiento dependen de la capacidad de los estudiantes para dialogar con su entorno y aplicar lo aprendido en distintos escenarios. Así, el aprendizaje significativo se basa en la adquisición de información y la capacidad de utilizarla de manera reflexiva y autónoma.

Es de mencionar que, uno de los elementos destacados dentro de esta categoría es la relación entre aprendizaje significativo y enseñanza significativa, estableciendo que la calidad de la enseñanza influye directamente en la profundidad del aprendizaje, develando la importancia de estrategias pedagógicas efectivas, tales como la facilitación del aprendizaje y la enseñanza centrada en el estudiante, las cuales permiten adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales y promover un aprendizaje más autónomo y contextualizado, lo cual presenta la relevancia de modelos educativos personalizados que favorezcan el pensamiento crítico y la autorregulación en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, Ávalos y Sotomayor (2012) refiere que la identidad profesional docente se encuentra influenciada por la vocación para la enseñanza y la contribución social, lo que demuestra que la enseñanza significativa no puede desvincularse del compromiso del educador con sus estudiantes. En este sentido, la enseñanza centrada en el estudiante adquiere una mayor importancia, ya que permite responder a las particularidades de cada espacio y promover un aprendizaje con sentido. De igual manera, Pedroza (2011) resalta que la resignificación teórica y crítica de la práctica docente implica la adaptación constante de estrategias pedagógicas en función de las necesidades del estudiante, fortaleciendo así el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al mismo tiempo, Díaz Martín (2022) plantea que la implementación de tecnologías en la enseñanza permite mejorar la formación de los docentes en formación, facilitando la enseñanza significativa a través de metodologías innovadoras, demostrando que, depende de la didáctica tradicional, así como, requiere la integración de herramientas que potencien la autorregulación y el pensamiento crítico en los estudiantes. En consecuencia, los modelos educativos personalizados deben considerar tanto el contexto del estudiante como las estrategias pedagógicas más adecuadas para fomentar un aprendizaje autónomo y reflexivo.

Otro aspecto a mencionar, es la conexión entre aprendizaje colaborativo y competencias sociales, lo que indica que el aprendizaje se potencia cuando se desarrolla en comunidad y se fomenta la interacción entre pares. En este proceso, la motivación intrínseca juega un papel esencial, reflejado en conceptos como la necesidad de mejorar y las ganas de aprender, destacando que el aprendizaje depende de la enseñanza impartida, pero, también del compromiso personal del estudiante y su interés genuino por el conocimiento. Así, el desarrollo de habilidades interpersonales y la autosuperación emergen como factores determinantes en la construcción de experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

Es de mencionar que, la relevancia del aprendizaje colaborativo ha sido ampliamente discutida en la literatura, como Giralt Romeu (2020) quien destaca que la interacción social es relevante en la construcción de la identidad docente, lo que implica que el aprendizaje significativo debe fomentarse a través del trabajo cooperativo y en la construcción del conocimiento. De manera similar, Bolívar (2004) argumenta que la identidad profesional docente se configura mediante la reflexión sobre la práctica y la interacción con los demás, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje se enriquece a través del diálogo y la cooperación, en lo cual, las competencias sociales favorecen la comunicación efectiva y potencian la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos del aprendizaje.

Por otra parte, Delgado y Toscano (2021) evidencian que la motivación intrínseca desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad profesional del docente, lo que se relaciona directamente con el interés del estudiante por aprender. Esto confirma que la autosuperación es parte del aprendizaje cooperativo influyendo en

la capacidad de los estudiantes para apropiarse del conocimiento de manera autónoma. De este modo, la combinación de motivación, trabajo cooperativo y competencias interpersonales permite fortalecer la calidad del aprendizaje y potenciar la formación de individuos con mayor capacidad de análisis y reflexión.

Así, el aprendizaje y la enseñanza son procesos interdependientes que se potencian mutuamente a través de metodologías adecuadas y una participación activa del estudiante. De manera que, la enseñanza significativa, junto con estrategias centradas en la reflexión y la colaboración, pueden fomentar un aprendizaje profundo y duradero. Asimismo, el compromiso personal del estudiante, el trabajo en equipo y el desarrollo de la metacognición se consolidan como pilares para un aprendizaje efectivo, promoviendo individuos más críticos, autónomos y capaces de enfrentar los desafíos del conocimiento en diferentes entornos.

Como lo señalan Ramírez (2021) y Pedroza (2011), la enseñanza no puede concebirse como un proceso unidireccional, sino que debe ser resignificada constantemente para responder a las necesidades del contexto y a los cambios en las dinámicas sociales. En este sentido, el aprendizaje profundo y significativo depende de la capacidad del docente para adaptar su enseñanza y generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la reflexión y la colaboración. Por lo tanto, el desarrollo de estrategias innovadoras y el fortalecimiento de la autonomía del estudiante son elementos esenciales hacia un proceso educativo que fomente la construcción del conocimiento de manera crítica y contextualizada.

En este sentido, Freire (1985) argumenta que la educación debe concebirse como un proceso de liberación y construcción del conocimiento a través del diálogo y la interacción con el mundo, respaldando que la enseñanza debe orientarse hacia la formación de individuos críticos y autónomos, capaces de analizar y transformar su realidad a partir de su aprendizaje, así, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la metacognición impactan en el desempeño académico y permiten a los estudiantes desarrollar habilidades que les serán útiles en distintos ámbitos de su vida.

En otro orden de ideas, la categoría emergente Innovación y Transformación Educativa resalta las interrelaciones entre diversos elementos en la evolución del proceso educativo, enfatizando que el cambio debe ser dinámico, contextualizado y

basado en un aprendizaje en constante evolución. En este marco, la innovación pedagógica, la educación rural con punto de vista contextual y la mejora continua se presentan como pilares, evidenciando que la transformación educativa requiere una adaptación permanente a las necesidades del entorno y del estudiantado.

Así, la transformación educativa, especialmente en contextos rurales, debe cimentarse en un proceso continuo de actualización y resignificación pedagógica, en este sentido, Zabalza (2018) enfatiza que la formación docente debe partir de las necesidades reales del educador, considerando tanto su medio específico como las demandas del mundo globalizado, implicando que, la innovación educativa no puede ser un fenómeno aislado, sino un esfuerzo articulado entre políticas educativas, formación docente y estrategias de enseñanza flexibles y adaptativas.

Asimismo, Urrutia (2013) resalta la importancia de una pedagogía crítica que analice las condiciones de desigualdad y exclusión en el ámbito educativo rural, por lo cual, la transformación educativa debe enfocarse en mejorar metodologías y en procurar que los cambios pedagógicos contribuyan a la equidad y la inclusión, aspectos principales en cualquier proceso de mejora continua en educación.

En este sentido, uno de los aspectos esenciales en este proceso es la enseñanza diferenciada, la cual se identifica como una consecuencia directa de la innovación y transformación educativa, implicando que la personalización de los métodos de enseñanza, de acuerdo con las particularidades de cada estudiante, es una manifestación concreta del cambio en la educación. De manera complementaria, la educación transformadora se posiciona como un elemento central, destacando que las modificaciones en las estrategias pedagógicas afectan el aprendizaje individual y contribuyen a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad social.

La enseñanza diferenciada es un pilar en la transformación educativa, ya que permite adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Según Muelas y Meneses Fernández (2022), a través de un cambio curricular, pedagógico, didáctico y evaluativo como camino para que los docentes rurales cuenten con las competencias necesarias para desarrollar su labor de manera propia,

reafirmando que la personalización de la enseñanza no es un ideal pedagógico, sino una necesidad para lograr aprendizajes efectivos y equitativos.

Por otro lado, la educación transformadora también requiere un rumbo interdisciplinario e inclusivo, sobre lo cual, Aguirre García (2020) sostiene que las universidades deben promover un diálogo de saberes entre el conocimiento académico y los saberes locales, lo que permite que la enseñanza diferenciada atienda necesidades individuales y fortalezca la identidad cultural y social de los estudiantes. De esta manera, la transformación educativa trasciende la individualización del aprendizaje y se convierte en un proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Otro eje dentro de esta categoría, es la relación entre estrategias pedagógicas, docencia, evaluación diagnóstica y formativa, lo que refuerza la idea de que la innovación en la educación se trata de implementar nuevas metodologías y de repensar continuamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde la actualización constante de las estrategias didácticas y la adopción de evaluaciones diagnósticas y formativas permiten ajustar y mejorar el impacto de la enseñanza, promoviendo una educación más reflexiva y efectiva.

Por otra parte, la relación entre estrategias pedagógicas y evaluación formativa se menciona a través de Pedroza (2011) quien plantea que la investigación-acción es un mecanismo para la mejora continua en la enseñanza, permitiendo que los docentes reflexionen y ajusten sus estrategias pedagógicas en función de los resultados obtenidos, sosteniendo que la transformación educativa no puede ser estática, debe responder a un proceso de mejora continua basado en la reflexión crítica y la práctica educativa contextualizada.

Al mismo tiempo, Guadarrama González (2018) destaca que la evaluación formativa es una herramienta para valorar e innovar en los métodos de enseñanza, permitiendo ajustes pedagógicos conforme a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la transformación educativa requiere de estrategias de evaluación que midan el desempeño y orienten la enseñanza hacia un aprendizaje más profundo y con significado.

Por lo tanto, la innovación y transformación educativa trascienden la simple modificación de los métodos de enseñanza, abarcando una reconfiguración del enfoque

pedagógico centrado en la mejora continua, la enseñanza contextualizada y la adaptación a las necesidades del estudiantado. De manera que, la educación transformadora se convierte en un objetivo puntual, donde la enseñanza diferenciada y las estrategias pedagógicas innovadoras fueron presentes en la evolución del sistema educativo, favoreciendo aprendizajes con mayor significado y ciudadanos más activos en la construcción de su conocimiento y su entorno.

Para que la transformación educativa sea efectiva, debe integrarse en un marco de resignificación pedagógica constante, sobre lo cual Pedroza (2011) resalta que la mejora en la enseñanza implica cambiar métodos y reflexionar críticamente sobre la práctica docente y su impacto en la formación de los estudiantes, develando que la transformación educativa debe considerar tanto los elementos teóricos como las experiencias prácticas de los docentes en su medio específico.

Asimismo, Bolívar (2005) enfatiza que el cambio educativo debe estar vinculado con la construcción de una identidad docente comprometida con la innovación y la mejora continua, de esta manera, la transformación educativa se convierte en una estrategia para mejorar el aprendizaje y en una herramienta de fortalecimiento de la identidad profesional del docente y su capacidad para generar cambios en su entorno educativo y social.

En otro orden de ideas, la categoría emergente Pensamiento Crítico y Reflexión evidencia las interrelaciones entre diversos elementos que componen este proceso cognitivo y metacognitivo, destacando que el pensamiento crítico comprende la evaluación de la información, así como su cuestionamiento y el desarrollo de un razonamiento estructurado. En este sentido, conceptos como reflexión crítica, análisis crítico, autorreflexión y argumentación se presentan como componentes esenciales, indicando la importancia de un pensamiento fundamentado y consciente en la toma de decisiones y la comprensión del entorno.

Al respecto, el desarrollo del pensamiento crítico se sustenta en la capacidad del docente y los estudiantes para evaluar su propia práctica y resignificarla con base en la reflexión y el análisis crítico. Según Pedroza (2011), la práctica resignificada implica una constante evaluación de los significados adquiridos, permitiendo la mejora continua del proceso educativo a través de la observación y ajuste de las estrategias didácticas. En

este sentido, el pensamiento crítico se fortalece cuando el docente asume una postura de indagador y mediador del conocimiento, como lo plantean Díaz Martín (2022) y Giralt Romeu (2020), quienes destacan que la identidad profesional del docente se construye a través de la reflexión constante sobre sus propias prácticas pedagógicas.

Asimismo, la argumentación como parte del pensamiento crítico permite la comprensión profunda de los conceptos, fomentando el debate y la resignificación del conocimiento dentro del aula, sobre lo cual, Bolívar (2004) sostiene que el pensamiento crítico requiere una revisión continua de valores y creencias, de manera que tanto docentes como estudiantes puedan ajustar su visión del aprendizaje a partir de experiencias significativas, coincidente con la perspectiva de Pedroza (2011), quien enfatiza que la práctica educativa reflexiva y la metacognición son herramientas esenciales para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de ciudadanos con pensamiento autónomo y reflexivo. De manera complementaria, la argumentación y la conciencia social aparecen como elementos integrados, resaltando que el pensamiento crítico se enfoca en la comprensión individual, y en la expresión estructurada de ideas y su impacto en la sociedad.

De modo que, la relación entre la reflexión crítica y el análisis crítico ha sido expuesta por Freire (1970) quien plantea que el pensamiento crítico debe ir más allá de la memorización de datos y enfocarse en la problematización de la realidad, permitiendo que los individuos tomen conciencia de su entorno y desarrollen un análisis fundamentado sobre su entorno. En este sentido, la reflexión crítica se convierte en la base para desarrollar un análisis profundo de la información, lo que coincide con los planteamientos de Pedroza (2011), quien destaca que el proceso de resignificación educativa debe estar mediado por una observación y evaluación constante de las prácticas docentes.

En tanto, la argumentación y la conciencia social desempeñan interviene en la formación del pensamiento crítico, ya que, de acuerdo con Giddens (1995), las crisis identitarias que enfrentan los docentes y estudiantes pueden resolverse a través de un proceso de introspección y construcción argumentativa, donde el conocimiento se desarrolla mediante el diálogo y la interacción social. En la misma línea, Pedroza (2011) sostiene que la argumentación es una herramienta esencial para la emancipación del

docente, ya que le permite cuestionar los paradigmas establecidos y proponer alternativas pedagógicas más acordes con su contexto educativo.

Otro aspecto en la construcción del pensamiento crítico, es la relación entre metacognición, autorreflexión y reflexión crítica, las cuales son propiedades esenciales dentro de este proceso, dada la importancia de la autorregulación del pensamiento, es decir, la capacidad de una persona para evaluar y ajustar su manera de aprender, analizar y argumentar. En esta misma línea, la autoconciencia se vincula estrechamente con la argumentación, evidenciando que un pensamiento crítico sólido requiere tanto habilidades cognitivas como introspección y autoconocimiento.

En este ámbito, la metacognición y la autorreflexión han sido identificadas como elementos en el desarrollo de competencias críticas dentro del ámbito educativo que, según Pedroza (2011), la práctica educativa debe basarse en la evaluación constante de las estrategias utilizadas, lo que implica que tanto docentes como estudiantes deben aprender a monitorear y regular su propio pensamiento, para fortalecer la capacidad de análisis y argumentación, ya que permite a los individuos identificar sus errores y mejorar su comprensión del conocimiento. Desde esta perspectiva, la autoconciencia es determinante en la construcción del pensamiento crítico, pues permite que los estudiantes comprendan sus propios procesos de aprendizaje y tomen decisiones más informadas sobre cómo mejorar su desempeño académico. En este sentido, Bolívar (2004) menciona que la reflexión crítica sobre la identidad y el papel del docente en la sociedad contribuye a una mayor autonomía intelectual y a la construcción de ciudadanos con pensamiento crítico y capacidad de transformación social. Así, la metacognición y la autorreflexión potencian el aprendizaje individual y robustecen la capacidad de argumentación y toma de decisiones fundamentadas.

De manera que, el pensamiento crítico y la reflexión no son habilidades aisladas, sino procesos interdependientes que incluyen la argumentación, la metacognición y la conciencia social. En este sentido, la capacidad de analizar y debatir de manera crítica se presenta como un pilar en la construcción del conocimiento, favoreciendo el desarrollo de ciudadanos con pensamiento autónomo y reflexivo, capaces de cuestionar la realidad y generar cambios en su entorno.

Cabe resaltar, el pensamiento crítico y la reflexión comprenden herramientas esenciales para la formación de individuos con autonomía intelectual y capacidad de transformación social, según Freire (1985) la educación debe ser un proceso dialógico en el que los estudiantes desarrollen la capacidad de cuestionar la realidad y generar conocimiento a partir de su propia experiencia. En este sentido, el pensamiento crítico es una habilidad académica y una herramienta de empoderamiento que permite a los individuos participar activamente en la sociedad.

Por otro lado, la resignificación teórica crítica planteada por Pedroza (2011) refuerza la idea de que la construcción del conocimiento debe estar basada en un análisis reflexivo y argumentativo, lo que permite que docentes y estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de su realidad educativa. Ello, coincide con los planteamientos de Bolívar (2004), quien destaca que la construcción del pensamiento crítico requiere una revisión constante de las propias creencias y prácticas, favoreciendo así el desarrollo de ciudadanos autónomos y críticos. Consecuentemente, la educación debe promover espacios de reflexión y debate que permitan fortalecer el pensamiento crítico, consolidando así la formación de individuos capaces de analizar, argumentar y transformar su entorno de manera propia.

ES de mencionar que, los hallazgos de la categoría **Construcción de una nueva ruralidad** presentan puntos de convergencia y divergencia con las perspectivas teóricas actuales sobre la educación rural y su papel en la transformación social. En cuanto a las convergencias, los docentes destacan la necesidad de una educación contextualizada, integradora y equitativa, lo que coincide con los planteamientos de McHenry-Sorber y Sutherland (2022), quienes afirman que la educación rural debe ser vista como un espacio de innovación y desarrollo comunitario, en lugar de un modelo urbano trasladado a zonas rurales. De igual manera, los docentes resaltan la importancia de la conexión con la comunidad, la integración de saberes locales y la identidad cultural, lo que está en línea con las ideas de Corbett y White (2021) sobre la educación rural como un proceso de construcción identitaria y fortalecimiento de la cohesión social.

Sin embargo, existen divergencias en la manera en que los docentes perciben y enfrentan las circunstancias distributivas que limitan la equidad educativa. Mientras los hallazgos subrayan la persistencia de la desigualdad educativa, la falta de recursos y la

ausencia de políticas públicas adaptadas a la realidad rural, Hargreaves et al. (2023) argumentan que la transformación de la educación rural debe ir más allá de la provisión de recursos y centrarse en el desarrollo de metodologías flexibles que potencien el aprendizaje autónomo y la resiliencia de los estudiantes. Asimismo, los docentes resaltan la necesidad de políticas educativas más inclusivas y pertinentes, pero Howley y Howley (2022) advierten que muchas reformas educativas diseñadas para contextos rurales no consideran la diversidad interna de estas comunidades, lo que genera modelos de intervención estandarizados que pueden no responder a sus necesidades reales.

Los hallazgos de la subcategoría Innovación y Transformación Educativa presentan convergencias y divergencias con las perspectivas actuales sobre la evolución de los procesos pedagógicos en contextos rurales. En cuanto a las convergencias, los docentes resaltan la importancia de la educación transformadora, la enseñanza diferenciada y las estrategias pedagógicas innovadoras, lo cual coincide con los planteamientos de Fullan y Langworthy (2022), quienes argumentan que la transformación educativa debe basarse en un aprendizaje profundo y en metodologías activas que fomenten la autonomía del estudiante. Asimismo, la necesidad de una educación contextualizada en zonas rurales, que responda a las particularidades del entorno y de los estudiantes, se alinea con los estudios de Murphy y Torre (2021), quienes enfatizan la relevancia de adaptar la enseñanza a los desafíos y oportunidades que presentan las comunidades rurales.

Por otro lado, existen divergencias en la forma en que los docentes conciben la implementación de la innovación en el aula. Mientras los hallazgos destacan la falta de recursos y la necesidad de mayor capacitación docente como principales obstáculos para la transformación educativa, Hattie (2023) sostiene que la innovación no depende exclusivamente de los recursos tecnológicos, sino del cambio en la mentalidad docente y en las estrategias pedagógicas utilizadas. Aunque, los docentes valoran la evaluación diagnóstica y formativa como una herramienta para la mejora continua del aprendizaje, Brookhart (2022) argumenta que su implementación en entornos rurales puede verse limitada por la falta de formación en metodologías flexibles y de evaluación auténtica. Asimismo, aunque la educación transformadora es vista como un ideal por los docentes, Biesta (2022) advierte que la transformación educativa debe ir más allá de cambios

metodológicos e incluir un replanteamiento del propósito de la educación, considerando su impacto en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su comunidad. En este sentido, si bien los docentes rurales buscan innovar en sus prácticas, persisten desafíos estructurales que requieren una visión sistémica para lograr una transformación sostenible en el tiempo.

Categoría Construcción de una nueva ruralidad

En la categoría emergente **Construcción de una nueva ruralidad**, se encuentra un análisis sobre cómo la educación rural puede trascender los modelos tradicionales y convertirse en un espacio de transformación social, equidad y desarrollo comunitario. Esta categoría explora dos dimensiones: **concepción de educación rural, emancipación del estudiante y de la comunidad rural**. A partir de estas perspectivas, se examina el papel de la educación como una herramienta para fortalecer la identidad cultural, reducir las desigualdades y fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado.

Dentro de esta categoría, el **contexto educativo y social** se presenta como un factor determinante en la calidad y equidad de la educación rural. Se analizan elementos como la conexión con la comunidad, la educación inclusiva y las políticas educativas que impactan el acceso a oportunidades de aprendizaje. Se destaca que la educación rural no puede verse únicamente como una extensión de la educación urbana, sino que debe construirse en función de las necesidades y realidades locales, promoviendo la equidad y la superación de la desigualdad educativa.

Por otro lado, la dimensión Emancipación del estudiante y de la comunidad rural, emerge la categoría de Innovación y Autonomía en la Educación Rural. Esta categoría aborda los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes en contextos rurales, donde las limitaciones en infraestructura, acceso a materiales pedagógicos y conectividad representan barreras significativas para el aprendizaje. Ante esta realidad, la innovación y la autonomía docente emergen como pilares fundamentales para transformar la enseñanza y garantizar una educación de calidad. La gestión creativa de recursos y la implementación de tecnologías educativas permiten mitigar estas dificultades, ofreciendo a los estudiantes herramientas que potencian su aprendizaje. A

través del enfoque por competencias, los docentes pueden diseñar estrategias didácticas que no solo promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, sino que también incentivan el pensamiento crítico y la resolución de problemas en escenarios reales.

En definitiva, La transformación de la educación rural requiere un cambio profundo en la mentalidad de los docentes, acompañado de una formación continua que les permita adaptarse a los desafíos del contexto rural y aprovechar al máximo los recursos disponibles del territorio rural, incluyendo los tecnológicos. La realidad de las escuelas rurales, marcada por limitaciones en infraestructura y acceso a materiales, exige que los educadores no solo construyan conocimientos, sino que también sean gestores del aprendizaje, capaces de diseñar estrategias innovadoras con lo que tienen a su alcance. La capacitación docente en metodologías activas, enseñanza por competencias y uso pedagógico de las tecnologías es fundamental para optimizar los recursos existentes y convertirlos en herramientas eficaces para el aprendizaje. Según Fullan (2007), el cambio educativo exitoso requiere que los docentes desarrollen una mentalidad abierta a la innovación y la mejora continua, lo que implica desaprender prácticas tradicionales y adoptar enfoques más flexibles y centrados en el estudiante.

El uso de tecnologías en el aula rural no debe limitarse a la disponibilidad de dispositivos, sino que debe enfocarse en su integración pedagógica para potenciar el aprendizaje. La UNESCO (2020) destaca que la tecnología, cuando se emplea con un propósito educativo claro, puede cerrar brechas de acceso a la información y fomentar el aprendizaje autónomo en los estudiantes. Sin embargo, para lograrlo, es indispensable que los docentes reciban formación específica en su aplicación didáctica, evitando una visión instrumentalista que reduzca su impacto. En este sentido, la formación docente y el cambio de mentalidad no solo fortalecen la capacidad de los educadores para innovar con los recursos disponibles, sino que también generan un impacto positivo en la calidad educativa y en la autonomía de los estudiantes rurales. La innovación en estos contextos no depende exclusivamente de la infraestructura, sino de la creatividad, la adaptabilidad y el compromiso de los docentes con la mejora de su práctica pedagógica.

Aunado a ello, la dimensión de **cultura y conocimiento local** resalta la importancia de la identidad cultural y los saberes ancestrales en la educación rural. Se

enfatiza el papel de la cultura de lectura, la integración comunitaria y la enseñanza de tradiciones como estrategias para fortalecer el sentido de pertenencia y el arraigo de los estudiantes en su comunidad. Se plantea que la educación rural debe reconocer y potenciar los conocimientos locales, permitiendo una formación completa que prepare a los estudiantes para el futuro académico y laboral, los capacite para transformar su entorno. En conjunto, esta categoría invita a repensar la ruralidad desde una perspectiva de desarrollo sostenible, participación activa y fortalecimiento de la identidad comunitaria.

Los hallazgos de la subcategoría **Contexto Educativo y Social** muestran tanto convergencias como divergencias con las perspectivas actuales sobre la educación en entornos rurales y su relación con las condiciones socioeconómicas. En términos de convergencias, los docentes resaltan la importancia del contexto comunitario, la equidad educativa, la educación inclusiva y la conexión con la comunidad, lo cual coincide con los planteamientos de UNESCO (2023), que enfatiza la necesidad de una visión sistémica en la educación rural que considere factores económicos, sociales y culturales para ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje. Asimismo, los hallazgos reflejan que la educación rural no puede ser una simple extensión del modelo urbano, sino que debe estar contextualizada, una idea respaldada por McGrath y Gu (2022), quienes argumentan que la educación en comunidades rurales debe reconocer y potenciar los saberes locales, promoviendo la integración de la escuela con la comunidad.

Por otro lado, existen divergencias en la forma en que los docentes perciben la relación entre las políticas educativas y la equidad en la educación rural. Mientras los hallazgos destacan que las políticas actuales no han logrado reducir la diferencia entre la educación urbana y rural, Ainscow (2022) sostiene que las reformas educativas deben centrarse en el fortalecimiento de las capacidades locales, en lugar de depender exclusivamente de estrategias gubernamentales centralizadas. A pesar de ello, los docentes identifican la falta de recursos como un obstáculo para mejorar la calidad educativa en entornos rurales, Reimers (2023) argumenta que la equidad debe medirse en términos de infraestructura y materiales y en la capacidad de los sistemas educativos para generar aprendizajes significativos a través de metodologías inclusivas y adaptadas al contexto.

Al mismo tiempo para la **Subcategoría Innovación y Autonomía en la Educación Rural**. La educación rural enfrenta múltiples desafíos, pero también abre un abanico de oportunidades para transformar la enseñanza a través de la innovación y la autonomía docente. En cuanto a convergencia se evidenció: La necesidad de adaptación y creatividad, uno de los principales acuerdos entre docentes e investigadores es que la educación rural necesita estrategias flexibles e innovadoras para responder a sus condiciones específicas. Salinas y Nussbaum (2022) enfatizan que la integración de la tecnología debe considerar no solo la infraestructura disponible, sino también garantizar un acceso equitativo para todos los estudiantes.

Esta visión coincide con la experiencia de muchos docentes rurales, quienes buscan formas de aprovechar los recursos existentes y adaptar su enseñanza para motivar a sus alumnos, a pesar de las dificultades. Además, la autonomía del docente es clave en este proceso. La creatividad pedagógica y la capacidad de gestionar los recursos de manera efectiva pueden marcar la diferencia en comunidades donde el acceso a materiales es limitado. Como señala Fullan (2007), el verdadero cambio en la educación ocurre cuando los maestros tienen la libertad y las herramientas para adaptar su enseñanza a la realidad de sus estudiantes, promoviendo metodologías activas que generan aprendizajes significativos.

Las divergencias surgen en torno al papel de la tecnología en la educación rural. Para muchos docentes, la falta de acceso a dispositivos y conexión a internet es el principal obstáculo para mejorar la enseñanza. Sin embargo, Trucano (2023) sostiene que el problema no es solo la escasez de recursos tecnológicos, sino también la falta de capacitación para integrarlos de manera efectiva en el aula. En otras palabras, no basta con tener computadoras o acceder a Internet; Los docentes necesitan formación para utilizar estas herramientas de forma estratégica y significativa. Este punto de vista resalta una brecha en la percepción del problema. Mientras los docentes rurales ven la tecnología como una solución inmediata para mejorar los aprendizajes, algunos expertos advierten que su impacto real dependerá de cómo se utilice. Selwyn (2021) argumenta que la clave no es solo dotar a las escuelas de equipos tecnológicos, sino fortalecer la capacidad de los maestros para transformar estos recursos en experiencias de aprendizaje enriquecedoras.

En síntesis, más que tecnología, una nueva forma de enseñar. Si bien todos coinciden en que la educación rural necesita innovaciones, la discusión sigue abierta sobre qué es más urgente: mejorar el acceso a la tecnología o fortalecer la formación docente en su uso pedagógico. La realidad es que ambas estrategias deben ir de la mano. No basta con dotar a las escuelas de computadoras si los docentes no saben cómo integrarlas en su enseñanza. Tampoco tiene sentido capacitarlos si no cuentan con las herramientas necesarias para aplicar lo aprendido.

La verdadera transformación en la educación rural no depende solo de la infraestructura, sino del compromiso y la preparación de los docentes. Su autonomía y capacidad de innovación serán esenciales para convertir cualquier recurso por escaso que sea, en una oportunidad de aprendizaje para sus estudiantes.

En torno a lo resultado para la subcategoría **Cultura y Conocimiento Local** en las convergencias, los docentes resaltan que la integración de la identidad cultural, los saberes locales, la educación comunitaria y la tradición oral fortalece el aprendizaje significativo y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Esto coincide con lo planteado por McCarty y Lee (2023), quienes sostienen que la educación en contextos rurales e indígenas debe estar enraizada en las tradiciones y conocimientos locales para ser verdaderamente transformadora y pertinente. Asimismo, Aikman y Rao (2022) enfatizan que la educación intercultural es importante para fortalecer la autoestima de los estudiantes en comunidades rurales, permitiéndoles valorar su cultura mientras adquieren nuevas competencias.

Por otro lado, se presentan divergencias en la relación entre la cultura local y la educación formal, mientras los docentes destacan que la incorporación de los saberes tradicionales en la enseñanza favorece la construcción de una identidad cultural sólida, autores como Tuck y Yang (2022) advierten que, en algunos casos, los sistemas educativos han instrumentalizado los conocimientos indígenas y rurales sin un reconocimiento real de su valor epistemológico. Esto sugiere que, si bien la educación comunitaria y la transmisión de la tradición son primordiales, es necesario que estos conocimientos sean respetados y no simplemente utilizados como estrategias complementarias dentro del currículo tradicional. Conjuntamente, aunque los docentes de Lengua Castellana resaltan la oralidad y la narrativa local como herramientas

esenciales para el aprendizaje, Zavala (2023) señala que en muchos sistemas educativos aún persisten circunstancias institucionales que limitan la inclusión de estos punto de vista en la enseñanza formal, lo que puede generar tensiones entre los modelos educativos convencionales y la transmisión de conocimientos ancestrales.

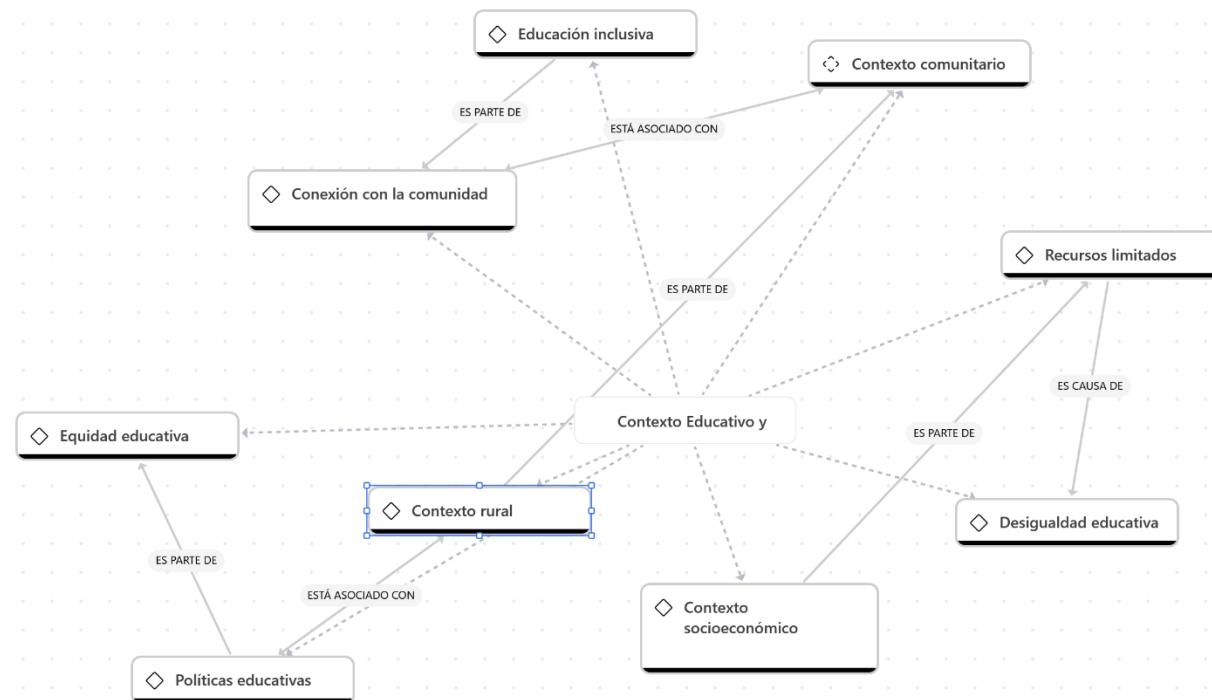
Sub-categoría. Contexto Educativo y Social

Dimensión. Concepción de educación rural, que fue estudiada a partir de los códigos: Contexto comunitario, Contexto rural, Contexto socioeconómico, Educación rural, Conexión con la comunidad, Educación inclusiva, Desigualdad educativa, Políticas educativas, Recursos limitados, Equidad educativa.

En función de lo anterior, la investigadora construyó de forma gráfica una red interpretativa entre los códigos y la categoría en estudio, que se muestra en la figura 10.

Figura 12.

Contexto Educativo y Social



Nota: Elaborado por la autora

En cuanto a la presente categoría emergente se presenta el código **Conexión con la comunidad**, del cual se entendió a partir de los discursos que, la relación con la

comunidad es un aspecto definitorio en la identidad docente en contextos rurales, permitiéndome una enseñanza contextualizada y relevante, integrando saberes locales y promoviendo la inclusión tal como se aprecia en la cita,

Ser maestra del sector rural me ha permitido conocer a las comunidades, su forma de vida, su concepción de mundo y su visión del futuro. Leer el entorno a través de la intervención diaria con los estudiantes [...] me posibilita entender las múltiples posturas frente a la vida y las expectativas de la comunidad respecto a la enseñanza en la escuela (Sujeto 3).

La enseñanza de la Lengua Castellana en el contexto rural no puede limitarse al aula; debe trascender y conectarse con la comunidad. A través de proyectos de lectura y escritura que involucren a padres, líderes comunitarios y espacios culturales locales, los estudiantes desarrollan un sentido de identidad y pertenencia. Esta interacción fortalece su expresión oral y escrita, ya que encuentran en su entorno experiencias reales que enriquecen su aprendizaje. (sujeto 4)

La comunidad es una extensión del aula y, en el ámbito rural, representa una fuente invaluable de conocimientos y valores. Promover la oralidad a través de relatos tradicionales, entrevistas a personas mayores y actividades de narración permite que los estudiantes no solo refuercen sus habilidades lingüísticas, sino que también valoren y preserven su cultura. Como docente, mi labor es fomentar estos espacios de aprendizaje compartido para que el idioma cobre vida en su contexto real. (sujeto 5)

La conexión con la comunidad en la educación rural es un factor determinante en la identidad profesional del docente e la identidad cultural de los estudiantes. En este sentido, la enseñanza de la Lengua Castellana se enriquece cuando se integra con el conocimiento local y se fomenta la participación de la comunidad en los procesos educativos. Como señala Freire (1985), la educación debe partir de la realidad de los estudiantes y permitirles dialogar con su entorno para construir significados y reflexionar sobre su propia identidad. Los testimonios de los docentes evidencian que la interacción con la comunidad permite a los estudiantes aprender de manera significativa y

contextualizada. Esto está en línea con lo que propone Moll et al. (1992) en su concepto de "fondos de conocimiento", donde se reconoce que los saberes comunitarios son recursos valiosos que pueden integrarse en la enseñanza para mejorar la comprensión y el uso del lenguaje.

Además, la literatura resalta que la participación de la comunidad en la educación rural fortalece no solo las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino también su sentido de pertenencia y autoestima (Barton y Hamilton, 2000). Cuando la escuela aprovecha las tradiciones orales, las historias locales y la participación de la familia en la enseñanza, se logra una educación más significativa y arraigada en la realidad del estudiante.

Este planteamiento se alinea con lo expuesto por Wenger (1998), quien destaca la importancia de las comunidades de práctica en la construcción del conocimiento, señalando que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en interacción con otros actores del entorno. Asimismo, Giroux (1992) sostiene que los docentes en contextos rurales se desempeñan como mediadores culturales, facilitando la conexión entre el conocimiento académico y las prácticas locales, lo que refuerza su identidad profesional y el impacto de su enseñanza en la comunidad.

Mientras el **Contexto comunitario** se manifestó, ya que los docentes en zonas rurales enfrentan desafíos como la falta de recursos y limitaciones en infraestructura, pero también encuentran en la comunidad un espacio de apoyo y construcción de conocimiento colectivo, de acuerdo con expresiones como

Lo que me motivó fue la vocación por el deseo de influir positivamente en mis estudiantes, brindarles herramientas para su desarrollo y contribución al cambio social. Mi propósito se ha enriquecido con una mayor conexión con la comunidad educativa, enfrentando desafíos adicionales como la falta de recursos, distancia y, en algunos casos, una infraestructura limitada... Los aspectos que favorecen al entorno rural [...] son los conocimientos teóricos y prácticos, desarrollo de habilidades, análisis crítico, conexión con la comunidad para entender sus necesidades y desafíos. (Sujeto 1).

El contexto comunitario en la educación rural, para la investigadora presenta un escenario de contrastes, donde los docentes deben enfrentar múltiples desafíos, como la escasez de recursos y la precariedad en la infraestructura, pero al mismo tiempo encuentran en la comunidad un espacio de apoyo y colaboración que fortalece su labor educativa. La conexión con la comunidad se convierte en un recurso básico para la enseñanza, permitiendo una educación más cercana a las necesidades del entorno y potenciando el desarrollo de los estudiantes mediante estrategias adaptadas a su realidad. Esta dinámica influye en la práctica pedagógica y contribuye a la consolidación de la identidad profesional docente, dado que la enseñanza en estos contextos implica una interacción constante con el tejido social y cultural de la comunidad.

Esta visión es respaldada por autores como Freire (1970), quien destaca la importancia del contexto en la educación, señalando que el conocimiento debe partir de la realidad del estudiante para ser verdaderamente significativo. En esta misma línea, Giroux (1992) plantea que el docente en contextos rurales es mediador de conocimientos, un agente de cambio que debe adaptarse a las condiciones del entorno para transformar la educación en una herramienta de empoderamiento social. Por otro lado, Wenger (1998) enfatiza que el aprendizaje ocurre en comunidad y que el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias permite superar las limitaciones estructurales y fortalecer la educación en estos contextos.

Al mismo tiempo, se hizo presente el código **Contexto rural**, donde se expone que, el contexto rural presenta desafíos y oportunidades únicas para la enseñanza del Lenguaje. Una de las principales dificultades radica en que muchos enfoques pedagógicos tradicionales no siempre son aplicables en estos entornos, como lo señalan los docentes en sus testimonios. Esto concuerda con lo expuesto por Rockwell (2009), quien destaca que la enseñanza en comunidades rurales debe partir de la realidad de los estudiantes y reconocer sus saberes previos para que el aprendizaje tenga sentido.

Asimismo, la flexibilidad y la adaptación pedagógica son esenciales en la educación rural. Como indican Freire (1985) y Torres (2000), la educación no puede ser una simple transmisión de conocimientos, sino que debe ser un proceso dialógico en el que los estudiantes participen activamente. Los docentes rurales que integran las vivencias y problemáticas de sus comunidades en el proceso de enseñanza logran que

los aprendizajes sean más significativos y cercanos a la realidad de los estudiantes, lo cual es coherente con las citas:

Trabajar en el contexto rural me ha llevado a comprender que la educación no puede ser homogénea. Cada comunidad tiene su propio ritmo, sus propias historias y necesidades. Por eso, más que aplicar metodologías rígidas, he aprendido a dialogar con mis estudiantes y adaptar las estrategias de enseñanza para que realmente se sientan identificados con lo que aprenden. (Sujeto 1)

La enseñanza del Lenguaje en contextos rurales es un desafío constante, pero también una oportunidad para explorar nuevas formas de aprendizaje. He visto que cuando incluyo elementos de su entorno, como relaciones locales o problemáticas de la comunidad, mis estudiantes se apropián más del conocimiento y desarrollan un pensamiento más crítico y reflexivo. (Sujeto 2)

Cuando comencé a enseñar en el contexto rural, me di cuenta de que muchas de las estrategias pedagógicas que había aprendido no se ajustaban completamente a las realidades de mis estudiantes (Sujeto 3).

En la escuela rural, la relación con los estudiantes es mucho más cercana. No basta con ser docente, también eres orientador, mediador y muchas veces hasta un referente para ellos. Por eso, más allá de enseñar Lengua Castellana, busco fomentar la lectura y la escritura como herramientas para que expresen sus emociones, vivencias y sueños dentro de su propio contexto. (Sujeto 4)

Resignifico mi práctica educativa al entender que no se trata de impartir conocimientos, sino de construir aprendizajes que sean realmente significativos para mis estudiantes y que respondan a sus realidades (Sujeto 5).

De esta manera, la investigadora infiere, que el contexto rural impone circunstancias particulares negativas a la práctica docente, ya que demanda estrategias metodológicas flexibles y contextualizadas que permitan atender la diversidad de los estudiantes y las condiciones específicas del entorno. En este sentido, la pedagogía activa y el aprendizaje basado en proyectos emergen hacia el logro de una enseñanza significativa y adaptada a la realidad de los estudiantes, donde la necesidad de resignificar la práctica educativa en función de estos contextos se vuelve primordial, ya

que la simple transmisión de contenidos resulta insuficiente para responder a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa rural.

Esta perspectiva encuentra respaldo en autores como Freire (1970), quien plantea que la educación debe partir del contexto del estudiante para promover un aprendizaje significativo, basado en la construcción activa del conocimiento. Asimismo, Giroux (1992) señala que la enseñanza debe considerar la realidad social y cultural de los alumnos, permitiendo que los saberes escolares se integren con sus experiencias previas. Por su parte, Vygotsky (1978) destaca la importancia del aprendizaje mediado por la interacción social, lo que refuerza la necesidad de metodologías participativas en entornos rurales, donde el aprendizaje colaborativo y la conexión con el entorno influyen en la formación de los estudiantes. Por otro lado, la educación rural también requiere de una relación más estrecha entre docente y estudiante. Esto se refleja en la afirmación de que el maestro no solo enseña contenidos, sino que cumple múltiples roles dentro de la comunidad educativa. Este aspecto es resaltado por Narodowski (1999), quien subraya que en contextos rurales la enseñanza es más personalizada y tiene un impacto directo en la formación de identidad y en el desarrollo emocional de los estudiantes.

En referencia al código de Conservación del Medio Ambiente, todas las docentes manifestaron en su discurso la ecología, en razón al énfasis de la institución en la cual laboran:

El Medio Ambiente es fundamental en nuestra institución, ya que nos permite vincular la enseñanza de la Lengua Castellana con la sensibilización ambiental. Trabajamos textos argumentativos sobre problemáticas ecológicas locales, lo que fomenta la reflexión crítica en los estudiantes (sujeto 1).

Incorporar el medio ambiente en la enseñanza del lenguaje es una estrategia efectiva. A través de cuentos, poesía y crónicas sobre la naturaleza, los estudiantes desarrollan sus habilidades lingüísticas y, al mismo tiempo, refuerzan su compromiso con la conservación (sujeto 2).

El enfoque ecológico en la educación ayuda a que los estudiantes comprendan la relación entre el lenguaje y la naturaleza. Fomentamos debates sobre problemáticas ambientales y promovemos proyectos escritos donde expresen sus ideas para cuidar su entorno. (sujeto 3).

Desde la literatura, trabajamos con narrativas que destacan la relación del ser humano con la naturaleza. Esto no solo mejora la comprensión lectora y la producción textual, sino que también crea conciencia sobre la importancia de preservar nuestro ecosistema.(sujeto 4)

Uno de los mayores retos es hacer que los estudiantes pasen de la teoría a la práctica. Por eso, promovemos proyectos escritos como afiches ecológicos y crónicas ambientales que visibilicen problemáticas locales y planteen soluciones desde el lenguaje. (sujeto 5)

En este sentido, se extrajo el código de **Contexto socioeconómico**, debido a que en los discursos se manifestó que las dificultades económicas y la falta de recursos afectan la calidad educativa en el entorno rural, requiriendo mayor preparación de los docentes, tal como se manifestó en la expresión:

Mi formación académica me brindó las bases pedagógicas necesarias para enseñar, pero para enfrentarme a la realidad del entorno rural requiere más que teoría (Sujeto 2).

El contexto socioeconómico de mis estudiantes influye directamente en su proceso de aprendizaje. Muchos de ellos deben ayudar en las labores del campo antes o después de venir a la escuela, lo que afecta su tiempo y energía para realizar tareas o estudiar. Como docente, he aprendido a flexibilizar mis estrategias ya comprender que la educación en el sector rural debe adaptarse a estas realidades para no convertirse en una carga, sino en una herramienta de crecimiento para ellos. (Sujeto 3)

En las comunidades rurales, el acceso a materiales educativos es muy limitado, y muchas familias no cuentan con recursos para libros, conexión a internet o incluso útiles escolares. Esto nos obliga a los docentes a ser creativos con los materiales disponibles ya trabajar en alianza con la comunidad para garantizar que nuestros estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, a pesar de las dificultades económicas. (Sujeto 4)

Por ello, ante la perspectiva de la investigadora, las condiciones socioeconómicas del contexto rural influyen directamente en la calidad educativa y en los desafíos que enfrentan los docentes en su práctica pedagógica. La falta de recursos, las limitaciones

en infraestructura y el acceso desigual a materiales de aprendizaje hacen que la labor docente requiera un esfuerzo adicional, en términos de preparación académica y en la capacidad de adaptación y gestión de recursos. En este sentido, la formación inicial, si bien proporciona una base teórica, debe complementarse con estrategias prácticas que permitan a los docentes desenvolverse en entornos con carencias estructurales y socioeconómicas.

Lo cual es consistente con, autores como Torres (2019) destacan que la educación en contextos rurales requiere una perspectiva diferenciada, donde la capacitación docente incluya herramientas para revolver problemáticas económicas y estructurales. De igual manera, Bolívar (2013) subraya que los docentes en estas comunidades deben desarrollar competencias para la innovación y la gestión de recursos escasos, permitiendo una enseñanza efectiva a pesar de las limitaciones. Por su parte, Murillo y Hernández-Castilla (2011) enfatizan la necesidad de fortalecer las políticas públicas para reducir la brecha educativa entre las zonas urbanas y rurales, destacando que la desigualdad socioeconómica es un factor determinante en el acceso a una educación de calidad.

No obstante, se hizo presente el concepto de **Desigualdad educativa**, código que se manifestó la existencia de una diferencia entre la educación urbana y rural, lo que exige reformas en las políticas educativas para lograr equidad, de acuerdo con

La educación rural debe ser inclusiva y equitativa. La diferencia entre la educación urbana y rural sigue siendo una realidad latente, lo que exige una reestructuración de las políticas educativas obteniendo condiciones dignas de aprendizaje (Sujeto 1).

En las zonas rurales muchas escuelas carecen de infraestructura adecuada, conectividad y materiales didácticos actualizados. Esta brecha limita las oportunidades de los estudiantes rurales y refuerza las desigualdades sociales. Como docente, veo la necesidad urgente de políticas educativas más inclusivas que no solo brinden recursos, sino que también fortalecen la formación de los maestros para innovar y hacer frente a estas dificultades. (Sujeto 2)

Al respecto la investigadora, infiere que la desigualdad educativa entre contextos urbanos y rurales comprende un obstáculo para lograr una educación equitativa e

inclusiva. El distanciamiento en infraestructura, acceso a tecnología, formación docente y materiales didácticos pone en desventaja a los estudiantes rurales, limitando sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Esta situación requiere reformas en las políticas educativas que permitan atender las necesidades específicas de las zonas rurales, cerciorando condiciones dignas para la enseñanza y el aprendizaje. La reestructuración del sistema educativo debe incluir medidas que reduzcan estas diferencias, promoviendo estrategias adaptadas a los contextos rurales y facilitando el acceso a recursos esenciales.

En esta línea, Tedesco (2018) sostiene que la equidad educativa no significa ofrecer lo mismo a todos, sino responder a las particularidades de cada contexto, proporcionando apoyos diferenciados según las necesidades de la población estudiantil. De igual manera, Bellei (2013) señala que los sistemas educativos deben avanzar hacia modelos de inclusión que atiendan la diversidad territorial, reconociendo que la educación rural requiere modelos específicos. Por su parte, Murillo y Duk (2016) destacan la urgencia de fortalecer la inversión en infraestructura y formación docente en zonas rurales, logrando que los estudiantes tengan las mismas oportunidades de desarrollo que aquellos en entornos urbanos.

En tanto, se mencionaron aspectos que llevaron a formular el código ***Educación inclusiva***, para lo cual la educación rural debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes, integrando los saberes locales y promoviendo el acceso equitativo, de acuerdo con expresiones como

“La educación rural debe concebirse como un espacio donde el conocimiento se construye a partir del diálogo entre los saberes académicos y los saberes locales” (Sujeto 3).

La educación inclusiva en el contexto rural implica adaptar nuestras metodologías para garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, tengan acceso a un aprendizaje significativo. He implementado estrategias como el aprendizaje cooperativo y materiales didácticos diversos para atender las necesidades de cada estudiante y mejorar su participación en el aula. (Sujeto 4) Ser docente en una comunidad rural me ha llevado a comprender que la inclusión no es solo un enfoque pedagógico, sino un compromiso con la equidad y la justicia

social. Esta visión ha fortalecido mi identidad como maestra, reafirmando mi vocación de crear un espacio educativo donde cada estudiante se sienta valorado y capaz de aprender. (Sujeto 5)

La educación inclusiva en el contexto rural, para la investigadora implica una adaptación constante a las necesidades de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo que integre tanto el conocimiento académico como los saberes locales. La enseñanza en estas comunidades no puede replicar modelos urbanos sin considerar la realidad de los estudiantes rurales, quienes construyen su aprendizaje a partir de sus experiencias, su entorno y su cultura. En este sentido, avalar una educación equitativa en estos contextos implica valorar el conocimiento tradicional y permitir que los estudiantes se reconozcan en el proceso educativo, fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia.

Al respecto, Blanco (2006) señala que la educación inclusiva debe responder a la diversidad de los estudiantes, endosando su participación en igualdad de condiciones y respetando su contexto cultural. De igual manera, Stubbs (2008) enfatiza la necesidad de un modo educativo que busque la integración de los estudiantes en el sistema y transforme las prácticas pedagógicas para hacerlas más accesibles y significativas. Por su parte, Aguerrondo (2009) plantea que la inclusión educativa en zonas rurales debe considerar estrategias diferenciadas que respeten los conocimientos previos de los estudiantes, facilitando su acceso a la educación formal sin desarraigárlas de su cultura y comunidad.

En el mismo orden de ideas, se hizo presente la **Equidad educativa**, como concepto que aborda el acceso a una educación de calidad en el sector rural como un derecho que aún enfrenta dificultades distributivas, manifestado mediante la expresión “Siento que la sociedad está en deuda con la educación rural y debe permitir que gocen de excelentes procesos académicos” (Sujeto 4).

De ello, la investigadora considera que, la equidad educativa en el contexto rural implica que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, tengan acceso a una educación de calidad que les brinde las mismas oportunidades de aprendizaje que a sus pares en zonas urbanas. Sin embargo, persisten notables diferencias en la distribución de recursos, infraestructura y acceso a programas

educativos, lo que dificulta la implementación de procesos académicos de excelencia en comunidades rurales. Esta situación exige un compromiso por parte de las instituciones educativas y las políticas públicas para cerrar las desigualdades estructurales y promover condiciones dignas de aprendizaje para todos.

En este sentido, Murillo y Hernández-Castilla (2011) destacan que la equidad educativa implica ofrecer el acceso a la educación, logrando la permanencia y el éxito de los estudiantes en el sistema educativo. Por su parte, Bolívar (2012) sostiene que la justicia social en la educación debe centrarse en la distribución equitativa de recursos y oportunidades, reconociendo las necesidades particulares de cada contexto. De igual manera, Tedesco (2013) enfatiza que la educación rural debe ser concebida como un espacio prioritario dentro de las políticas educativas, donde se destinen esfuerzos y recursos suficientes para mejorar la calidad de la enseñanza y reducir las disparidades existentes.

En suma, a lo anterior, se refiere el código **Políticas educativas**, las cuales son necesario que se orienten en cerrar las diferencias entre la educación urbana y rural, brindando formación pertinente a los docentes, tal como se afirma

Es urgente que las universidades y el sistema educativo en general replanteen su visión de la educación rural, brindando a los futuros docentes una formación acorde con estos contextos (Sujeto 1).

Las políticas educativas deben enfocarse en reducir la brecha entre la educación urbana y rural, no solo dotando de recursos a las escuelas, sino también garantizando una formación docente que responda a las realidades del campo.

Es fundamental que los maestros recibamos capacitación en metodologías flexibles y adaptadas a estos entornos, para ofrecer así una educación pertinente y de calidad a nuestros estudiantes rurales. (Sujeto 2)

Así, en cuanto a la visión de la investigadora, las políticas educativas se desempeñan en la reducción de la desigualdad entre la educación urbana y rural, ya que permiten generar estrategias que atiendan las particularidades de cada contexto. En el caso de la educación rural, se necesita que las instituciones formadoras de docentes ajusten sus programas académicos para proporcionar herramientas y metodologías que respondan a las necesidades de estas comunidades. La falta de formación específica en

este ámbito genera un desafío para los docentes que, al enfrentarse a realidades complejas, deben encontrar soluciones de manera autónoma sin contar con una preparación adecuada.

En esta línea, Murillo y Duk (2021) destacan la importancia de que las políticas educativas incluyan programas de formación docente contextualizados, orientados a las particularidades de las escuelas rurales. Asimismo, Rockwell (2012) enfatiza que la formación de maestros debe ir más allá de los conocimientos teóricos y abarcar estrategias que fomenten la participación comunitaria y el aprendizaje significativo en contextos rurales. Por su parte, Torres (2018) subraya que la educación rural debe ser vista como una prioridad dentro de las agendas gubernamentales, para que las políticas educativas equiparen los recursos entre lo rural y lo urbano y fomenten una enseñanza contextualizada e inclusiva.

En esta óptica discursiva, se hizo notar los **Recursos limitados**, como código que refleja la falta de recursos en las zonas rurales, obligando a los docentes a adaptar su práctica pedagógica y buscar alternativas innovadoras, según lo manifestado en,

Cuando comencé a enseñar en el contexto rural, me di cuenta de que muchas de las estrategias pedagógicas que había aprendido no se ajustaban completamente a las realidades de mis estudiantes (Sujeto 4).

La precariedad de recursos en algunas instituciones educativas me ha llevado a desarrollar metodologías más flexibles y adaptativas, utilizando materiales disponibles en el entorno y fortaleciendo el aprendizaje basado en la experiencia (Sujeto 2).

La falta de materiales didácticos, tecnología e infraestructura en las escuelas rurales representa un desafío constante. Como docente, he aprendido a maximizar los recursos disponibles ya desarrollar estrategias creativas para que mis estudiantes no vean estas carencias como una barrera, sino como una oportunidad para aprender de manera más dinámica y significativa. (Sujeto 3)

Los recursos limitados en el contexto rural representan un desafío constante para los docentes, quienes deben encontrar maneras creativas de adaptar su enseñanza a las condiciones materiales disponibles. La carencia de insumos básicos, acceso restringido a tecnología y deficiencias en infraestructura pueden afectar de forma

importante la calidad educativa y dificultar la implementación de estrategias pedagógicas convencionales. No obstante, esta realidad también impulsa la innovación y la resiliencia, ya que los docentes desarrollan metodologías flexibles y adaptativas que aprovechan los recursos del entorno y fomentan el aprendizaje experiencial.

En esta línea, Murillo y Hernández-Castilla (2011) sostienen que las condiciones de precariedad en las escuelas rurales demandan un punto de vista educativo basado en la contextualización y la creatividad docente. Del mismo modo, Torres (2018) subraya que la falta de recursos no debe verse únicamente como una limitación, sino como un detonante para repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva más inclusiva y situada. En concordancia, Rockwell (2012) enfatiza que el docente rural debe asumir un rol de mediador del conocimiento, utilizando estrategias innovadoras que permitan suplir las carencias materiales mediante el fortalecimiento de los saberes locales y el aprendizaje colaborativo.

Subcategoría Innovación y Autonomía en la Educación Rural.

Dimensión. Emancipación del estudiante y de la comunidad rural, de la cual se abordaron los códigos: creatividad e innovación, Herramientas pedagógicas, Tecnología educativa, Limitaciones en recursos, Gestión de recursos, Enfoque por competencias, Tecnología.

En función de lo expuesto la investigadora construyó la red interpretativa de la categoría objeto y los códigos asociados como se muestra en la figura 10.

En torno a la categoría emergente Innovación y Autonomía en la Educación Rural, se presenta el código **Enfoque por competencias**, que de acuerdo a los discursos permite desarrollar en los estudiantes habilidades y conocimientos relevantes, adaptándolos a su contexto educativo y necesidades específicas, tal como se señala en la expresión

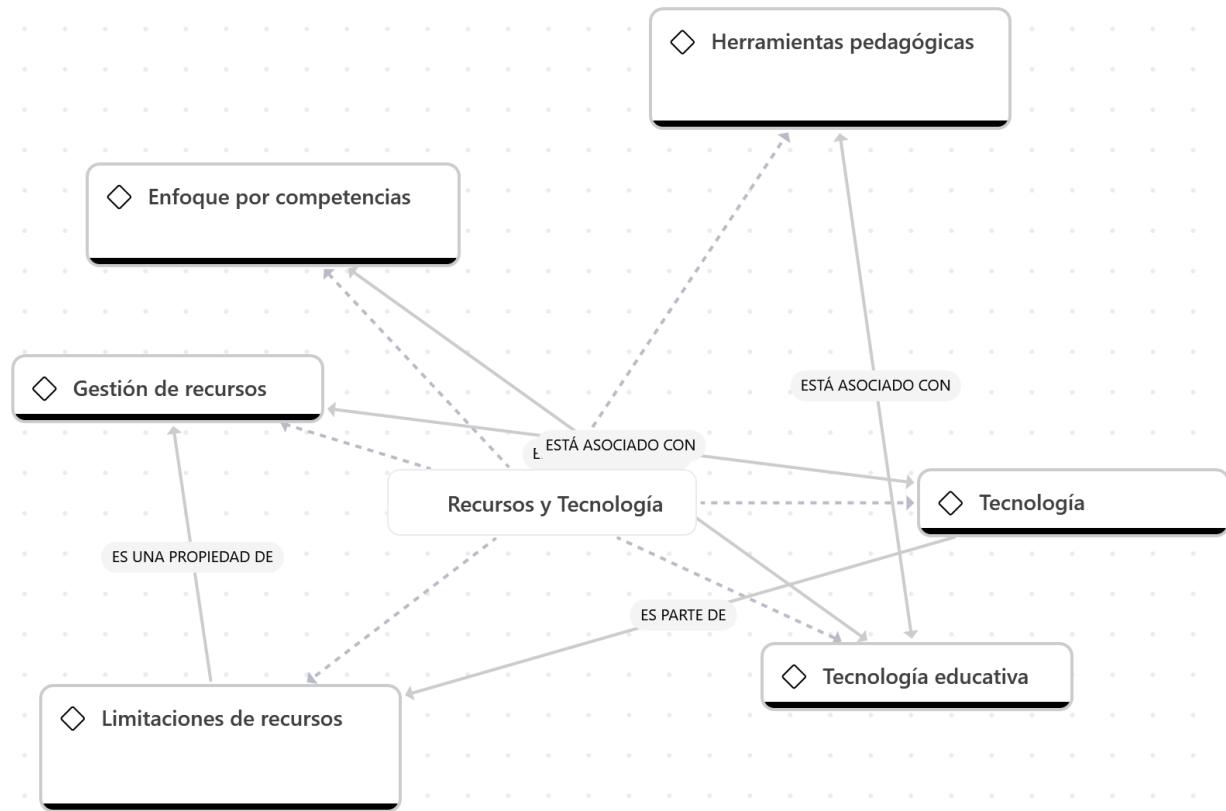
Utilizando un enfoque por competencias, que permiten desarrollar en los estudiantes habilidades y conocimientos relevantes. (Sujeto 1).

La enseñanza de Lengua Castellana me ha permitido cambiar la forma en que evalúo el aprendizaje. Ya no se trata solo de que los estudiantes memoricen reglas gramaticales o estructuras textuales, sino de que sean capaces de aplicarlas en

situaciones reales. Fomentar la argumentación y la producción de textos a partir de problemáticas de su entorno ha sido clave para que desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo. (Sujeto 2)

Figura 13.

Innovación y Autonomía en la Educación Rural.



Nota: Elaborado por la autora

Implementar el enfoque por competencias en Lengua Castellana en la educación rural me ha llevado a replantear mis metodologías. Antes, me centraba en contenidos específicos, pero ahora diseño actividades en las que los estudiantes analizan, argumentan y crean sus propios textos, fomentando habilidades esenciales para su vida. Aunque los recursos son limitados, el trabajo colaborativo y la integración de su contexto han sido herramientas fundamentales para lograr aprendizajes más significativos. (Sujeto 4)

Para la investigadora, el enfoque por competencias en la educación rural permite a los docentes adaptar sus estrategias de enseñanza a las realidades y necesidades específicas de sus estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado, orientando la adquisición de conocimientos teóricos y el desarrollo de habilidades prácticas y socioemocionales que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos de su entorno. En este sentido, la educación por competencias favorece la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la autonomía, aspectos a considerar en comunidades rurales donde el acceso a oportunidades de formación y empleo puede ser limitado. Como señalan Perrenoud (2004) y Zabala y Arnau (2007), este enfoque permite desarrollar habilidades cognitivas, sociales y comunicativas que facilitan la resolución de problemas reales.

Las opiniones de los docentes resaltan que este enfoque les ha permitido transformar su enseñanza, priorizando la aplicación de conocimientos en situaciones prácticas y contextualizadas. Esto coincide con lo expuesto por Cassany (2006), quien enfatizó que la enseñanza de la lengua debe orientarse hacia la producción de significados en contextos auténticos, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del estudiante.

Asimismo, los docentes destacan la importancia de conectar la educación con el entorno de los estudiantes rurales, lo que se relaciona con la propuesta de Freire (1985) sobre la pedagogía del diálogo, donde el aprendizaje se construye a partir de la realidad y experiencias del estudiante. A pesar de las limitaciones de recursos, estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la integración del contexto sociocultural han demostrado ser efectivas para fortalecer las competencias en lectura, escritura y argumentación en estos entornos. Desde la perspectiva de Zabalza (2009), el enfoque por competencias implica una enseñanza centrada en el desarrollo integral del estudiante, promoviendo la transferencia del aprendizaje a situaciones de la vida cotidiana. Del mismo modo, Tobón (2013) resalta la importancia de contextualizar este enfoque en escenarios rurales, señalando que su implementación efectiva requiere la integración de saberes locales y estrategias pedagógicas flexibles. En esta línea, Bolívar (2012) argumenta que el docente debe asumir un rol facilitador, fomentando la autonomía

del estudiante y vinculando el aprendizaje con su entorno sociocultural, lo que reafirma la pertinencia del enfoque por competencias en la educación rural.

A su vez, la **Gestión de recurso** fue el resultado de discursos que señalan que, ante las limitaciones del contexto rural, la gestión de recursos se convierte en un eje que incluye la aplicación de metodologías flexibles, el aprovechamiento de tecnologías disponibles, la colaboración con la comunidad y la actualización profesional constante, según la afirmación

Mi capacidad para afrontar estas limitantes son la aplicación de metodologías flexibles y adaptativas, gestión de recursos y tecnologías disponibles, colaborar con la comunidad y capacitación y actualización de la profesión. (Sujeto 1).

En el contexto rural, la gestión de recursos es un desafío constante, ya que muchas veces carecemos de materiales didácticos y tecnológicos suficientes. Sin embargo, esto nos impulsa a ser creativos ya aprovechar al máximo lo que tenemos. He implementado estrategias como el uso de textos elaborados por los propios estudiantes, la integración de materiales reciclados y la vinculación con la comunidad para obtener apoyo, logrando así enriquecer el aprendizaje a pesar de las limitaciones. (Sujeto 2)

La falta de materiales en las escuelas rurales nos obliga a ser innovadores. Aprovecho los recursos naturales y el entorno para fortalecer la enseñanza de Lengua Castellana, utilizando relatos orales de la comunidad y textos elaborados por los propios estudiantes (sujeto 3).

Desde lo expuesto, la investigadora sostiene que, la gestión de recursos en la educación rural avala una enseñanza de calidad a pesar de las limitaciones materiales y tecnológicas del contexto, para lo cual, los docentes deben adoptar un enfoque flexible y adaptativo, optimizando los recursos disponibles y fomentando la creatividad en la enseñanza. En este sentido, la colaboración con la comunidad y el acceso a tecnologías emergentes representan estrategias para mitigar las carencias estructurales y ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje más enriquecedoras. Asimismo, la actualización profesional continua permite a los docentes mantenerse al día con metodologías innovadoras, fortaleciendo su capacidad para responder a los desafíos del entorno educativo.

Desde esta perspectiva, autores como Murillo y Krichesky (2015) destacan que la gestión eficiente de los recursos en contextos educativos vulnerables es un factor determinante para mejorar la calidad del aprendizaje. En la misma línea, Rodríguez (2018) enfatiza que la innovación en la enseñanza y la colaboración con la comunidad pueden compensar la falta de infraestructura y materiales, promoviendo entornos educativos más equitativos. Por su parte, Bolívar (2012) resalta la importancia de la formación docente continua como estrategia para fortalecer la gestión de recursos en la escuela rural, para que los educadores cuenten con herramientas pedagógicas adecuadas para afrontar las limitaciones del contexto.

En cuanto a las **Herramientas pedagógicas**, se planteó que, el uso de múltiples estrategias flexibles que se articulen al contexto rural y al saber local, dado que, la narración de historias, mitos y testimonios comunitarios fortalece la oralidad y fomenta el pensamiento crítico, tal como se aprecia en

Uso de la oralidad como herramienta pedagógica: La narración de historias, mitos y testimonios comunitarios permite potenciar la oralidad y fortalecer la construcción del pensamiento crítico y argumentativo. (Sujeto 3).

En la enseñanza de Lengua Castellana en el contexto rural, las herramientas pedagógicas deben ser flexibles y adaptadas a la realidad de los estudiantes. He incorporado estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la narración oral y el uso de textos locales, lo que ha permitido una mayor participación y motivación en el aula. (Sujeto 5)

Por parte de la investigadora, se infiere que el uso de la oralidad como herramienta pedagógica en la educación rural representa una estrategia que lleva a una mejora de la comunicación, el pensamiento crítico y la identidad cultural de los estudiantes. La narración de historias, mitos y testimonios comunitarios permite que el aprendizaje trascienda la mera transmisión de información y se convierta en un proceso con significado, donde los estudiantes reciben conocimientos y también los reinterpretan y los conectan con su realidad, fomentando el desarrollo de habilidades argumentativas y la capacidad de análisis crítico, promoviendo una enseñanza contextualizada y cercana a las experiencias de los estudiantes. Autores como Freire (1970) resaltan la importancia del diálogo y la oralidad en la construcción del conocimiento, enfatizando que el

aprendizaje debe partir de la realidad de los estudiantes para generar un impacto transformador. En la misma línea, Cassany (2006) destaca que la oralidad es esencial para la adquisición de competencias comunicativas y argumentativas, ya que permite a los estudiantes expresar sus ideas, debatir y construir significados en interacción con otros. De igual forma, destaca la importancia de trabajar con prácticas discursivas propias de los estudiantes para mejorar sus competencias lingüísticas. Por su parte, Zavala (2011) sostiene que la narración de relatos en el aula fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia, aspectos primordiales en la educación rural, donde los saberes locales intervienen de forma relevante en la formación de los estudiantes.

El uso de herramientas pedagógicas flexibles y adaptadas al contexto rural es fundamental para garantizar una educación pertinente y significativa. La opinión del Sujeto 5 resalta la necesidad de metodologías que respondan a las características socioculturales y económicas de los estudiantes, lo que coincide con lo expuesto por Freire (1985), quien sostiene que la enseñanza debe partir del entorno y la realidad del educando para generar aprendizajes con sentido.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia eficaz en el contexto rural que permite conectar los contenidos de Lengua Castellana con la vida cotidiana de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía (Blumenfeld et al., 1991). Por otro lado, el uso de textos locales permite que los estudiantes se identifiquen con los contenidos y reconozcan su propia cultura en el proceso de aprendizaje. Según Halliday (2004), el lenguaje es un medio de construcción de identidad, por lo que integrar textos de la comunidad en la enseñanza de Lengua Castellana fomenta el sentido de pertenencia y el desarrollo de habilidades comunicativas de manera contextualizada.

Sin embargo, de los discursos también emergió el código **Limitaciones de recursos**, como uno de los principales obstáculos en la enseñanza en contextos rurales dada la falta de acceso a recursos didácticos y tecnológicos, dificultando la implementación de estrategias innovadoras y afecta la lectoescritura de los estudiantes, tal como se señala en,

Uno de los principales retos que enfrento como docente de Lengua Castellana en el contexto rural es la falta de acceso a recursos didácticos y tecnológicos. Muchos estudiantes no cuentan con libros, conexión a internet o materiales adecuados, lo

que dificulta la implementación de estrategias innovadoras. Además, algunos presentan dificultades en lectoescritura debido a limitaciones en su formación previa, lo que exige una atención diferenciada y personalizada. (Sujeto 2).

La falta de libros, acceso a internet y materiales didácticos en las escuelas rurales dificulta la enseñanza de Lengua Castellana. Sin embargo, he aprendido a transformar esta limitación en una oportunidad, promoviendo la escritura creativa con historias de la comunidad y el uso de la oralidad como una herramienta pedagógica clave. (Sujeto 3)

Las carencias de recursos en el contexto rural nos obligan a innovar constantemente. Aprovecho el entorno natural y el conocimiento local como fuentes de aprendizaje, fomentando la lectura y producción de textos a partir de la realidad de los estudiantes. Aunque es un reto, la creatividad y la colaboración comunitaria han sido fundamentales para superar estas barreras. (Sujeto 5)

En consecuencia, la investigadora aporta que las limitaciones de recursos en la educación rural representan un desafío constante para la enseñanza de Lengua Castellana. Sin embargo, lejos de convertirse en una barrera insuperable, esta limitación ha impulsado la creatividad pedagógica, permitiendo la implementación de estrategias innovadoras basadas en el entorno y la cultura local. Sin embargo, no se puede desconocer las situaciones a superar para la enseñanza, ya que afectan la calidad del aprendizaje y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. La falta de acceso a materiales didácticos y tecnológicos restringe las oportunidades de los estudiantes para desarrollar habilidades en lectoescritura, dificultando su desempeño académico y su capacidad de argumentación. En este contexto, los docentes deben adaptar sus metodologías para compensar estas carencias, generando estrategias diferenciadas que permitan atender las necesidades individuales de los estudiantes y certificar su derecho a una educación de calidad.

Ello encuentra explicación en autores como Álvarez (2012) quien destaca que la deficiencia digital y la falta de infraestructura escolar en las zonas rurales inciden directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, limitando su acceso a información actualizada y su capacidad para desarrollar competencias en el uso de

herramientas tecnológicas. Por su parte, Ferrer (2015) señala que la escasez de libros y materiales educativos afecta la adquisición de la lectoescritura, haciendo que los docentes deban recurrir a estrategias alternativas como la oralidad y el aprendizaje basado en la experiencia. En la misma línea, Unesco (2020) advierte que las políticas educativas deben priorizar la dotación de recursos en las escuelas rurales para abordar la equidad y que todos los estudiantes tengan acceso a herramientas que favorezcan su desarrollo integral. Según Freire (1985), la educación debe partir del contexto del estudiante para generar aprendizajes significativos. En este sentido, el uso de la oralidad y la escritura creativa, basada en historias de la comunidad es una estrategia efectiva para fomentar la expresión lingüística, alineándose con lo planteado por Cassany (2006), quien resalta la importancia de trabajar con prácticas discursivas cercanas a los estudiantes para fortalecer sus competencias comunicativas.

Por otro lado, la apropiación del entorno natural y culturales como herramienta pedagógica se vincula con el aprendizaje significativo de Ausubel (2002), quien señala que el conocimiento se construye cuando se relaciona con la experiencia previa del estudiante. En este caso, aprovechar el contexto rural como insumo educativo permite que los estudiantes generen conexiones entre el contenido académico y su realidad cotidiana, lo que potencia la motivación y el desarrollo de habilidades críticas.

Al mismo tiempo, la **Tecnología** fue un tema relevante, dado que, el currículo debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes, promoviendo metodologías activas, el aprendizaje colaborativo y la integración de tecnologías digitales, aunado a la importancia del trabajo conjunto con la comunidad, como se aprecia en las siguientes citas,

Adaptando el currículo a las necesidades y contextos específicos de mis estudiantes. Usando metodologías activas que promueven la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje incluyendo el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías digitales. Trabajando con la comunidad estableciendo relaciones de colaboración con los padres de familia y otras instituciones cercanas a la escuela. Adaptando y flexibilizando el currículo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Esto hace que mi práctica educativa sea más significativa y transformadora (Sujeto 1).

He impulsado el uso de tecnologías y plataformas digitales para acercar a los estudiantes a nuevas formas de aprendizaje, sin que ello signifique perder el vínculo con sus raíces. El acceso a herramientas digitales les permite ampliar sus horizontes, acceder a más información y desarrollar competencias que les serán útiles en su futuro académico y profesional (Sujeto 2).

Desde esta perspectiva, la investigadora refiere que la incorporación de la tecnología en la educación rural enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y responder a las necesidades específicas de los estudiantes. La adaptación curricular mediante metodologías activas y colaborativas, junto con el uso de herramientas digitales, permite generar experiencias de aprendizaje con mayor significancia. A su vez, la integración de la comunidad educativa en este proceso fortalece la relación entre la escuela y su entorno, promoviendo una educación contextualizada y pertinente. No obstante, la lucha radica en lograr que la implementación de la tecnología no genere una desconexión con las raíces culturales de los estudiantes, sino que complemente su formación y potencie su desarrollo integral.

En este sentido, Salinas (2013) destaca que la incorporación de tecnologías digitales en la educación debe ir acompañada de un punto de vista pedagógico que potencie el aprendizaje activo y colaborativo, por su parte, Cabero y Marín (2019) enfatizan que el acceso a herramientas tecnológicas en contextos rurales puede reducir las desigualdades de aprendizaje si se aplican estrategias adecuadas de integración curricular. Sin embargo, autores como Unesco (2021) advierten que la implementación de tecnología en zonas con limitaciones de infraestructura requiere un acompañamiento docente y una planificación que evite la exclusión de estudiantes sin acceso a dispositivos o conectividad, indicando la necesidad de un modelo equilibrado que combine la innovación tecnológica con el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas tradicionales y la vinculación con la comunidad.

A su vez, en específico se abordó la **Tecnología educativa**, el uso de la tecnología en el aula permite diversificar las estrategias de enseñanza, adaptando las actividades al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, fomentando la autonomía y el pensamiento crítico, según el discurso,

“Diversificando las estrategias de enseñanza a través del uso de múltiples recursos, integración de la tecnología y la enseñanza diferenciada, adaptando las actividades al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Fomentando la participación y la autonomía y a su vez desarrollando habilidades de pensamiento crítico” (Sujeto 1).

“Comparto y sistematizo los conocimientos adquiridos y las estrategias resignificadas mediante el intercambio de experiencias con otros docentes y en espacios de formación colaborativa. Un avance que he observado es el impacto positivo de acercar a los estudiantes a las TIC, aprovechando dispositivos electrónicos como el celular para enriquecer las prácticas pedagógicas. La tecnología captura su atención y aumenta la motivación, haciendo el aprendizaje más dinámico, divertido y significativo. El desafío es utilizar adecuadamente estos dispositivos, transformando la educación tradicional en una más innovadora y adaptada a las necesidades del contexto rural” (Sujeto 2).

En esta óptica, la investigadora señala que, la tecnología educativa se ha consolidado como una herramienta en la diversificación de estrategias de enseñanza, permitiendo que los docentes adapten sus metodologías a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Su uso favorece la personalización del aprendizaje, que también fomenta la autonomía y el desarrollo del pensamiento crítico, aspectos esenciales para que los alumnos participen activamente en su propio proceso de formación. Al integrar múltiples recursos digitales en el aula, los docentes pueden generar experiencias más dinámicas e interactivas, promoviendo la motivación y el interés por el conocimiento. Sin embargo, la efectividad de la tecnología en la educación rural depende en gran medida de su accesibilidad y del grado de capacitación docente en su aplicación pedagógica.

En esta línea, Area y Adell (2009) sostienen que la tecnología educativa no debe verse únicamente como un recurso complementario, sino como un medio para transformar la enseñanza y fortalecer el aprendizaje significativo. Del mismo modo, Cabero y Marín (2019) afirman que su integración efectiva requiere estrategias didácticas bien definidas que permitan el desarrollo de competencias digitales y cognitivas en los

estudiantes. No obstante, la Unesco (2021) advierte que, en entornos rurales, el acceso limitado a dispositivos y conectividad puede generar desigualdades en el aprendizaje, por lo que se deben implementar modelos híbridos que combinen tecnología con metodologías presenciales adaptadas al contexto. Estos planteamientos reforzaron la necesidad de una planificación educativa que garantice el aprovechamiento de la tecnología sin que esta represente un factor de exclusión.

Así, el aprovechamiento de las TIC en la educación rural ha sido importante para motivar a los estudiantes y hacer el aprendizaje más dinámico. Sin embargo, el desafío radica en el uso adecuado de estos dispositivos para transformar la educación de manera radical, como se expresó en la afirmación,

Subcategoría. Cultura y Conocimiento Local

Dimensión. Emancipación del estudiante y de la comunidad rural, que fue entendida desde los códigos: Cultura de lectura, Identidad cultural, Saberes locales, Tradición, Integración comunitaria, Cultura local, Educación comunitaria.

Con base en lo descrito, en la figura 13, se presenta una red de códigos que se relacionan interpretativamente por parte de la investigadora en torno a la categoría emergente en objeto.

Se presenta el código, ***Cultura de lectura***, que emerge ante el discurso de que, el desarrollo de la lectura en contextos rurales se potencia a través de estrategias innovadoras que vinculan los textos con la realidad de los estudiantes y su entorno, como se señala al manifestar,

Fomentar la cultura de la lectura en el contexto rural es un reto, pero también una oportunidad. He implementado estrategias como la lectura en voz alta y la creación de bibliotecas en el aula con textos aportados a la institución de, logrando que los estudiantes se interesen más por la lectura y la vean como una herramienta para comprender su entorno. (Sujeto 2)

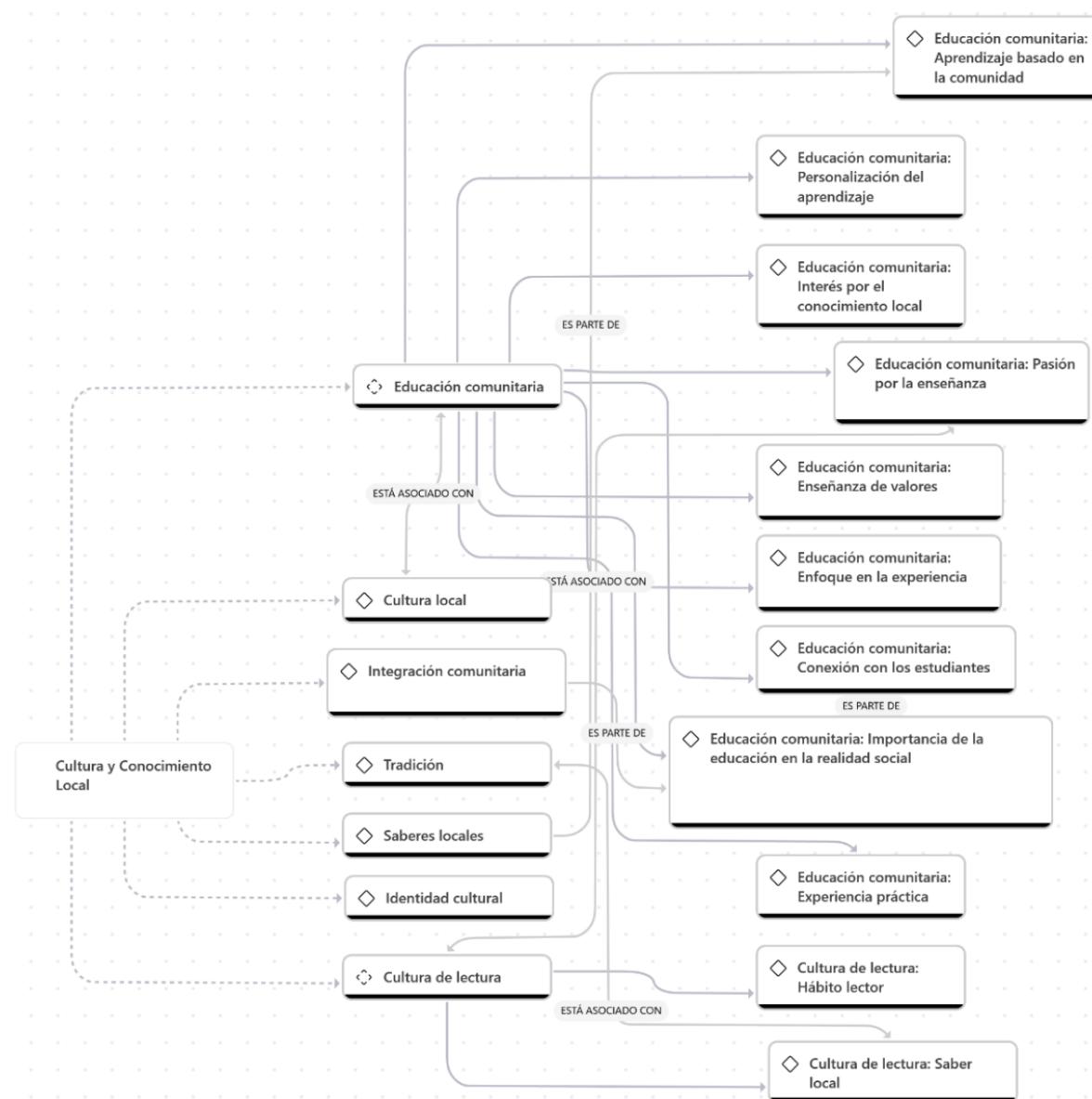
“los Círculos de lectura dialogada, fomentan el hábito lector a través de la selección de textos cercanos a la realidad de los estudiantes, permitiendo que expresen sus opiniones, relaciones con su entorno y experiencias personales... La educación rural debe concebirse como un espacio donde el conocimiento se

construye a partir del diálogo entre los saberes académicos y los saberes locales” (Sujeto 3).

La lectura no debe percibirse como una obligación, sino como una experiencia significativa. En mi aula, utilizo narraciones orales y textos locales para que los estudiantes se identifiquen con las historias. De esta manera, logramos que la lectura sea un acto placentero y no una tarea académica impuesta. (Sujeto 4).

Figura 14.

Cultura y Conocimiento Local



Nota: Elaborado por la autora

Para la investigadora destaca la importancia de fomentar una cultura de lectura en el ámbito rural a través de estrategias innovadoras y contextualizadas. La lectura no solo es una herramienta de aprendizaje, sino también un medio para la construcción de identidad y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, en los contextos rurales, existen desafíos como la falta de acceso a bibliotecas y materiales de lectura adecuados, lo que obliga a los docentes a buscar alternativas creativas para incentivar el hábito lector. En este sentido, la lectura en voz alta y la creación de bibliotecas en el aula y/o comunitarias son estrategias fundamentales para fortalecer la cultura lectora en zonas rurales. Según Giasson (2000), la lectura en voz alta ayuda a mejorar la comprensión lectora y despierta el interés por los textos, especialmente en contextos donde los estudiantes tienen menos acceso a materiales escritos. Por otro lado, Parodi (2005) destaca que las bibliotecas comunitarias favorecen el acceso a la lectura y fortalecen el vínculo entre la escuela y la comunidad, lo que permite que los estudiantes vean la lectura como parte de su vida cotidiana.

Asimismo, el uso de narraciones orales y textos locales es una estrategia clave para que los estudiantes se identifiquen con los relatos y se apropien de la lectura de manera natural. Cassany (2006) señala que trabajar con textos cercanos a la realidad de los estudiantes fomenta una mayor conexión con la lectura y permite desarrollar habilidades lingüísticas de manera más efectiva. Esta perspectiva también es respaldada por Mendoza Fillola (2004), quien sostiene que el uso de narrativas locales no solo facilita la comprensión

En concordancia con lo anterior, Mendoza y Solís (2020) sostienen que la promoción de la lectura en zonas rurales debe ir más allá de la simple decodificación de textos y orientarse hacia la comprensión crítica y la apropiación del conocimiento. Por su parte, Freire (1984) destaca que la lectura debe entenderse como un acto de transformación social, en el que los estudiantes sean sujetos activos en la interpretación del mundo que los rodea. Asimismo, Giroux (1992) enfatiza la importancia de una enseñanza del lenguaje que no se limite a la reproducción de información, sino que fomente el pensamiento reflexivo y la capacidad de cuestionamiento. No obstante, investigaciones como las de Cassany (2017) advierten que, en contextos con baja

disponibilidad de libros y recursos didácticos, la promoción de la cultura de lectura enfrenta obstáculos, por lo que hay que integrar estrategias comunitarias que refuercen este proceso.

Al mismo tiempo, se abordó la **Cultura local**, considerándose interviente al valorar e integrar los saberes y tradiciones locales en la educación rural para fortalecer la identidad y el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con,

Al interactuar en un entorno rural es necesario ser sensible con lo que ocurre alrededor, entender las falencias, pero también valorar los saberes locales y la cultura que se ha gestado a lo largo de muchos años (Sujeto 3)

La cultura local es un recurso invaluable en la enseñanza de Lengua Castellana en contextos rurales. A través de relatos, leyendas y expresiones propias de la comunidad, los estudiantes no solo desarrollan sus habilidades lingüísticas, sino que también refuerzan su identidad y sentido de pertenencia. Integrar la cultura local en el aula permite que la educación sea más significativa y cercana a su realidad. (Sujeto 4)

Incluir las narrativas orales en mis clases ha permitido que mis estudiantes se reconozcan en lo que aprenden, que vean su entorno reflejado en los textos que leen y en las historias que escriben (Sujeto 5).

Con respecto a ello, la investigadora dilucida que, la integración de la cultura local, en la educación rural es necesario para fortalecer la identidad de los estudiantes y enriquecer su proceso de aprendizaje. Valorar los saberes ancestrales, las tradiciones y la historia de la comunidad permite a los docentes construir experiencias educativas más significativas y contextualizadas. En este sentido, la sensibilidad hacia el entorno rural y el reconocimiento de la cultura gestada a lo largo del tiempo facilitan una enseñanza en la que los estudiantes se ven reflejados y encuentran sentido en su aprendizaje. La inclusión de narrativas orales en las clases, por ejemplo, favorece la apropiación del conocimiento y permite a los estudiantes conectar los contenidos académicos con su realidad, fortaleciendo así su sentido de pertenencia y su capacidad para interpretar el mundo desde su propia experiencia.

Desde una perspectiva teórica, Freire (1970) plantea que la educación debe partir del contexto del estudiante, promoviendo el diálogo entre el conocimiento académico y los saberes populares. En esta misma línea, Giroux (1992) resalta que la pedagogía crítica debe incorporar la identidad cultural de los estudiantes como un elemento esencial para el aprendizaje significativo. Por su parte, Mendoza y Solís (2020) argumentan que integrar la cultura local en la enseñanza potencia la motivación y el compromiso de los alumnos, ya que les permite sentirse representados en los contenidos educativos. Sin embargo, Cassany (2017) advierte que, en muchos casos, los programas educativos no incluyen suficientemente estos elementos, lo que puede generar una desconexión entre los estudiantes y el currículo formal. Por ello, la educación rural debe adoptar estrategias que incorporen activamente los saberes locales, procurando que la enseñanza sea académica y culturalmente relevante.

En este escenario, también se planteó el código ***Educación comunitaria***, de lo cual se recogió que, la educación en contextos rurales debe ser flexible y adaptarse a las necesidades de la comunidad, promoviendo el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades prácticas, de acuerdo con

Mi evolución como docente ha estado marcada por un aprendizaje constante, por el descubrimiento de que en la ruralidad no basta con replicar modelos educativos urbanos, sino que es necesario adaptar la enseñanza a las realidades y necesidades específicas de cada ...he aprendido que la enseñanza en la ruralidad no puede ser rígida ni uniforme. Cada comunidad tiene sus propias dinámicas, y el docente debe ser capaz de reconocerlas y adaptarse a ellas (Sujeto 4).

Por tal razón, en vista de la investigadora, la educación comunitaria en contextos rurales requiere de una visión flexible que se adapte a las realidades de cada comunidad, certificando que los procesos de enseñanza-aprendizaje respondan a sus necesidades específicas. En este sentido, replicar modelos educativos urbanos en la ruralidad puede resultar ineficaz, ya que cada comunidad posee dinámicas propias que influyen en la manera en que los estudiantes acceden al conocimiento, en lo cual, la enseñanza contextualizada y significativa permite la apropiación de saberes y el desarrollo de habilidades prácticas que les faciliten desenvolverse en su entorno. Así, el docente es

un mediador de conocimientos, un facilitador que debe reconocer y valorar las particularidades socioculturales de la comunidad para ofrecer una educación pertinente.

Freire (1970) plantea que la educación debe ser un proceso de construcción conjunta entre el docente y los estudiantes, partiendo de su realidad para generar aprendizajes significativos. En esta misma línea, Moll (1992) introduce el concepto de "fondos de conocimiento", refiriéndose a los saberes previos que los estudiantes traen desde sus comunidades y que pueden ser utilizados como recursos educativos. Por su parte, Rockwell y Mercado (2018) afirman que la educación comunitaria en la ruralidad debe integrar metodologías participativas que fortalezcan el vínculo entre la escuela y el entorno social. Sin embargo, Torres (2021) advierte que las políticas educativas suelen estar diseñadas desde una perspectiva centralizada, lo que dificulta la implementación de constructos teóricos adaptados a cada contexto, de modo que, una educación comunitaria efectiva implica superar estas limitaciones estructurales y fomentar estrategias pedagógicas que reconozcan la diversidad y el valor de los saberes locales.

A la par, se planteó la **Identidad cultural**, en lo cual la educación rural debe fortalecer la identidad de los estudiantes a través de la integración de la cultura local y la promoción del sentido de pertenencia, como se señala en Integrar los saberes locales, las narrativas orales y las dinámicas culturales rurales en mi enseñanza ha fortalecido mi sentido de pertenencia al conectar mi labor con la identidad de la comunidad ...

Enseñar Lengua Castellana en un contexto rural me ha permitido valorar la importancia de la identidad cultural en el aprendizaje. Cuando los estudiantes se ven reflejados en los textos y en las historias de su comunidad, su motivación y comprensión mejoran significativamente, fortaleciendo el orgullo por sus raíces.
(Sujeto 1)

A través de proyectos de escritura creativa, narración oral y análisis de textos con enfoque crítico, los estudiantes han aprendido a expresar sus ideas, a cuestionar su realidad y a proponer soluciones a problemáticas de su comunidad (Sujeto 2). La educación debe ser un espacio para preservar y fortalecer la identidad cultural. A través de la oralidad, los mitos y las tradiciones locales, los estudiantes no solo aprenden a expresarse mejor, sino que también reconocen el valor de su cultura como parte esencial de su formación.(Sujeto 3)

De ello, la investigadora aporta que, la identidad cultural en la educación rural se desempeña en la formación de los estudiantes, ya que fortalece su sentido de pertenencia y les permite reconocerse dentro de su comunidad. La integración de saberes locales, narrativas orales y dinámicas culturales en la enseñanza fomenta una conexión más profunda entre los estudiantes y su entorno, permitiéndoles apropiarse de su realidad y desarrollar un pensamiento crítico en relación con su contexto. La implementación de estrategias pedagógicas que incluyan la escritura creativa, la narración oral y el análisis de textos con vista crítica contribuye a la consolidación de la identidad cultural, al desarrollo de habilidades comunicativas y reflexivas en los estudiantes.

Desde la perspectiva de Freire (1970), la educación debe partir de la realidad de los educandos para ser significativa y transformadora, lo que coincide con la necesidad de integrar la identidad cultural en el proceso educativo. En esta misma línea, Giroux (1997) señala que la educación debe ser un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar una conciencia crítica sobre su identidad y su entorno. Rockwell y Mercado (2018) argumentan que la enseñanza en contextos rurales debe incluir las tradiciones y los valores locales para fortalecer la cohesión social y generar aprendizajes más relevantes. No obstante, Torres (2021) advierte que la globalización y las políticas educativas estandarizadas han provocado un debilitamiento de las prácticas culturales en las escuelas rurales, lo que resalta la necesidad de estrategias pedagógicas que rescaten y revaloricen la identidad cultural en la educación rural.

En conjunto, se develó la **Integración comunitaria**, considerando que la educación rural debe considerar la realidad social y las necesidades de la comunidad, formando ciudadanos comprometidos con su entorno, de acuerdo con

La escuela no puede estar aislada de la comunidad; su integración es clave para el aprendizaje. Al involucrar a padres, líderes comunitarios y sabedores locales en las actividades educativas, fortalecemos el sentido de pertenencia de los estudiantes y enriquecemos el proceso de enseñanza con conocimientos propios del contexto (Sujeto 1).

La integración comunitaria permite que la educación responda mejor a las necesidades del entorno. Cuando promovemos proyectos educativos que

vinculan a la comunidad, los estudiantes se sienten más motivados y comprenden la importancia de su aprendizaje en la vida cotidiana. (Sujeto 3)

Mi concepción de la educación rural se basa en una formación integradora de las realidades, necesidades y valores del contexto rural, ofreciendo herramientas y el desarrollo de habilidades que sean útiles para la vida de los estudiantes y su comunidad (Sujeto 5).

Así, para la investigadora, la integración comunitaria en la educación rural avala un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado y significativo. Al reconocer la realidad social y las necesidades específicas de la comunidad, los docentes pueden diseñar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades útiles para su entorno, promoviendo la participación activa en el desarrollo local. Esta visión integradora permite formar ciudadanos comprometidos con su comunidad, fortaleciendo el tejido social y fomentando el sentido de pertenencia. La educación rural, en este sentido, no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe convertirse en una herramienta de transformación social que potencie las capacidades de los estudiantes y les brinde herramientas para mejorar su calidad de vida.

Este planteamiento encuentra sustento en las ideas de Freire (1970), quien sostiene que la educación debe partir del contexto y la realidad del educando para ser verdaderamente liberadora. En este sentido, Giroux (1997) enfatiza que la educación debe responder a estándares académicos, así como a las necesidades sociales y culturales de los estudiantes. De igual manera, Rockwell y Mercado (2018) señalan que la enseñanza en comunidades rurales debe centrarse en la integración de los valores comunitarios y el aprendizaje práctico para fortalecer la cohesión social y el desarrollo local. No obstante, Torres (2021) advierte que en muchos casos las políticas educativas centralizadas han marginado las particularidades de la educación rural, dificultando su adaptación a las realidades comunitarias, resaltando la necesidad de puntos de vista pedagógicos flexibles que permitan a los docentes integrar las dinámicas y valores de sus comunidades en su práctica educativa.

En suma, se hace mención al código ***Saberes locales***, dado el discurso de que la educación en contextos rurales reconozca y potencie los conocimientos ancestrales y comunitarios como parte del proceso de aprendizaje, como se expresó

Desde mi perspectiva, la educación rural debe ser contextualizada, es decir, debe reconocer y potenciar los saberes locales, las narrativas orales, las dinámicas culturales y los desafíos propios del campo (Sujeto 1).

Los saberes locales es clave para valorar y fortalecer la identidad cultural en la educación rural. Permite integrar conocimientos ancestrales y comunitarios en la enseñanza de la lengua, promoviendo el sentido de pertenencia en los estudiantes. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos como la falta de materiales contextualizados y apoyo institucional. Es fundamental que la educación reconozca y fomente la diversidad lingüística y cultural de las comunidades rurales (Sujeto 2)

En cuanto al reconocimiento y la potenciación de los saberes locales en la educación rural, la investigadora infiere que, permiten una enseñanza más contextualizada y significativa, al integrar los conocimientos ancestrales y comunitarios en el proceso de aprendizaje. La educación en estos contextos no puede ser una simple réplica de los modelos urbanos, sino que debe responder a las dinámicas y necesidades del entorno. De este modo, los saberes locales se convierten en recurso para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo el arraigo y la valoración de su comunidad que, al integrar estos conocimientos en la enseñanza facilita la comprensión de la realidad social y económica del contexto rural, permitiendo que los estudiantes adquieran habilidades prácticas y útiles para su vida cotidiana.

Esa explicación, coincide con las ideas de Rockwell y Mercado (2018), quienes destacan la importancia de la educación situada en los entornos rurales, enfatizando que el aprendizaje debe construirse desde los conocimientos previos de la comunidad. En esta línea, Freire (1970) sostiene que la educación debe ser un acto de concienciación y empoderamiento, permitiendo a los estudiantes apropiarse del conocimiento académico, así como resignificar y transformar su realidad, asimismo, Giroux (1997) subraya que la educación debe reconocer las múltiples formas de conocimiento, integrando tanto el saber académico como el popular para construir aprendizajes más inclusivos y equitativos. Sin embargo, Torres (2021) advierte que la falta de formación docente en metodologías contextualizadas puede dificultar la integración efectiva de los saberes

locales en la enseñanza, lo que pone de manifiesto la necesidad de estrategias pedagógicas que permitan articular estos conocimientos con el currículo formal.

Como último código de esta categoría, se presenta la **Tradición**, mediante el uso de relatos orales y la escritura creativa basada en la cultura local arraigando la identidad de los estudiantes y les permite preservar sus costumbres, dejándose manifestar principalmente en la afirmación

La tradición es un pilar fundamental en la educación rural. A través de cuentos, mitos y costumbres transmitidas por generaciones, los estudiantes fortalecen su identidad cultural y desarrollan un sentido de arraigo que los conecta con su comunidad y su historia (Sujeto 1).

A partir de relatos orales de la comunidad, los estudiantes crean narraciones propias que rescatan costumbres y tradiciones, fortaleciendo su identidad cultural y su capacidad de expresión escrita (Sujeto 3).

Rescatar las tradiciones en el aula no solo preserva la memoria cultural, sino que también enriquece la enseñanza de Lengua Castellana. Cuando los estudiantes comparten relaciones y expresiones propias de su entorno, su aprendizaje se vuelve más significativo y cercano a su realidad (Sujeto 5).

Como aspecto importante, la investigadora señala como aporte que, la enseñanza de la tradición en la educación rural interviene en la consolidación de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes. A través de la narración oral y la escritura creativa basada en la cultura local, se logra un proceso de aprendizaje significativo que permite a los estudiantes comprender, valorar y preservar las costumbres de su comunidad, fortaleciendo la memoria colectiva, promoviendo la continuidad de los relatos y conocimientos ancestrales en las nuevas generaciones; al mismo tiempo que, integrar la tradición en la educación fomenta habilidades comunicativas y de expresión escrita, ofreciendo a los estudiantes herramientas para reinterpretar su historia y transmitirla a otros.

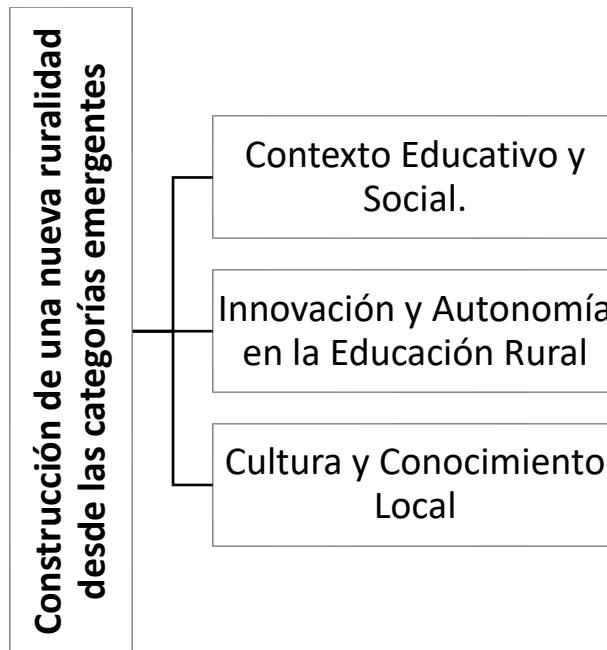
Este planteamiento se alinea con lo expuesto por Chartier (2007), quien resalta la importancia de la oralidad y la escritura en la construcción de la identidad cultural y el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, Lave y Wenger (1991) sostienen que el aprendizaje situado, basado en la participación activa en comunidades de práctica, es

orienta para que los estudiantes se apropien del conocimiento y lo adapten a sus propias experiencias. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) argumenta que el aprendizaje se da en un contexto de interacción social, donde la tradición y el lenguaje juegan un papel esencial en la construcción del conocimiento. Sin embargo, como advierte Rockwell (2012), la inclusión de saberes tradicionales en la educación formal sigue enfrentando desafíos debido a la hegemonía de modelos educativos urbanos y occidentales, lo que subraya la necesidad de políticas educativas que valoren y promuevan la diversidad cultural en el currículo escolar.

Construcción de una nueva ruralidad desde las categorías emergentes

Figura 15.

Construcción de una nueva ruralidad desde las categorías emergentes



La categoría emergente Contexto Educativo y Social representa las interacciones entre distintos factores que influyen en la educación y las condiciones socioeconómicas de una comunidad, evidenciando que la realidad educativa de un territorio está determinada por múltiples elementos interconectados. Entre ellos, destacan el contexto rural, la equidad educativa, el contexto socioeconómico, la conexión con la comunidad y

la educación inclusiva, los cuales configuran las oportunidades de aprendizaje y el acceso a una educación de calidad.

En cuanto al contexto educativo y social, comprenden un factor determinante en la equidad educativa, dado que para Bolívar (2004), las condiciones socioeconómicas de un entorno influyen directamente en la formación docente y en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, estableciendo un vínculo estrecho entre el acceso a oportunidades educativas y el contexto social en el que se desarrolla el individuo. En este sentido, Giddens (1995) señala que la estructura social condiciona las posibilidades de educación, reforzando la necesidad de políticas inclusivas hacia equidad en el acceso y en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, Pedroza (2011) argumenta que la educación no puede analizarse de manera aislada, debe ser entendida dentro de un marco de relaciones sociales y comunitarias, coincidiendo con la idea de que la equidad educativa debe contemplar la inclusión de los estudiantes en su propio contexto social, promoviendo modelos de enseñanza incluyentes de las particularidades culturales y económicas del entorno. Así, la educación inclusiva y la equidad deben abordarse desde una perspectiva holística, en la que las oportunidades de aprendizaje inevitablemente dependan de los recursos disponibles y a su vez del reconocimiento de las necesidades y características de cada comunidad.

Así, dentro de los aspectos centrales de este análisis está la relación entre el contexto rural y la equidad educativa, mostrando la forma en que las condiciones del entorno afectan directamente la accesibilidad y la calidad del sistema educativo. Asimismo, las políticas educativas se presentan como algo vinculado con la equidad, lo que sugiere que la implementación de estrategias gubernamentales puede contribuir a mermar las desigualdades y generar oportunidades más justas para todos los estudiantes.

De tal manera, el contexto rural ha sido identificado como un factor en la distribución desigual de las oportunidades educativas, sobre lo cual, Freire (1970), expresa que, la educación debe estar contextualizada en la realidad de los estudiantes, lo que implica reconocer las limitaciones distributivas que enfrentan las comunidades rurales y diseñar estrategias educativas que respondan a sus necesidades específicas.

depende de la disponibilidad de infraestructura y recursos, pero también de la formación docente y del rumbo pedagógico utilizado para atender a poblaciones con características y desafíos particulares.

Por otra parte, Giddens (1995) destaca que las políticas educativas influyen en la reducción de la desigualdad, al establecer marcos normativos para el acceso equitativo a la educación y la implementación de programas de apoyo para comunidades vulnerables, alineándose con la perspectiva de Pedroza (2011), quien refiere la importancia de las políticas públicas en la consolidación de una educación más inclusiva, señalando que el compromiso del Estado es necesario para avalar que las condiciones de aprendizaje sean adecuadas y equitativas en todos los contextos, especialmente en aquellos con mayores carencias estructurales.

A su vez, dentro de la estructura del contexto educativo y social está la desigualdad educativa, la cual se señala como una consecuencia del contexto socioeconómico y los recursos limitados, develando la necesidad de fortalecer la inversión en infraestructura educativa y mejorar las condiciones económicas para ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje. En este sentido, la educación inclusiva está estrechamente relacionada con la conexión con la comunidad y el contexto comunitario, resaltando que la calidad educativa depende del acceso a materiales o tecnología y a la vez de la integración de los estudiantes en su entorno social y cultural.

En este sentido, la desigualdad educativa vista desde el contexto socioeconómico y el acceso a oportunidades de aprendizaje en Bolívar (2004), las diferencias en la calidad educativa se ven acentuadas por la falta de inversión en infraestructura y la escasez de recursos pedagógicos en comunidades de bajos ingresos. En la misma línea, Giddens (1995) plantea que la estratificación social impacta directamente en la educación, ya que los estudiantes provenientes de contextos más favorecidos tienen mayores posibilidades de acceder a una enseñanza de calidad, mientras que aquellos en situación de vulnerabilidad enfrentan múltiples obstáculos para su desarrollo académico.

Igualmente, Freire (1985) acentúa que la educación inclusiva debe ir más allá del acceso a recursos, promoviendo la participación activa de la comunidad en los procesos de aprendizaje, coincidiendo con Pedroza (2011), quien señala que la conexión entre la

comunidad y la educación es necesaria para obtener un aprendizaje significativo y adaptado a las realidades del estudiantado. Por ello, la equidad educativa además de la dotación de infraestructura y tecnología, también demanda la creación de espacios de integración donde los estudiantes puedan sentirse parte de su entorno y recibir el apoyo necesario para su desarrollo.

Así las cosas, el contexto educativo y social es un sistema dinámico influenciado por múltiples factores, desde las políticas públicas hasta las condiciones económicas y comunitarias, por lo cual, para lograr una educación equitativa e inclusiva, se debe contemplar de forma amplia el contexto rural, la conexión con la comunidad y la reducción de la desigualdad educativa, proporcionando oportunidades de aprendizaje accesibles y de calidad para todos.

En este sentido, la necesidad de una perspectiva amplia en la educación ha sido resaltada por autores como Freire (1985) al referir que la educación debe ser concebida como un proceso de transformación social, en el cual se deben integrar aspectos económicos, políticos y culturales en pro de una formación equitativa y contextualizada. En este sentido, Pedroza (2011) sostiene que la mejora de la educación requiere un análisis profundo del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que las estrategias implementadas respondan a las necesidades reales de la comunidad.

Asimismo, Bolívar (2004) destaca que la equidad educativa no puede alcanzarse sin la participación de distintos actores sociales, incluyendo el Estado, la comunidad y las instituciones educativas, concordando con lo planteado por Giddens (1995), quien enfatiza que la educación inclusiva debe basarse en la colaboración entre el ámbito educativo y el entorno social, donde las oportunidades de aprendizaje sean accesibles para todos, sin importar su condición socioeconómica. En definitiva, la construcción de un sistema educativo equitativo e inclusivo requiere la integración de múltiples factores y la implementación de políticas que favorezcan la igualdad de oportunidades, especialmente en los sectores más vulnerables.

En otro orden de ideas, la categoría emergente Recursos y Tecnología representa la interconexión entre la gestión de recursos, la tecnología y su impacto en el ámbito

educativo, destacando cómo estos elementos influyen en la calidad del aprendizaje y en la implementación de estrategias pedagógicas efectivas.

En lo cual, la tecnología en la educación destaca por su influencia en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como refiere Bolívar (2004), la integración de recursos tecnológicos en el aula moderniza la educación, también permite la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes, mejorando su acceso a materiales y metodologías innovadoras. De manera similar, Giddens (1995) explica que la tecnología educativa favorece la democratización del conocimiento, facilitando la equidad en el acceso a la información y reduciendo la diferencia digital entre otras poblaciones.

Por otro lado, Pedroza (2011) señala que la gestión de recursos en el ámbito educativo debe estar alineada con la capacidad de los docentes para implementar herramientas tecnológicas de manera efectiva, ya que, sin una administración adecuada y una formación docente en el uso de tecnologías, los beneficios de la innovación digital pueden verse limitados. Por lo cual, la idea de que la simple disponibilidad de tecnología no certifica mejoras en el aprendizaje, sino que su impacto depende de una gestión estratégica y de la capacitación de los educadores.

Así, en el centro del análisis se encuentra Recursos y Tecnología, del cual derivan conceptos como gestión de recursos, limitaciones de recursos, tecnología, tecnología educativa, herramientas pedagógicas y enfoque por competencias, de lo que una de las relaciones reveladoras es entre la gestión de recursos y las limitaciones de recursos, evidenciando que una administración eficiente es esencial para optimizar los insumos disponibles y superar las restricciones que afectan el proceso educativo.

De modo que, la relación entre la gestión y las limitaciones de recursos comprende un tema sobre equidad educativa, sobre lo cual, Bolívar (2004) sostiene que una correcta administración de los recursos disponibles en el sistema educativo permite mitigar las desigualdades y lograr condiciones equitativas para los estudiantes. En este sentido, Giddens (1995) plantea que la gestión eficiente de los recursos depende de la cantidad de insumos disponibles y de la capacidad de las instituciones educativas para distribuirlos equitativamente y aseverar su uso óptimo.

Asimismo, Pedroza (2011) argumenta que la falta de una estrategia clara para la gestión de recursos es un obstáculo para la implementación de mejoras en la educación, ya que impide el acceso equitativo a materiales y tecnologías esenciales para el aprendizaje, infiriendo que, la optimización de recursos es una cuestión de disponibilidad y de planificación y ejecución adecuada dentro del sistema educativo.

Otro aspecto, es la tecnología educativa, que se presenta como un componente esencial dentro del uso de la tecnología en la educación, ya que, la integración de herramientas digitales moderniza el proceso de enseñanza y facilita el acceso a nuevas metodologías que potencian el aprendizaje. Asimismo, las herramientas pedagógicas están directamente vinculadas con la tecnología, permitiendo puntualizar que la innovación en la enseñanza depende, en gran medida, de los avances tecnológicos y de su correcta implementación.

Cabe resaltar que, la tecnología educativa ha sido reconocida como una herramienta para la mejora del aprendizaje en múltiples contextos, al respecto Freire (1970) menciona que la incorporación de la tecnología en el aula debe ir acompañada de un rumbo pedagógico crítico, que permita a los estudiantes apropiarse del conocimiento de manera significativa y reflexiva. En esta línea, Bolívar (2004) refiere que las herramientas digitales pueden mejorar la enseñanza si se utilizan estratégicamente, promoviendo metodologías activas que fomenten la participación y el pensamiento crítico.

Sin embargo, Giddens (1995) advierte que el acceso a la tecnología por sí sola no es suficiente para transformar la educación, sino que debe ir acompañado de una capacitación docente adecuada y de políticas educativas que regulen su implementación efectiva, lo cual coincide con Pedroza (2011), quien señala que la formación del profesorado en competencias digitales favorece hacia que las herramientas tecnológicas sean utilizadas de manera eficiente en el aula.

Conjuntamente, el enfoque por competencias se relaciona con la gestión de recursos, lo que indica que el desarrollo de habilidades en los estudiantes requiere tanto de materiales adecuados como de estrategias didácticas bien estructuradas. En este sentido, la correcta combinación de recursos físicos y tecnológicos es importante para el

logro de un aprendizaje significativo y adaptado a las necesidades actuales del sistema educativo.

En este punto, dicho enfoque ha sido ampliamente respaldado como una metodología efectiva en el proceso educativo, según Bolívar (2004), el desarrollo de competencias en los estudiantes debe estar acompañado de recursos adecuados que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes contextos. En esta misma línea, Freire (1985) refiere que, el aprendizaje basado en competencias debe integrar la realidad del estudiante, permitiéndole relacionar su educación con experiencias concretas que faciliten su comprensión y aplicación.

En consonancia, Giddens (1995) refuerza esta perspectiva al argumentar que el aprendizaje significativo se logra, cuando los recursos disponibles permiten la implementación de metodologías activas que fomenten la participación y la construcción del conocimiento a partir de la experiencia, implicando que, de contar con materiales físicos y tecnológicos, también es necesario diseñar estrategias pedagógicas que estimulen el pensamiento crítico y la autonomía en los estudiantes.

Aunado a lo anteriormente expuesto, una gestión eficiente de los recursos y el aprovechamiento de la tecnología educativa son factores para robustecer el enfoque por competencias y mejorar la enseñanza. Así, la superación de las limitaciones mediante una administración estratégica y la integración de herramientas digitales y pedagógicas adecuadas permiten optimizar los procesos educativos y un aprendizaje de calidad.

Así, el aprovechamiento de los recursos y la tecnología educativa comprenden un cimiento en la mejora del aprendizaje, de lo cual Bolívar (2004) expresa, la implementación de estrategias innovadoras requiere una administración eficiente de los recursos para maximizar su impacto en la educación. En este sentido, Pedroza (2011) expone que la tecnología, cuando es utilizada de manera estratégica, se convierte en un elemento transformador que potencia el desarrollo de competencias y facilite el acceso al conocimiento.

Por otro lado, Giddens (1995) agrega que para una educación de calidad no se trata únicamente de la disponibilidad de recursos, sino en su adecuada gestión y distribución, de modo que sean accesibles para todos los estudiantes, alineándose con Freire (1985), quien plantea que la educación debe ser un proceso inclusivo, en el cual

los recursos tecnológicos y pedagógicos sean utilizados para generar aprendizajes significativos y contextualizados, por lo cual, una combinación equilibrada entre gestión de recursos, tecnología educativa y metodologías pedagógicas adecuadas para un aprendizaje de calidad, promoviendo la equidad y la innovación en los entornos educativos.

Por otro lado, la categoría emergente Cultura y Conocimiento Local representa la interrelación entre la educación comunitaria, la cultura local y la cultura de lectura, resaltando cómo estos elementos arraigan la identidad cultural y los procesos educativos en la comunidad.

Con respecto a ello, el papel de la educación comunitaria en la preservación y transmisión del conocimiento local es foco de estudio ya que, para Freire (1970), el proceso educativo no debe ser un acto de imposición, sino un diálogo constante con la comunidad que valore y rescate los saberes ancestrales, concordante con Bolívar (2004) quien aborda la educación comunitaria para personalizar el aprendizaje, adaptándolo a las características socioculturales del entorno, lo que fortalece la identidad cultural y promueve un aprendizaje significativo.

Sin embargo, Giddens (1995) plantea que la modernización de los procesos educativos no debe verse como una amenaza para la cultura local, sino como una oportunidad para integrar nuevas metodologías que potencien el conocimiento tradicional y lo proyecten en un mundo globalizado, por lo cual, el conocimiento local y la educación moderna no son excluyentes, sino complementarios, siempre que se ofrezca una enseñanza contextualizada y respetuosa de la identidad cultural.

Por ello, en el centro del análisis se encuentra Cultura y Conocimiento Local, desde donde se ramifican conceptos que permiten comprender la relación entre el conocimiento local y la educación, a su vez, como árbol dentro de esta categoría es la educación comunitaria, que destaca la importancia de personalizar el aprendizaje y fortalecer el vínculo entre la enseñanza y la comunidad.

Así, la educación comunitaria se reconoce como un medio esencial para conectar los procesos educativos con la identidad cultural de los estudiantes, según Freire (1985), la educación debe estar enraizada en la realidad de los estudiantes, permitiéndoles relacionar su aprendizaje con su experiencia cotidiana, coincidiendo con Bolívar (2004),

quien expresa que la educación contextualizada favorece la apropiación del conocimiento y vigoriza el sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad.

No obstante, Pedroza (2011) propone que la personalización del aprendizaje debe estar acompañada de estrategias pedagógicas que aborden la calidad educativa, evitando que la enseñanza se limite únicamente a conocimientos locales sin conexión con el desarrollo de competencias globales, incluyendo la importancia de un equilibrio entre la educación basada en la comunidad y la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos más amplios en un mundo interconectado.

Dentro de la educación comunitaria, surgen elementos como el aprendizaje basado en la comunidad, la personalización del aprendizaje y el interés por el conocimiento local, mostrando la necesidad de adaptar los procesos educativos a la realidad social y cultural de cada entorno, a lo que se suman aspectos como la enseñanza de valores, la visión en la experiencia y la conexión con los estudiantes, factores esenciales para lograr un aprendizaje significativo y pertinente.

Es de señalar que, el aprendizaje basado en la comunidad ha demostrado ser una estrategia efectiva para fortalecer los procesos educativos, según Freire (1970), la educación debe permitir a los estudiantes comprender su realidad y actuar sobre ella, fomentando un aprendizaje activo y transformador. De manera similar, Bolívar (2004) señala que la enseñanza de valores y la conexión con los estudiantes son elementos para la construcción de aprendizajes significativos.

Por otro lado, Giddens (1995) introduce que la personalización del aprendizaje no debe interpretarse como una reducción del alcance educativo, sino como una estrategia para integrar la cultura local en la enseñanza sin descuidar el desarrollo de competencias generales, implicando que los procesos educativos deben ser flexibles, permitiendo la incorporación de conocimientos comunitarios sin perder de vista la importancia de una educación integral y contextualizada.

Otro eje relevante es la cultura local, que se relaciona estrechamente con la educación comunitaria, donde la integración comunitaria, la preservación de la tradición, la transmisión de saberes locales y el fortalecimiento de la identidad cultural aparecen como sus componentes. Ello, lleva a referir que la educación debe transmitir conocimientos y contribuir al mantenimiento y evolución de la identidad cultural dentro

de la comunidad, dado que, la conexión entre cultura local y educación comunitaria muestra que los saberes tradicionales pueden potenciar los procesos educativos, adaptándolos al contexto inmediato.

En este sentido, la transmisión de saberes locales y la preservación de la tradición son valoradas de acuerdo con posiciones como la de Freire (1985) quien expresa, el conocimiento popular y la cultura local deben ocupar un lugar central en los procesos educativos, ya que constituyen el punto de partida para la construcción de aprendizajes significativos. Lo cual se alinea con Bolívar (2004) en que la educación no debe verse únicamente como la transmisión de información, a su vez comprende un espacio de encuentro donde se integren el conocimiento académico y los saberes comunitarios.

Sin embargo, Pedroza (2011) señala que la integración de la cultura local en la educación debe realizarse de manera estratégica, para que no se convierta en una limitación para el acceso a otros tipos de conocimiento. De manera que, aunque la cultura local tiene un valor incalculable dentro de los procesos educativos, es necesario complementar su enseñanza con visiones en que permitan ampliar las perspectivas de los estudiantes.

A su vez, se incorpora la cultura de lectura como un eje complementario del conocimiento local, en aspectos como el hábito lector y el saber local, resaltando que la lectura es una herramienta para la transmisión y conservación del conocimiento en la comunidad. En este sentido, la relación entre la cultura de lectura y la educación comunitaria devela la necesidad de fomentar prácticas de lectura que refuerzen el aprendizaje y preserven la riqueza cultural de cada sociedad.

Es de señalar que, el fomento de la lectura como herramienta de conservación del conocimiento es abordada por Freire (1970) sosteniendo que, la lectura debe ser un acto de reflexión y comprensión del mundo, permitiendo a los estudiantes interpretar su realidad y transformarla. De manera similar, Bolívar (2004) comenta que, la cultura de lectura permite la transmisión de conocimientos y contribuye en arraigar el sentido de identidad y pertenencia dentro de la comunidad. No obstante, Giddens (1995) propone que el acceso limitado a materiales de lectura en comunidades rurales puede afectar el desarrollo de competencias lectoras, lo que requiere estrategias innovadoras para que la lectura siga siendo una herramienta accesible y efectiva; implicando que el fomento

de la cultura de lectura debe ir acompañado de políticas que aseguren la disponibilidad de textos y espacios de lectura adecuados en todas las comunidades.

Lo hasta ahora expuesto, refleja que la educación comunitaria, la cultura local y la cultura de lectura están estrechamente vinculadas, conformando un sistema en el que el conocimiento se construye y transmite en función del contexto social y cultural, donde la enseñanza basada en la comunidad, la transmisión de saberes locales y el fortalecimiento de la identidad cultural permiten una educación con mayor arraigo en la realidad de cada territorio.

Por ello, la relación entre la educación comunitaria y el fortalecimiento de la identidad cultural ha sido respaldada por autores como Freire (1985) quien señala que, la educación debe estar arraigada en la realidad de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar un sentido de identidad y pertenencia a través del aprendizaje. De manera similar, Bolívar (2004) destaca que la enseñanza basada en la comunidad permite a los estudiantes conectar su aprendizaje con su entorno, haciendo que la educación sea propia y pertinente.

Sin embargo, Pedroza (2011) explica que la educación comunitaria debe combinarse con estrategias que permitan el acceso a conocimientos globales, evitando que los estudiantes queden limitados a su contexto inmediato. De modo que, la integración de la cultura local en los procesos educativos es decisivo para la construcción de aprendizajes significativos, siempre que se equilibre con una perspectiva amplia y globalizada del conocimiento.

Capítulo V

Teorización

Elementos teóricos orientados a la comprensión de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR)

Los elementos teóricos presentados proporcionan un marco conceptual sistémico que permite comprender la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) como un proceso dinámico, multidimensional y en constante resignificación, configurado a partir de la interacción entre diversos factores que modelan la práctica educativa en contextos rurales. Esta identidad se construye desde tres perspectivas fundamentales: ontológica, epistémica e histórica, cada una de las cuales aporta elementos clave para comprender el papel del docente como agente de transformación en su entorno.

Desde una perspectiva ontológica, la IPDR se sustenta en el desarrollo personal y socioemocional del docente, su relación con la comunidad y su compromiso ético y responsabilidad social. El docente rural no solo desempeña un rol pedagógico, sino que también establece vínculos estrechos con su entorno, asumiendo un papel activo en la construcción de valores, el fortalecimiento del tejido social y la promoción del bienestar colectivo. Su identidad se forja a través de la interacción con estudiantes, familias y la comunidad, lo que le permite comprender y atender las particularidades del contexto rural. En el ámbito epistémico, la IPDR se configura a partir de un proceso de resignificación teórica crítica, donde el docente reflexiona de manera continua sobre su práctica educativa. Este proceso abarca la planificación, el desarrollo, la evaluación y la retroalimentación de la enseñanza, permitiendo una constante reconstrucción del saber pedagógico. En la planificación, el docente adapta estrategias didácticas y evaluativas a las realidades del contexto; durante el desarrollo, implementa enfoques innovadores y flexibles; en la evaluación, analiza el impacto de su enseñanza más allá de los resultados académicos; y en la retroalimentación, revisa críticamente su práctica, promoviendo un aprendizaje continuo tanto para él como para sus estudiantes. Esta dimensión resalta la importancia del pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de transformar la enseñanza en función de los desafíos del entorno.

Desde una perspectiva histórica, la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) se entrelaza con el proceso de construcción de una nueva ruralidad, en la que el rol del docente trasciende su función tradicional para convertirse en un motor de cambio y transformación social. Su labor no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que adquiere un carácter estratégico en la promoción de la equidad educativa, la reducción de brechas socioeconómicas y el fortalecimiento del tejido social. A través de su quehacer pedagógico, el docente no solo fomenta el aprendizaje, sino que también impulsa la preservación del entorno natural y refuerza la identidad cultural de la comunidad, elementos esenciales para la sostenibilidad del territorio. En este contexto, su papel resulta determinante en la resignificación de la educación en zonas rurales, donde enfrenta desafíos asociados a la falta de recursos, la dispersión geográfica y la marginación histórica de estos territorios en las políticas educativas. Frente a esta realidad, los docentes rurales no solo transmiten saberes, sino que adaptan e innovan estrategias pedagógicas que atienden las particularidades del entorno y fomentan la construcción de conocimiento desde una perspectiva situada. Asimismo, su accionar cobra relevancia en un mundo globalizado que, en muchas ocasiones, invisibiliza las dinámicas y necesidades del sector rural. En respuesta a esta problemática, el docente rural asume un compromiso activo con la transformación de su comunidad, promoviendo modelos educativos inclusivos, sostenibles y culturalmente relevantes que permitan cerrar las brechas existentes y garantizar oportunidades equitativas para todos los estudiantes, contribuyendo así a una educación más justa y contextualizada.

En síntesis, la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) se configura en la intersección entre lo individual y lo colectivo, donde la vocación, la formación, el liderazgo, la resiliencia y el sentido de comunidad permiten al docente reflexionar, adaptar y contextualizar sus estrategias metodológicas y evaluativas en función de las realidades de sus estudiantes y del entorno. Más allá de su rol como transmisor de saberes, el docente rural asume un papel activo en la construcción del conocimiento y la transformación social, enfrentando con determinación los modelos políticos, económicos y sociales que históricamente han favorecido los contextos urbanos en detrimento de lo rural. Esta resistencia no solo refuerza su identidad profesional, sino que también lo hace consciente de la necesidad de una formación integral y de su compromiso con la equidad

educativa, la conservación ambiental, la cohesión social y el desarrollo comunitario. En este escenario, su labor trasciende el aula para convertirse en un eje articulador entre la escuela y la comunidad, promoviendo la construcción de aprendizajes significativos, el fortalecimiento de la identidad cultural y la participación activa en la resolución de problemáticas locales. De este modo, la educación rural no solo se erige como un espacio de enseñanza, sino como un motor de transformación que contribuye al bienestar colectivo y al desarrollo sostenible de su entorno.

El análisis teórico aborda la interrelación entre el contexto educativo y social, la formación continua, la innovación pedagógica, la equidad de género y la autonomía en la enseñanza rural, elementos fundamentales en la construcción de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR). Se examina cómo estos factores influyen en la consolidación de la identidad docente y de la manera en que los educadores enfrentan desafíos estructurales como la desigualdad en el acceso a la educación, las limitaciones impuestas por las políticas públicas y la escasez de recursos en los territorios rurales. En este escenario, la gamificación se presenta como una estrategia clave para fortalecer la motivación y el aprendizaje estudiantil, mientras que la equidad de género y la sororidad cobran especial relevancia. Este último aspecto adquiere aún mayor significado considerando que más del 70% del personal docente a nivel nacional está compuesto por mujeres (Domínguez Blanco, 2021), y en el caso del área de Lengua Castellana del Colegio Ecológico de Floridablanca, el 100% del equipo docente es femenino.

Consecuentemente, el IPDR no se reduce a una construcción individual basada en la experiencia personal del docente, sino que emerge como un fenómeno social vinculado a la transformación educativa en contextos rurales. En este proceso, la conservación del medio ambiente se posiciona como un eje transversal de la enseñanza, garantizando que la educación rural no solo responde a las necesidades inmediatas del contexto, sino que también fomenta el desarrollo sostenible y equitativo. Así, el IPDR se entiende como una identidad en constante evolución, alineada con las nuevas exigencias educativas, ambientales y socioculturales que moldean la realidad de las comunidades rurales.

En función de ello, la tabla 7 permite visualizar de manera estructurada los diferentes elementos que conforman el constructo teórico, facilitando su comprensión y aplicación en el análisis de la identidad profesional del docente rural.

Tabla 8.

Elementos teorizantes de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR)

Constructo Central	Categoría Teórica	Subcategorías	Dimensión Teórica	Factores	Núcleo explicativo	Aplicación
Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR)	Resignificación teórica crítica de la práctica educativa	Innovación pedagógica, pensamiento crítico, pensamiento creativo, autonomía docente, gamificación, equidad de género (sororidad, solidaridad, resiliencia, vocación)	Construcción de una nueva ruralidad con énfasis en la Sostenibilidad del medio ambiente	Equidad educativa, integración comunitaria políticas públicas ambientales	Interpretación en el contexto institucional docente con enfoque en equidad de género y sostenibilidad ambiental	Experiencia del docente rural en el Colegio Ecológico de Floridablanca dentro de un modelo de educación sostenible y equitativa

Para ilustrar el significado de los elementos teóricos expuestos, la Tabla 9 presenta una estructura conceptual que permite analizar cómo se construye la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) a través de un proceso reflexivo, contextualizado y adaptativo. Esta construcción se fundamenta en la resignificación crítica de la práctica educativa, donde la innovación pedagógica, el pensamiento crítico y creativo, y la autonomía docente desempeñan un papel central. Asimismo, la construcción de una nueva ruralidad resulta esencial para alcanzar la equidad educativa e integrar a la comunidad en el proceso formativo.

En términos prácticos, la IPDR se ve influenciada por las condiciones personales, institucionales, sociales como las políticas educativas y la disponibilidad de recursos, lo que exige que los docentes desarrollen estrategias para afrontar los desafíos del contexto rural. Así, la aplicación de estos elementos se ejemplifica en el Colegio Ecológico de Floridablanca, donde los docentes transforman sus metodologías y estrategias de enseñanza para adaptarlas a la realidad social y cultural de su comunidad.

Tabla 9.*Explicación de los elementos teóricos*

Elemento	Explicación	Sustento Teórico
Constructo Central	<p>El constructo central representa el núcleo conceptual que se busca definir y fundamentar teóricamente. En este caso, la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) se concibe como un proceso dinámico en constante evolución, influenciado por múltiples dimensiones interconectadas. Su configuración no es estática e implica la integración de perspectivas ontológicas, epistémicas e históricas, lo que permite comprender la IPDR como una construcción en constante evolución. Desde la dimensión ontológica, se enfatiza el desarrollo personal y socioemocional del docente, así como la formación y su vínculo con la comunidad. En el plano epistémico, se reconoce la importancia de la innovación pedagógica, la formación continua y la aplicación de un pensamiento crítico que articula la teoría con la práctica. Finalmente, desde una mirada histórica, se evidencia el papel del docente como agente de cambio en la transformación de la ruralidad, promoviendo la equidad educativa y la sostenibilidad.</p> <p>Desde esta perspectiva holística, la IPDR no solo define el papel transformador del docente en el ámbito pedagógico, sino que del entorno. En este sentido, el docente rural no solo es un mediador del conocimiento, sino también un agente de cambio que contribuye activamente a la</p>	<p>Sarabia (2022) enfatiza que la identidad docente se configura a partir de la historia de vida, la formación y las condiciones del entorno, mientras que Giralt Romeu (2020) destaca la interacción social como clave en su construcción. Además, autores como Molina (2022) resaltan el papel de la conciencia ecológica en la configuración de la identidad docente en contextos rurales.</p>

	<p>construcción de un modelo educativo más equitativo, sostenible y contextualizado a las realidades del territorio en el que ejerce su trabajo.</p>	
<p>Categoría Teórica</p>	<p>Es un eje temático dentro del constructo que organiza y estructura los conceptos vinculados a la IPDR. La resignificación teórica crítica de la práctica educativa implica que el docente reflexiona y adapta su enseñanza según el contexto y las necesidades de la comunidad. De esta manera, la resignificación de la práctica educativa no solo fortalece la construcción identitaria del docente en el aula, sino que también lo posiciona como un actor clave en la construcción de un modelo educativo que responde a los desafíos contemporáneos de la educación rural.</p>	<p>Freire (1985) señala que la educación debe ser un proceso dialógico y reflexivo que promueva la transformación social. Pedroza (2011) resalta la resignificación educativa como un mecanismo para fortalecer el pensamiento crítico, mientras que Álvarez y García (2020) destacan la importancia de la educación ambiental en la formación docente.</p>
<p>Subcategorías</p>	<p>Los componentes específicos de la categoría teórica representan los elementos clave que explican cómo se desarrolla el proceso de resignificación de la práctica educativa. en el contexto rural. Estos componentes emergen desde tres dimensiones fundamentales. Desde una perspectiva ontológica, el IPDR se fundamenta en principios que orientan el trabajo docente, como la equidad de género, manifestada a través de la sororidad y la solidaridad, así como en valores esenciales como la empatía, la resiliencia y la vocación, los cuales fortalecen el compromiso del docente con su comunidad y su entorno.</p> <p>En el plano epistémico, emergen elementos que transforman la</p>	<p>Díaz Martín (2022) menciona que la integración de herramientas tecnológicas favorece la innovación pedagógica. Ávalos y Sotomayor (2012) vinculan la autonomía docente con una enseñanza más significativa. Por otro lado, Juárez y Rojas (2021) destacan la gamificación como una estrategia para fomentar la motivación y el aprendizaje en entornos rurales.</p>

enseñanza y el aprendizaje en la ruralidad. La innovación pedagógica, el pensamiento crítico y creativo, la autonomía docente y el uso de estrategias como la gamificación y las TIC, configuran un enfoque dinámico y adaptativo, que permite al docente reconfigurar su práctica con base en las necesidades de los estudiantes y los desafíos del contexto.

Desde una mirada histórica, se reconoce que el conocimiento local, la capacidad de innovación y el fortalecimiento de la autonomía docente favorecen la resiliencia y la adaptación de los educadores a las condiciones del entorno rural. Estos factores no solo consolidan la enseñanza en estos territorios, sino que también dotan al docente de herramientas para afrontar los retos estructurales que han caracterizado históricamente a la educación en estos espacios.

Así, la resignificación de la práctica educativa en la ruralidad se configura como un proceso integral en el que convergen valores, estrategias pedagógicas y conocimientos situados, consolidando la IPDR como una identidad en constante evolución y alineada con las demandas de una educación contextualizada, equitativa y sostenible.

Dimensión Teórica

Se refiere al ámbito en el que se analiza el constructo. En este caso, la construcción de una nueva ruralidad con énfasis en la Sostenibilidad lo cual implica transformar la educación rural en función de la equidad, la

Bolívar (2004) sostiene que la equidad educativa es esencial para reducir diferencias sociales, mientras que Giddens (1995) enfatiza el papel de la estructura social en la educación rural. Además, autores como Leff (2010) argumentan que la

	comunidad y las políticas públicas ambientales.	educación ambiental debe ser un eje central en los procesos educativos para garantizar la sostenibilidad.
Factores	Son los elementos específicos dentro de la dimensión teórica que influyen en la construcción de la nueva ruralidad. La equidad educativa, la integración comunitaria y las políticas públicas ambientales son fundamentales para transformar la educación rural y generar un impacto sostenible.	Freire (1970) propone que la educación debe partir de la realidad de los estudiantes. Giddens (1995) y Pedroza (2011) resaltan la importancia de políticas inclusivas para garantizar acceso y calidad en la educación rural. Por su parte, Murga-Menoyo (2017) señala que la integración de políticas ambientales en la educación contribuye a la formación de ciudadanos responsables con el entorno.
Núcleo Explicativo	Es el aspecto que permite entender la forma en que se aplica el constructo teórico en un contexto específico. La interpretación en el contexto institucional docente del colegio Ecológico de Floridablanca, muestra la manera en que los docentes rurales resignifican su práctica en función de su entorno, incorporando enfoques de equidad de género y sostenibilidad ambiental.	Molina (2022) advierte que el sistema educativo puede afectar la autonomía del docente, mientras que Giralt Romeu (2020) plantea que el liderazgo docente es clave para resignificar la enseñanza. Asimismo, Marín (2019) destaca que la equidad de género en la educación fortalece la resiliencia y la vocación docente en contextos rurales.
Aplicación	Es la manifestación concreta del constructo en un escenario específico. La experiencia del docente rural en el Colegio Ecológico de Floridablanca exemplifica cómo se configura la IPDR en un contexto particular, integrando mediante un proceso reflexivo la adaptación e innovación de estrategias de enseñanza en el contexto rural, con un enfoque que destacó la equidad de género y educación ambiental.	Sarabia (2022) destaca la relevancia de la inteligencia emocional en la formación docente. Freire (1985) sostiene que la enseñanza debe adaptarse a las necesidades de la comunidad para ser transformadora. Por otro lado, Sánchez y Gómez (2021) subrayan la importancia de proyectos educativos ambientales en colegios rurales para fortalecer la conciencia ecológica en docentes y estudiantes.

Constructo central. Identidad profesional del docente rural -IPDR

Identidad Profesional de las Maestras de Lengua Castellana del Colegio Ecológico de Floridablanca evidenció que es un proceso en constante construcción que se ve influenciado por las experiencias individuales, el entorno sociocultural y la resignificación crítica de la práctica educativa. En el caso específico de las maestras de Lengua Castellana, esta construcción identitaria se configura desde su papel como mediadoras del conocimiento, agentes de transformación social y promotoras de una pedagogía contextualizada e incluyente. Su labor trasciende la simple transmisión de conocimientos lingüísticos, convirtiéndose en un ejercicio reflexivo y crítico que contribuye al fortalecimiento de la autonomía, el pensamiento crítico y la expresión comunicativa creativa y eficaz de los estudiantes en el contexto rural.

El desarrollo personal y socioemocional de estas maestras es un factor determinante en la consolidación de su IPDR. Sarabia (2022) destaca la importancia de la inteligencia emocional en el ejercicio docente, ya que permite a las educadoras afrontar las condiciones de vulnerabilidad del contexto rural y establecer vínculos significativos con sus estudiantes. En este sentido, la labor de las maestras de Lengua Castellana no solo está orientada a fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes, sino también a crear espacios de diálogo y reflexión que promuevan la equidad, el respeto y la identidad comunitaria.

No obstante, la consolidación de su identidad profesional se enfrenta a diversas barreras estructurales. Molina (2022) advierte que el modelo educativo actual, marcado por estándares de eficiencia y productividad, puede reducir la autonomía docente y afectar el sentido de vocación de las educadoras. En el caso del Colegio Ecológico de Floridablanca, las maestras deben equilibrar su compromiso pedagógico con las limitaciones del sistema educativo, incluyendo la escasez de recursos, la falta de acceso a tecnología y la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas a un entorno de ruralidad. Frente a esto, Giralt Romeu (2020) plantea que el liderazgo docente se convierte en una herramienta esencial para la resignificación de la práctica educativa, permitiendo que las maestras asuman un rol activo en la transformación de su comunidad escolar.

Además, el compromiso ético y la responsabilidad social de las maestras de Lengua Castellana emergen como principios fundamentales en la construcción de su IPDR. Elementos como la empatía, la resiliencia, el trabajo colaborativo y la perspectiva de equidad de género son claves para fortalecer su rol como educadoras y líderes dentro de la institución. Castells (1997) enfatiza que la identidad profesional se configura a partir de las experiencias de vida y los valores adquiridos, lo que refuerza la idea de que la interacción comunitaria es esencial en la configuración identitaria del docente. Desde esta perspectiva, Freire (1970) plantea que la educación debe ser un proceso dialógico y liberador, en el que las maestras no solo enseñen, sino que también aprendan y crezcan junto a sus estudiantes, generando un ambiente de construcción conjunta de su identidad y del del conocimiento. Un elemento distintivo en la configuración de la IPDR en el Colegio Ecológico de Floridablanca es su vínculo con la educación ambiental y la sostenibilidad. La enseñanza de la Lengua Castellana no solo se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también se integra con la conciencia ecológica y la conservación del entorno. En este sentido, las maestras desempeñan un papel clave en la promoción de valores ambientales a través de la literatura, el análisis crítico de discursos y la producción de textos que reflejan la realidad del territorio rural. Esta interconexión entre lenguaje y medio ambiente fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes y les permite desarrollar una visión crítica sobre su contexto.

Desde una perspectiva de equidad de género, la IPDR de las maestras de Lengua Castellana se ve influenciada por la feminización de la docencia en Colombia. Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2020), las mujeres representan el 66,3% del total de docentes en educación formal, con una mayor concentración en niveles básicos. En el Colegio Ecológico de Floridablanca, el 100% del equipo docente de Lengua Castellana está compuesto por mujeres, lo que refuerza la necesidad de incorporar una perspectiva de género basada en la sororidad, el liderazgo y la transformación social. La docencia no solo es una práctica educativa, sino también un acto de formación, reflexión, resistencia, adaptación, innovación y empoderamiento del sector rural, donde las maestras desempeñan un papel fundamental en la promoción de la equidad y el reconocimiento de la diversidad. En conclusión, la Identidad Profesional de las Maestras de Lengua Castellana del Colegio Ecológico de

Floridablanca se articula con la práctica educativa que no solo responde a los desafíos educativos del contexto rural, sino que también busca transformar la realidad social a través del lenguaje, la equidad y la sostenibilidad ambiental. En este marco, la IPDR no se reduce a una mera función académica, sino que se configura como una herramienta de cambio que posiciona a las maestras como líderes en la construcción de una educación contextualizada, inclusiva y transformadora.

Categoría teórica. Resignificación teórica crítica de la práctica educativa.

Es un proceso de reflexión permanente que trasciende la mera transmisión de conocimientos y reconfigura la enseñanza como una construcción colectiva. En este enfoque, el aprendizaje emerge del análisis crítico, la metacomprensión y la interacción social, respondiendo a las dinámicas socioculturales del territorio y las necesidades específicas de los estudiantes. Pedroza (2011) plantea que este proceso no solo optimiza la enseñanza, sino que también fortalece la capacidad crítica de los estudiantes, impulsando un aprendizaje significativo que supere la memorización mecánica y fomente la comprensión reflexiva. En este sentido, la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) en el Colegio Eén el Colegio Ecológico se encuentra en constante reconstrucción, dado que su práctica no es un ejercicio estandarizado, sino una respuesta contextualizada a las particularidades del entorno y la interacción con los actores educativos y comunitarios (Giralt Romeu, 2020).

Desde esta perspectiva, la enseñanza en contextos rurales debe asumirse como un acto de formación, resistencia, adaptación e innovación, en el que el docente establece un diálogo constante con la realidad sociocultural de su territorio. Freire (1985) enfatiza que la enseñanza debe fundamentarse en una praxis reflexiva, en la que los estudiantes no solo asimilen información, sino que también la cuestionen, la reinterpreten y la vinculen con su contexto, desarrollando su autonomía y pensamiento crítico. Esto implica que los modelos educativos tradicionales, descontextualizados y rígidos, resultan insuficientes para responder a las necesidades del entorno rural. Por ello, el docente rural, lejos de ser un mero transmisor de información, se convierte en un mediador del conocimiento y un facilitador del cambio, capaz de reconfigurar su práctica para superar los desafíos estructurales y potenciar las oportunidades educativas de su comunidad.

La resignificación educativa está estrechamente relacionada con la vocación docente y su impacto social, lo que subraya la importancia de adoptar metodologías que prioricen la reflexión, el diálogo y la co-construcción del conocimiento (Ávalos & Sotomayor, 2012). Así, la labor del docente de Lengua Castellana en el Colegio Ecológico no se limita a la enseñanza del idioma, sino que se extiende a la formación integral de los estudiantes, desarrollando habilidades de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo que les permitirá interpretar su realidad y generar propuestas de cambio. En este proceso, el análisis del discurso, la argumentación y la producción textual se convierten en herramientas esenciales para empoderar a los estudiantes y fortalecer su capacidad de expresar sus ideas de manera crítica y fundamentada.

Asimismo, la innovación y la adaptación emergen como dimensiones esenciales de esta transformación, permitiendo que la enseñanza no sea solo contextualizada, sino también relevante y significativa. Díaz Martín (2022) destaca que la incorporación de herramientas tecnológicas en la educación potencia la formación docente y fomenta el aprendizaje autónomo y reflexivo de los estudiantes. En esta línea, Delgado y Toscano (2021) subrayan que la motivación intrínseca y el trabajo cooperativo son factores determinantes en la apropiación del conocimiento y en el desarrollo de competencias argumentativas. En el caso de los docentes de Lengua Castellana en contextos rurales, esto implica la exploración de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque narrativo y el uso de la literatura local y oralidad, que permite resignificar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del acervo cultural y lingüístico del territorio.

Por lo tanto, la resignificación teórica crítica de la práctica educativa no solo es un eje esencial para la construcción de una enseñanza contextualizada, transformadora y significativa, sino que también permite que los estudiantes asuman un rol activo en la construcción del conocimiento. Freire (1985) concibe la educación como un acto de liberación, en el que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino sujetos críticos con la capacidad de analizar, reflexionar y actuar de manera autónoma dentro de su comunidad. En este sentido, la educación en el Colegio Ecológico de Floridablanca debe ser entendida como un proceso dialógico y emancipador, en el que

los docentes y estudiantes construyen juntos un aprendizaje que trascienda el aula y transforma la realidad local.

Desde esta perspectiva, la resignificación educativa se configura como una herramienta clave para la transformación de la enseñanza, permitiendo que los docentes rurales, en especial las maestras de Lengua Castellana del Colegio Ecológico, fortalezcan su identidad profesional y ejerzan su trabajo con mayor autonomía, innovación y compromiso con la comunidad. Este proceso no solo dignifica la labor docente en contextos rurales, sino que también contribuye a la consolidación de una educación equitativa, crítica y humanizadora, en la que el lenguaje y la cultura se convierten en vehículos de empoderamiento y cambio social.

Dimensión teórica. Construcción de una nueva ruralidad

La Construcción de una Nueva Ruralidad se fundamenta en la Resignificación de la Educación en el Colegio Ecológico de Floridablanca, lo cual implica una transformación profunda del papel de la educación, concibiéndola como un eje transformador del desarrollo personal y comunitario, orientada a la equidad, la inclusión y la integración de los saberes locales en los procesos formativos. En este sentido, la educación rural no puede seguir replicando modelos diseñados para contextos urbanos, sino que debe responder a las dinámicas sociales, económicas y culturales que caracterizan a estas comunidades. Bolívar (2004) plantea que las condiciones socioeconómicas de un territorio tienen un impacto determinante en la formación docente y en el desempeño escolar de los estudiantes, lo que exige estrategias que garanticen una educación contextualizada y equitativa. En la misma línea, Giddens (1995) argumenta que la estructura social influye en el acceso y apropiación del conocimiento, lo que hace imperativo diseñar políticas educativas inclusivas que reduzcan la brecha entre la educación rural y urbana, promoviendo oportunidades equitativas para todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la equidad educativa debe abordarse desde un enfoque situado, en el que los modelos pedagógicos no solo atiendan a las características individuales de los estudiantes, sino que también integren el contexto social, cultural y económico en el que se desarrollan. Pedroza (2011) enfatiza que la educación debe dialogar con la realidad de los estudiantes, articulándose con las dinámicas comunitarias

para fortalecer la identidad personal y colectiva, fomentando así aprendizajes significativos y relevantes. Esto cobra especial importancia en el Colegio Ecológico de Floridablanca, donde los docentes de Lengua Castellana se enfrentan al reto de no solo enseñar la norma y el uso del idioma y el desarrollo eficaz de la competencia comunicativa, sino también de potenciar el lenguaje como una herramienta de transformación social, en la que la escucha activa, la oralidad, la argumentación y la escritura crítica permiten a los estudiantes interpretar y resignificar su realidad.

En este marco, la educación rural debe trascender los enfoques tradicionales y rígidos, evolucionando hacia una pedagogía dialógica y crítica que tenga en cuenta los saberes locales y las experiencias de los estudiantes. Freire (1970) refuerza esta concepción al señalar que la enseñanza debe partir de la realidad de los educandos, permitiéndoles construir el conocimiento desde su contexto, su historia y su cultura. Esto implica que los docentes rurales, en particular los de Lengua Castellana en el Colegio Ecológico, deben diseñar estrategias pedagógicas que integren narrativas locales, literatura comunitaria y prácticas discursivas significativas, promoviendo no solo la apropiación del lenguaje, sino también su uso como herramienta de empoderamiento y de solución creativa e innovadora de situaciones problema del territorio.

Para consolidar una nueva ruralidad basada en la equidad y el acceso a oportunidades educativas de calidad, es fundamental la implementación de políticas públicas inclusivas. En este sentido, Giddens (1995) destaca el papel del Estado en la reducción de desigualdades a través de la inversión en infraestructura educativa y la capacitación docente en contextos rurales. De igual forma, Bolívar (2004) señala que el fortalecimiento de la formación docente y el diseño de metodologías adaptadas a la ruralidad son estrategias clave para mejorar la calidad educativa en estos territorios. Freire (1985) complementa esta visión al argumentar que una educación inclusiva no debe limitarse únicamente al acceso a recursos, sino que también debe fomentar la participación activa de la comunidad en la construcción de su propio modelo educativo, garantizando que la enseñanza responda a sus necesidades y aspiraciones.

Desde este enfoque, la construcción de una nueva ruralidad requiere una mirada integral que contemple los factores educativos, sociales y económicos que influyen en la formación de los estudiantes y en la práctica docente. La equidad educativa, la

integración comunitaria y el diseño de políticas inclusivas no solo garantizan oportunidades de aprendizaje accesibles y de calidad, sino que también contribuyen al desarrollo sostenible de las comunidades rurales. Freire (1985) plantea que la educación debe concebirse como un proceso de transformación social, lo que implica que los modelos pedagógicos deben adaptarse a las particularidades del territorio y fomentar la participación activa de la comunidad en la toma de decisiones sobre su propio desarrollo educativo.

Desde esta perspectiva, el papel de los docentes de Lengua Castellana en el Colegio Ecológico de Floridablanca. cobra una relevancia particular, ya que su labor trasciende la enseñanza de la lengua para convertirse en un proceso de mediación cultural y social. A través del desarrollo de competencias argumentativas, discursivas y literarias, estos docentes pueden fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, impulsar el reconocimiento de su identidad y propiciar la resignificación del territorio. La nueva ruralidad no solo busca cerrar las brechas de desigualdad, sino también potenciar las capacidades de las comunidades rurales, promoviendo un modelo educativo alternativo, innovador y socialmente comprometido.

Este enfoque no solo redefine la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR), sino que también lo posiciona como un agente de cambio. dentro de su comunidad, capaz de liderar procesos pedagógicos innovadores que contribuyen al fortalecimiento de la educación rural y al reconocimiento de la ruralidad como un espacio dinámico de producción de conocimiento y transformación social.

Núcleo explicativo. Interpretación en el contexto institucional docente

La construcción de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) en el Colegio Ecológico del Colegio Ecológico de Floridablanca se configura como un proceso dinámico y multidimensional, en el que convergen la construcción personal y social, la resignificación teórica crítica y la interacción con el contexto educativo. Esta identidad no es estática ni predefinida, sino que se forja en la práctica cotidiana, en la reflexión constante sobre la enseñanza y en la adaptación a las particularidades de los estudiantes y del entorno rural. Freire (1985) plantea que la educación debe entenderse como una praxis reflexiva, en la que el docente no solo transmite conocimientos, sino que también cuestiona y transforma su propia realidad. En este sentido, los educadores del Colegio

Ecológico de Floridablanca construyen su identidad profesional a partir de la experiencia, el diálogo con sus estudiantes y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para afrontar los desafíos de la educación rural.

No obstante, este proceso identitario se ve condicionado por las tensiones existentes entre la vocación pedagógica y las exigencias del sistema educativo. Molina (2022) advierte que los modelos educativos actuales, influenciados por criterios de eficiencia y rendimiento, pueden limitar la autonomía docente y afectar su sentido de propósito. Así, los docentes rurales se ven en la necesidad de equilibrar su compromiso con la enseñanza y las restricciones impuestas por las políticas institucionales. Sin embargo, Giralt Romeu (2020) plantea que el liderazgo docente puede convertirse en una herramienta de resistencia y transformación, permitiendo que los maestros redefinan su rol y se constituyan como agentes de cambio dentro de sus comunidades. En el contexto del Colegio Ecológico de Floridablanca, los docentes no solo median el conocimiento, sino que también asumen un papel protagónico en la construcción de una educación equitativa y participativa, promoviendo la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Un aspecto esencial en la construcción de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) es el desarrollo personal y socioemocional del educador. Sarabia (2022) resalta la importancia de la inteligencia emocional en este proceso, pues no solo permite afrontar situaciones de vulnerabilidad, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y facilita la creación de vínculos significativos con los estudiantes. En este sentido, la labor docente del Lengua Castellana en el Colegio Ecológico de Floridablanca trasciende la mera transmisión de contenidos académicos, ya que implica una formación integral basada en valores como la resiliencia, la empatía y la conciencia ambiental, entre otros.

Por otra parte, dado el enfoque institucional en la conservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible, las maestras de Lengua Castellana deben asumir un rol activo en la integración de estas perspectivas dentro de su práctica pedagógica. Esto exige creatividad, flexibilidad y un profundo sentido de compromiso para transformar el aula en un espacio de construcción colectiva del conocimiento y de sensibilización ecológica. En este proceso, la enseñanza de la lengua castellana no solo se orienta a fortalecer competencias comunicativas, sino que también se convierte en una

herramienta para la reflexión crítica sobre la relación entre la educación, la comunidad y el entorno natural.

Desde esta perspectiva, la IPDR en el Colegio Ecológico de Floridablanca se configura a partir de una resignificación crítica de la práctica educativa. Los docentes no solo reflexionan sobre su enseñanza, sino que también transforman sus metodologías en función de los constructos teóricos que sustentan su discurso y su práctica educativa. La formación inicial en su especialidad, complementada con la formación continua a nivel de maestría, les permite responder tanto al énfasis institucional en la sostenibilidad como a las particularidades del contexto rural. A través del liderazgo, la resiliencia y la inteligencia emocional, estas educadoras fortalecen su propósito y compromiso con la educación, consolidándose como referentes dentro de la comunidad. Sin embargo, su identidad profesional no está exenta de desafíos. Factores externos, como las políticas educativas y las condiciones estructurales del sistema, imponen limitaciones que exigen estrategias de resistencia y adaptación. En este contexto, el IPDR no solo representa una construcción identitaria, sino que también refleja la capacidad de los docentes rurales para innovar, resignificar su rol y contribuir activamente a la evolución de su entorno educativo y social.

Representación de los elementos teorizantes en conjunto:

"Metáfora del árbol de Caracolí y la construcción identitaria del docente rural colombiano"

La Identidad Profesional del Docente Rural del caso del Colegio Ecológico, se interpretó a partir de la metáfora del árbol del Caracolí nativo del territorio de Floridablanca. En este contexto, la IPDR puede entenderse como un árbol Caracolí en constante crecimiento, una metáfora que encapsula el proceso dinámico de formación, evolución y consolidación identitaria de los educadores rurales, gracias a la resignificación y/o reflexión de su práctica educativa e impacto favorable en el contexto rural. Este árbol conceptual permite visualizar la interconexión entre la teoría, la práctica educativa y la conservación del medio ambiente, aspectos fundamentales en la educación rural.

La metáfora toma como símbolo el árbol Caracolí (*Anacardium excelsum*), una especie majestuosa y resiliente presente en diversas regiones rurales de Colombia. Este

árbol, de profundas raíces y un tronco fuerte, representa la IPDR, quien se arraiga en su comunidad y enfrenta los desafíos del entorno con fortaleza y adaptabilidad.

Así como el Caracolí resiste sequías e inundaciones, el docente rural colombiano se enfrenta a condiciones adversas, como la falta de recursos, el aislamiento geográfico y las dificultades en la implementación de políticas educativas. Sin embargo, al igual que este árbol que se alza imponente y sigue creciendo, el docente encuentra en su vocación y en su comunidad la fuerza para formarse, resistir, adaptarse y transformar su contexto.

Las raíces del Caracolí simbolizan el conocimiento ancestral, la identidad cultural y la conexión con el territorio, mientras que su tronco representa la formación pedagógica y la práctica educativa docente que sostiene el sistema educativo rural, gracias a su resignificación teórica y crítica. Las ramas y hojas encarnan los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, contextualizados que se desarrollan en el aula, y los frutos reflejan el impacto del docente en sus estudiantes y en la comunidad rural.

Esta metáfora interpreta por la investigadora, no solo reconoce la importancia de la labor docente en el campo colombiano, sino que también resalta la resiliencia, resistencia, adaptación, compromiso ético, responsabilidad social e innovación de estos educadores, quienes, como el árbol Caracolí, siguen firmes ante las adversidades, brindando sombra, conocimiento y esperanza a las nuevas generaciones.

En la metáfora del árbol, la IPDR de los docentes rurales se concibe como un organismo vivo en constante evolución, donde cada parte -raíces, troncos, hojas y frutos- representa un elemento esencial tanto en la construcción de la IPDR como en el proceso educativo. Desde una perspectiva filosófica, este árbol de Caracolí simboliza la interdependencia entre sus componentes, evocando la noción aristotélica de la holidad, en la que el todo es más que la suma de sus partes (Metafísica, Aristóteles, 1984). Esta idea se fundamenta en el principio de la sinergia, donde cada elemento contribuye al funcionamiento del conjunto de manera que su impacto trasciende la mera acumulación de sus partes (Ross, 1995). En este sentido, las raíces encarnan el conocimiento previo y la identidad cultural de los docentes, fundamento necesario para sostener el crecimiento. El tronco representa la dimensión epistemológica, el constructo pedagógico y el desarrollo profesional, un eje que da estabilidad y permite la circulación del saber mediante sus ramas. Las hojas, como los procesos de enseñanza y aprendizaje,

absorben y transforman la luz del conocimiento en experiencias significativas. Los frutos, resultado de este ciclo, son los aprendizajes logrados, las competencias desarrolladas y las generaciones de estudiantes que florecen al desarrollar su potencial con cada ciclo educativo. Un elemento esencial en esta metáfora, son las flores del Caracolí, que representan una educación que se aleja del paradigma tradicional y que, en lugar de reproducir modelos rígidos, apuesta por la emancipación del ser, a través del desarrollo de sus facultades, el estudiante florece en su capacidad crítica, creativa y autónoma, alcanzando una transformación personal y comunitaria. Estas flores simbolizan el potencial de cambio y el impacto de una educación liberada en el territorio rural, donde el conocimiento no solo se transmite, sino que germina, se reinventa y transforma realidades. Así, el docente rural, como el Caracolí, no solo resiste y crece, sino que también siembra semillas de conocimiento y libertad, permitiendo que las mancomunadamente las antecesoras y nuevas generaciones florezcan y contribuyan en la construcción de un futuro más justo y equitativo.

Sin embargo, este árbol no crece aislado: la tierra, el sol y el agua, elementos externos, representan el contexto sociocultural, las políticas educativas y las oportunidades de formación, factores determinantes en su desarrollo. Como señala Nussbaum (1998), el crecimiento humano y profesional requiere un entorno adecuado que fomente la reflexión y el aprendizaje continuo, evitando la fragmentación del conocimiento. Así, el IPDR no es solo un conjunto de prácticas individuales, sino un sistema orgánico en el que cada docente es una parte vital de un proceso mayor de transformación educativa. En este sentido, la crisis identitaria del docente rural colombiano, según el caso estudiado, no es un signo de debilidad, sino un acto resiliente de formación, resistencia, adaptación e innovación. A menudo, las condiciones externas no están equilibradas: el sol del conocimiento que irradian las universidades puede ser insuficiente o excesivo, la lluvia de políticas educativas y ambientales del sector rural puede caer en forma de normativas descontextualizadas o de apoyo intermitente, y la tierra del territorio rural puede estar marcada por la desigualdad y el abandono. En este panorama, el docente rural arraiga su IPDR en épocas de cambios extremos, enfrentando sequías de oportunidades y lluvias torrenciales de desafíos institucionales. Como un árbol resiliente, se fortalece en la adversidad, adaptándose a su entorno con

creatividad y determinación. La identidad profesional docente rural no es, pues, una estructura rígida, sino un organismo vivo que se nutre de la incertidumbre y se redefine con cada temporada, consolidando su papel fundamental en la transformación educativa de su comunidad.

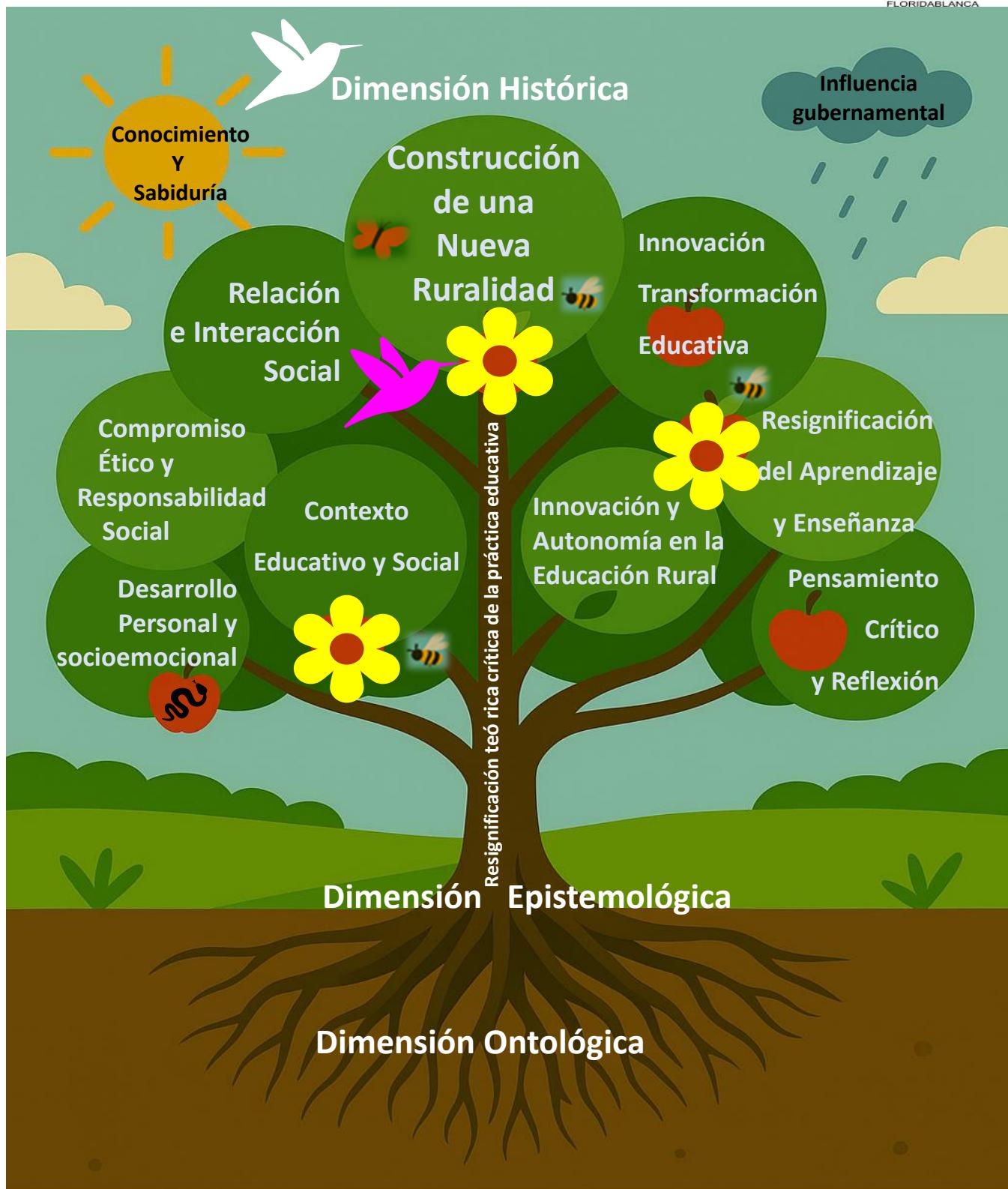
Raíces: Base Ontológica que sostiene el crecimiento de la IPDR

Todo árbol necesita raíces sólidas y un suelo fértil y raíces profundas para crecer. En este caso, la base del árbol compuesta por minerales y nutrientes representa la dimensión ontológica del ser docente, formada por su vocación, valores, compromiso ético y responsabilidad social con la enseñanza en pro de la transformación individual y colectiva. En el caso de las docentes de Lengua Castellana, estas raíces representan la base axiológica de la concepción de educación rural, que se nutren de enfoques lingüísticos, literarios y comunicativos que permiten una enseñanza del lenguaje crítica y contextualizada que parte del conocimiento ancestral, la identidad cultural y la conexión con el territorio rural y del colegio. Como raíces firmes, los principios y valores anclan la IPDR en un marco sólido de referentes ontológicos (nutrientes) que resignifican la práctica educativa adaptada a las realidades rurales, gracias a la autorreflexión y reflexión. Asimismo, estas raíces representan la resistencia, adaptación e innovación frente al compromiso con la equidad educativa, la conciencia ambiental y la formación de ciudadanos capaces de conocer, interpretar su entorno y transformar su realidad a través del lenguaje.

Figura 16.

Elementos teorizantes en conjunto

Construcción identitaria del docente rural colombiano



Tronco: La Resignificación Crítica de la Práctica Educativa

Desde las raíces emerge el tronco, una estructura sólida que representa la resignificación crítica de la práctica educativa, representa la dimensión epistémica de la IPDR mediante la resistencia, la adaptación y transformación de los desafíos del contexto rural. Para las docentes de Lengua Castellana, este tronco se manifiesta en la significación, resignificación y aplicación de metodologías transversales e innovadoras de estrategias de aprendizaje ecológicas en la enseñanza de la lectura y la escritura, que fomenten el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes. Aquí se materializa el proceso autorreflexivo y reflexivo del docente, capaz de adaptar, transformar y enriquecer su enseñanza en función de sus estudiantes y del contexto. A través del tronco, el docente rural construye la IPDR mediante la estabilidad y circulación del Saber, que responde a los desafíos de la educación en la ruralidad y la necesidad de mejorar su impacto en la comunidad. A su vez, el tronco también refleja su rol como mediadoras del aprendizaje, promoviendo el uso del lenguaje como una herramienta de expresión, identidad y construcción de conocimientos en relación con su comunidad y el entorno natural.

Ramas: Estrategias Pedagógicas para el Desarrollo Integral

A partir del tronco, el árbol del Caracolí se expande en ramas primarias, que representan los pilares del desarrollo del IPDR y fortalecen la enseñanza en entornos rurales. Estas incluyen:

Innovación pedagógica: Estrategias didácticas adaptadas a la realidad del contexto rural.

Pensamiento crítico y creativo: Fomento de la capacidad de análisis y resolución de problemas en los estudiantes.

Gamificación: Uso de metodologías lúdicas para el aprendizaje significativo.

Estas ramas se extienden a su vez en subramas que potencian la inclusión, la equidad de género y la interdisciplinariedad en la educación rural así mismo la perspectiva de género y vocación docente se constituyen Principios que fortalecen la identidad del educador y promueven ambientes inclusivos.

Las ramas primarias, a su vez, dan paso a ramas secundarias que expanden el alcance del árbol y simbolizan la transformación educativa y social. Estas ramas refuerzan la construcción de una nueva ruralidad, integrando el desarrollo sostenible, la equidad y la conservación ambiental como ejes transversales en la enseñanza.

De igual forma el árbol se expande en ramas que simbolizan las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de la Lengua Castellana. Estas incluyen entre otras:

Taller de Oratoria y Narrativas ambientales: Creación de monólogos, discursos, cuentos, mitos, leyendas y crónicas sobre la biodiversidad y los desafíos ecológicos locales.

Lectura crítica de textos ambientales: Análisis de obras literarias y artículos que abordan temas de sostenibilidad.

Escritura creativa con enfoque ecológico: Producción de ensayos, poemas y relatos sobre la relación entre lenguaje y naturaleza.

Debates sobre justicia social y medioambiental: Espacios de discusión donde los estudiantes desarrollan habilidades argumentativas.

Uso de tecnologías digitales: Elaboración de podcasts, blogs y videos educativos sobre la importancia de la preservación del medio ambiente.

Hojas: Factores Claves en la IPDR y en la Educación Rural

Las hojas captan la luz del sol, nutren y permiten el crecimiento del árbol del Caracolí, del mismo modo que ciertos factores externos influyen en la consolidación de la IPDR. Entre estos se encuentran Las hojas representan los procesos de enseñanza y aprendizaje resignificados, absorben y transforman la luz del conocimiento en experiencias significativas:

Equidad educativa: Implementación de estrategias que aseguren el acceso a una enseñanza de calidad para todos los estudiantes.

Integración comunitaria: Fortalecimiento de vínculos entre la escuela y la comunidad a través de proyectos de lectura y escritura que rescaten la identidad cultural y ambiental del territorio.

Estos factores, como las hojas de un árbol, son esenciales para asegurar que la enseñanza de Lengua Castellana en la ruralidad sea contextualizada, pertinente y transformadora.

Frutos: Aplicación en la Práctica Docente

Todo árbol da frutos, su crecimiento ha sido fortalecido por sus raíces, tronco, ramas y hojas y en esta metáfora, los frutos representan la materialización del

conocimiento en acciones concretas dentro del aula y la comunidad. Estrategias como la gamificación, el pensamiento crítico y la innovación pedagógica se convierten en herramientas fundamentales en la enseñanza de Lengua Castellana en el Colegio Ecológico de Floridablanca, un espacio donde se construye una educación equitativa y orientada a la sostenibilidad.

Los frutos benefician tanto a los estudiantes como a la comunidad en general, evidenciando que la formación docente no es un proceso aislado, sino un motor de cambio social en el entorno rural para cerrar las brechas de calidad educativa, justicia y equidad social.

El Entorno del Árbol y su Relación con la Sostenibilidad

Este árbol conceptual no crece en aislamiento; su entorno también influye en su desarrollo:

El Sol representa la sabiduría y el conocimiento, simbolizando el papel de las universidades y las instituciones en la formación inicial y continua del docente rural y en la necesidad en que esta energía vital se contextualice en para el sector rural, al evidenciarse que los programas universitarios de licenciatura no preparan *teórica* ni críticamente para laborar en entornos rurales. Así mismo, se evidenció la necesidad que desde el pregrado se consolide la construcción de la IPDR, *que en el caso del colegio Ecológico, las maestras son Licenciadas en Lengua Castellana con estudios de postgrado en maestría*. Este esfuerzo refleja la necesidad de un currículo universitario más pertinente, que no solo brinda conocimientos disciplinares, sino que también fomenta una comprensión crítica del contexto rural, permitiendo que la luz del conocimiento realmente ilumine y transforme la educación en estos territorios.

nutre el árbol, pero en exceso puede dañarlo, representando así las políticas públicas y la influencia gubernamental, que pueden fortalecer la educación rural o, en algunos casos, obstaculizar su desarrollo por falta de recursos o decisiones inadecuadas.

De hecho, nuestro país requiere de Políticas públicas ambientales y educativas diferenciadas y territoriales: Generación de iniciativas que fomenten una educación sostenible e inclusiva. Las docentes deben observar, analizar y comprender estos fenómenos que son externos a su IPDR, sin embargo, requiere de aprender a gestionar estos factores externos en la respectiva secretaría de educación municipal o nacional

para garantizar que su enseñanza no solo cumpla con los lineamientos curriculares, sino que también atienda las necesidades y potencialidades del contexto rural en el que trabajan.

Los Pájaros emergen nuevos protagonistas en la construcción de la IPDR.

Estos representan a los estudiantes emancipados y autónomos, quienes, gracias a una educación transformadora, han construido una identidad subjetiva definida, desarrollado su personalidad, habilidades, destrezas y competencias de manera integral. Como aves que alzan vuelo desde las ramas del árbol, estos jóvenes no solo adquirieron conciencia de sí mismos, de los demás y del entorno, sino que también aprenden a volar con un rumbo propio, llevando consigo el conocimiento y la sabiduría adquiridos, pero con la libertad de explorar nuevos horizontes. Cada pájaro tiene un vuelo único y elevado como el de Juan Salvador Gaviota, el personaje de Richard Bach que simboliza la búsqueda de la excelencia, la superación personal y la libertad de pensamiento. Del mismo modo, estos estudiantes no son simples receptores de conocimiento, sino seres en constante evolución, capaces de transformar su realidad con pensamiento crítico y creatividad. Así, el docente rural, como el Caracolí, no solo siembra semillas de aprendizaje, sino que también brinda alas a sus estudiantes, permitiéndoles elevarse con autonomía y encontrar su propio cielo en la vida.

La abeja, otro protagonista fundamental símbolo de la investigación educativa. Al igual que este pequeño pero poderoso insecto, la investigación tiene la capacidad de polinizar las mentes, aún anquilosadas en el conservadurismo tradicional de la educación, llevando consigo nuevas ideas que germinan en transformación y cambio. La abeja representa el espíritu crítico y la curiosidad intelectual que impulsan al docente rural a formarse, cuestionar, explorar y renovar su práctica educativa. Su vuelo incansable entre flores simboliza el intercambio de saberes, la construcción colectiva del conocimiento y la capacidad de adaptación ante los desafíos educativos en el territorio rural. A través de este proceso, la investigación educativa no solo genera cambios en la enseñanza, sino que también transforma mentes, corazones, diálogos y acciones, resignificando la concepción de educación rural y la construcción de una nueva ruralidad. Así, la abeja contribuye a la evolución de la práctica educativa y evaluativa del docente, permitiéndole consolidar su IPDR con mayor autonomía, sentido crítico y compromiso

con la comunidad. En este ecosistema educativo, la investigación no es un elemento aislado, sino un proceso orgánico que fortalece la raíz del conocimiento, enriquece el tronco de la experiencia y hace florecer nuevas perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje en los territorios rurales fundamentada en:

Publicaciones estudiantiles con enfoque ambiental y cultural.

Proyectos pedagógicos Institucional y/o de actividades de oralidad, lectura y escritura que rescaten la memoria colectiva y las tradiciones rurales.

Ferias literarias y ecológicas donde los estudiantes presentan sus creaciones.

Campañas de sensibilización sobre el cuidado del medio ambiente a través del arte y la literatura.

Reconstrucción de la tradición oral local y sabiduría ancestral, entre otros.

El Gusano: dentro de la metáfora del Árbol de Caracolí también emergen amenazas que ponen en riesgo su crecimiento y fortaleza. Entre ellas, el gusano, el cual representa las plagas que afectan la construcción de la IPDR. Estas plagas simbolizan las dificultades estructurales y sistémicas que erosionan el proceso de formación, vocación y profesionalización del docente rural, tales como la falta de políticas educativas contextualizadas, la desvalorización de la enseñanza en territorios rurales, la precarización laboral, la escasez de recursos y el aislamiento profesional.

Al igual que los gusanos que devoran silenciosamente las hojas y el tronco del árbol, estos obstáculos afectan la confianza, la autonomía y la capacidad de innovación del maestro rural, limitando su desarrollo y la construcción y producción de conocimientos. La estandarización de los modelos educativos, diseñados sin considerar las particularidades del contexto rural, actúa como un agente corrosivo que dificulta la construcción de una pedagogía auténtica y situada. Sin embargo, así como un árbol sano puede generar defensas naturales contra las plagas, el docente rural que se apropia de su identidad profesional, investiga, se forma, resiste, se adapta e innova ante las adversidades, logrando contrarrestar estos factores limitantes por medio de la resignificación de su práctica educativa y reafirmando su papel transformador en la comunidad rural.

Esta metáfora del Árbol del Caracolí permite comprender la IPDR como un proceso vivo y en evolución, donde la enseñanza de la Lengua Castellana en el Colegio

Ecológico de Floridablanca se convierte en un motor de construcción de una(s) nueva(as) subjetividad(es) en comunidades y territorios sociales, culturales y ambientales específicos. Las docentes no solo forman lectores y escritores críticos, sino que también impulsan una educación transformadora que promueve la sostenibilidad y el liderazgo educativo, consolidándose como agentes de cambio dentro y fuera del aula.

Un Modelo Educativo para la Sostenibilidad

Este Árbol del Caracolí conceptual no es solo una metáfora visual; representa la esencia misma de la identidad profesional del docente rural. A través de sus raíces teóricas respaldadas por autores como Freire (1985), Sarabia (2022), Giralt Romeu (2020) y Pedroza (2011), su tronco de reflexión pedagógica y sus frutos aplicados en la comunidad, ilustra la complejidad y el dinamismo de la educación rural.

De modo que, el docente rural es un guía en el aprendizaje, un líder en la transformación personal, social y ambiental, decisivo para el logro de que las nuevas generaciones comprendan la importancia de preservar el entorno, promoviendo una educación de calidad, sostenible y equitativa.

Así, este árbol conceptual se convierte en un símbolo de crecimiento, evolución y conexión, reflejando cómo la IPDR se fortalece a través de la experiencia, la interacción con la comunidad y la adaptación a su entorno. En última instancia, este modelo educativo busca consolidar una ruralidad más justa, equitativa y en armonía con el medio ambiente, asegurando un futuro sostenible se construya conjuntamente con las generaciones venideras.

Por ello, entender el árbol como purificador del aire, es símbolo de la transformación educativa, así como los árboles purifican el aire al absorber dióxido de carbono y liberar oxígeno, la transformación de las prácticas educativas permite revitalizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, el árbol simboliza la transición de métodos tradicionales a enfoques activos e innovadores que involucran tanto las particularidades del estudiante como del entorno. Esta renovación no solo beneficia a los docentes y alumnos, sino que también fortalece el tejido social y educativo de la comunidad, fomentando un aprendizaje significativo y sostenible.

En este sentido, el Modelo Educativo de Sostenibilidad en el Colegio Ecológico de Floridablanca surge como una respuesta a los desafíos de la educación rural, integrando

prácticas pedagógicas innovadoras con un enfoque ambiental. A partir del análisis de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) de las docentes de Lengua Castellana, se identifican elementos clave que fortalecen su rol como agentes de cambio dentro y fuera del aula, contribuyendo a una educación contextualizada, equitativa y sostenible. Este modelo de Resignificación de la práctica educativa plantea unos ejes articuladores:

Compromiso con la Educación Ambiental y el Desarrollo Sostenible

Las docentes han desarrollado una IPDR alineada con los principios ecológicos del colegio, promoviendo la sostenibilidad no solo como un contenido curricular, sino como un eje transversal en la enseñanza del lenguaje. Se evidencia que la integración de la educación ambiental en las prácticas pedagógicas fortalece el sentido de pertenencia y responsabilidad social en los estudiantes.

Transformación de Prácticas Pedagógicas

La transición de metodologías tradicionales hacia enfoques más dinámicos y participativos es uno de los hallazgos más relevantes. Estrategias como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque dialógico han demostrado ser efectivas para potenciar la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes, fomentando el análisis del entorno y la construcción de discursos argumentativos sobre problemáticas socioambientales.

La Lengua Castellana como Herramienta de Conciencia y Cambio

Se ha identificado que la enseñanza del lenguaje y la comunicación trasciende la gramática y la literatura, convirtiéndose en una herramienta para generar conciencia ecológica. La lectura y producción de textos relacionados con el medio ambiente, junto con el uso de la oralidad como medio para el debate y la reflexión, fortalecen la capacidad de los estudiantes para comprender y soluciones proponer a los problemas ambientales de su contexto.

Vinculación con la Comunidad y Aprendizaje Contextualizado

Las docentes han fortalecido la relación entre la escuela y la comunidad a través de proyectos pedagógicos institucionales que involucran a las familias y líderes locales. Estas iniciativas han permitido que la enseñanza de la Lengua castellana se articule con experiencias significativas, como la creación de crónicas ambientales, cuentos ecológicos y campañas de concienciación sobre el cuidado de los recursos naturales.

Desafíos en la Implementación de un Modelo Educativo Sostenible

Se han identificado retos en la consolidación de un modelo educativo de sostenibilidad, tales como la necesidad de mayor formación docente en metodologías activas, la limitación de recursos didácticos y tecnológicos, y la incidencia de políticas públicas que en ocasiones no priorizan la educación rural ni el enfoque ambiental.

Hacia un Modelo Educativo de Sostenibilidad en Lengua Castellana

A partir de estos hallazgos, se propone un Modelo Educativo de Sostenibilidad basado en la integración de la enseñanza del lenguaje con principios ecológicos y pedagógicos innovadores. Este modelo se estructura en los siguientes ejes:

Didácticas Sostenibles: Estrategias activas que fomentan el aprendizaje significativo y la conciencia ambiental.

Lenguaje para la Transformación: Desarrollo de competencias comunicativas enfocadas en el análisis crítico y la argumentación sobre temas socioambientales.

Aprendizaje Vinculado a la Comunidad: Experiencias educativas que conectan el aula con el territorio y las realidades del entorno rural.

Formación Docente Continua: Espacios de actualización y reflexión pedagógica que permitirán fortalecer la IPDR en un marco de educación para la sostenibilidad.

En conclusión, el Modelo Educativo de Sostenibilidad implementada en el Colegio Ecológico de Floridablanca, y evidenciado en el IPDR de Lengua Castellana, no solo constituye una propuesta pedagógica orientada al cambio social y ambiental, sino que también representa un escenario fértil para la IPDR colombiano. Este modelo reconoce al maestro como sujeto transformador, capaz de articular saberes locales, prácticas educativas contextualizadas y una visión crítica del territorio. En este marco, el docente no solo media el conocimiento, sino que reconfigura su identidad desde el diálogo con su comunidad, el entorno natural y los desafíos ético-políticos de la educación rural. La implementación de este estudio garantiza la formación de estudiantes con pensamiento crítico, conciencia ecológica y compromiso activo con la construcción de una sociedad más justa y sostenible. Pero, además, visibiliza al maestro rural como un actor clave en la resignificación de los vínculos entre escuela, naturaleza y cultura, aportando a la consolidación de un proyecto educativo coherente con las realidades del campo colombiano.

Hallazgos, Conclusiones y Reflexiones

Con respecto a la interrogante central de la investigación se logró la construcción de un Modelo Interpretativo que permitió comprender en profundidad la relación entre la identidad profesional y los desafíos específicos de la docencia en contextos rurales. A través de un enfoque metodológico que priorizó la interpretación de las experiencias docentes, se logró identificar la forma en que las dinámicas culturales, las condiciones laborales y la interacción con los estudiantes configuran la identidad profesional del docente de Lengua Castellana, visualizando las fortalezas de los educadores y brindando herramientas para resignificar su práctica educativa desde una perspectiva consciente y transformadora.

En este sentido, uno de los principales logros de este enfoque metodológico fue la posibilidad de visibilizar y analizar las voces de los docentes desde su propia realidad, lo que permitió generar una comprensión auténtica y situada de sus prácticas pedagógicas. Por lo cual, la riqueza de la información obtenida evidenció la importancia del contexto rural en la construcción identitaria del docente, destacando el papel de la comunidad educativa, los valores culturales locales y los desafíos del entorno rural. Gracias a este enfoque interpretativo, se logró una visión holística que trasciende los modelos tradicionales, permitiendo a los docentes verse a sí mismos como agentes de cambio en sus comunidades.

Asimismo, la metodología utilizada resultó exitosa al promover la reflexión crítica de los docentes sobre su propia práctica, como proceso de autoconciencia profesional que facilitó la identificación de estrategias pedagógicas innovadoras que responden mejor a las necesidades de los estudiantes rurales. La combinación de análisis cualitativo con herramientas de interpretación tecnológicas como Atlas.ti 25, permitió describir y transformar la manera en que los docentes entienden y ejercen su rol, dotándolos de un medio para mayor capacidad de agencia y fortaleciendo su sentido de pertenencia con la comunidad educativa.

No obstante, la investigación también enfrentó ciertas limitaciones que deben ser consideradas para futuras iniciativas, como la resistencia inicial de algunos docentes a participar en un proceso de análisis introspectivo de su IPDR, en tanto la disponibilidad de tiempo para la implementación de la metodología representó un obstáculo superado,

dado que los educadores rurales suelen enfrentarse a multifunciones laborales de alta exigencia, poniendo en evidencia la necesidad de generar espacios institucionales adecuados que permitan a los docentes involucrarse en procesos de reflexión sin que ello implique una sobrecarga adicional en sus funciones. Sin embargo, en este caso particular, se encontró que la dirección institucional promueve entre 5 o 6 espacios de formación denominados microcentros, el cual vislumbra el camino de una gestión administrativa articulada con la pedagogía y el mejoramiento de las práctica y calidad educativa del sector rural.

A partir de estos hallazgos, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el alcance del estudio, incluyendo una mayor diversidad de docentes y contextos educativos rurales, en razón que la sede más lejana de esta institución está aproximadamente a una hora del casco urbano de Floridablanca; con el fin de contrastar y enriquecer los hallazgos obtenidos. También es valioso complementar este enfoque con metodologías participativas que integren a estudiantes y comunidades, permitiendo una construcción colectiva de la IPDR que involucre a todos los actores educativos. Por lo cual, es fundamental que las instituciones educativas y las políticas públicas reconozcan la importancia de este tipo de estudios y fomenten espacios formales para la reflexión docente como parte de su desarrollo profesional.

Así, la construcción del Modelo Interpretativo de Identidad Profesional del Docente Rural permitió comprender la complejidad de la práctica educativa en contextos rurales, generando principios que resignifican el papel protagónico del docente desde una perspectiva más humanista y contextualizada. De manera que, la riqueza de este enfoque metodológico radica en su capacidad para dar voz a los educadores y permitirles reflexionar sobre su identidad profesional de manera profunda que, a pesar de las limitaciones, los logros obtenidos demuestran que este modelo puede ser una herramienta poderosa para fortalecer la práctica educativa y dignificar la labor de los docentes rurales en Colombia.

En otro orden de ideas, sobre el objetivo específico Desvelar la construcción ontológica de la IPDR, a partir de las narrativas autobiográficas de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca, los hallazgos revelan que la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) no es una categoría fija ni uniforme, sino

un proceso complejo, dinámico y situado. A través de las narrativas autobiográficas, se logró develar cómo esta identidad se va tejiendo en la interacción constante entre la historia de vida personal, las condiciones del entorno rural, las exigencias institucionales y los vínculos con la comunidad educativa.

Hallazgos, conclusiones y reflexiones sobre la perspectiva Ontológica de la IPDR

Desde una perspectiva ontológica, la IPDR se configura como una forma de ser en y para el mundo rural. No se trata simplemente de desempeñar un rol funcional, sino de habitar el acto educativo desde una ética del cuidado, la responsabilidad colectiva y el compromiso territorial. Ser docente en el contexto rural implica asumirse como sujeto ético, político y afectivo, profundamente vinculado con las realidades de sus estudiantes, sus familias y las comunidades. Esta identidad no es un punto de llegada, sino un devenir permanente, profundamente dialogado con el entorno, con la historia personal del maestro y con las voces múltiples que habitan la escuela rural.

En este sentido, es esencialmente, un proceso dialógico, mediado por la interacción. Uno de los hallazgos más significativos del estudio fue evidenciar que la construcción ontológica de la IPDR es, esencialmente, un proceso dialógico, mediado por la constante interacción entre el docente, su biografía, el territorio y los sujetos que cohabitan la escuela. A través de las narrativas autobiográficas, se hizo evidente que los docentes rurales no solo median saberes disciplinarios, sino que también educan desde su historia, desde sus emociones, desde las experiencias compartidas de vida y lucha. Esta cercanía experiencial les permite construir una pedagogía profundamente humanizada, sensible y situada, donde el conocimiento se resignifica en cada encuentro con el otro.

La dimensión dialógica de la IPDR se expresa también en el diálogo entre saberes entre el conocimiento académico y los saberes locales, entre lo vivido y lo enseñado, entre el deber ser institucional y el ser auténtico del maestro o maestra rural. Los docentes rurales integran conocimientos disciplinares con saberes propios de la comunidad, dando lugar a una práctica educativa que trasciende el currículo formal y se vuelve intercultural, relacional y emancipadora. El aula rural, en este sentido, se convierte en un espacio por excelencia donde el maestro deconstruye, construye y reconstruye su

IPDR, en conversación constante con sus estudiantes, sus colegas, sus memorias y sus afectos. Asimismo, el estudio evidenció que el sentido de pertenencia con la comunidad y el territorio es un componente central en esta construcción identitaria. Los docentes rurales no solo enseñan: acompañan, orientan, lideran y cuidan, asumiendo múltiples roles sociales y comunitarios que fortalecen su vínculo con la colectividad. Este compromiso va más allá de lo pedagógico y se convierte en un acto político y ético de resistencia, adaptación y transformación frente a las adversidades estructurales del entorno rural.

Sin embargo, esta construcción identitaria también enfrenta tensiones significativas: la precarización laboral, la falta de reconocimiento institucional, la sobrecarga de funciones y la escasa formación contextualizada son factores que dificultan el sostenimiento de una identidad profesional robusta. Estas condiciones estructurales no solo afectan la motivación docente, sino que limitan su capacidad de gestión pedagógica y social. No obstante, en el caso particular de este estudio, se identificó que los docentes participantes lograron en parte superar estas barreras gracias a su acceso a formación posgradual (como maestrías) y condiciones laborales que han favorecido su profesionalización y estabilidad.

Desde este marco, se hace necesario repensar las políticas públicas de formación y acompañamiento docente, reconociendo que la IPDR no se forma solo en la academia, sino en el diálogo cotidiano con la vida, el territorio y la comunidad. Es imprescindible avanzar hacia una formación situada, continua y crítica, que fortalezca las capacidades del maestro rural como sujeto transformador de nuevas subjetividades y del territorio rural. Finalmente, este objetivo permitió concluir que el IPDR, entendido ontológicamente, es un proceso dialógico y reflexivo sobre el ser docente en contexto. Es una identidad viva, relacional, ética, que se construye en el vaivén entre la experiencia y la esperanza, entre la adversidad y la resistencia, entre el pasado y la proyección de un futuro educativo más digno. Las narrativas recogidas en esta investigación revelan una pedagogía afectiva, política y profundamente humana, en la que los educadores rurales son agentes fundamentales de la transformación social, sembradores de subjetividades críticas y constructores de la nueva ruralidad colombiana.

A pesar de los desafíos, este estudio demuestra que cuando los docentes rurales cuentan con condiciones dignas, oportunidades de formación y espacios de reconocimiento, su identidad profesional no solo se fortalece, sino que se convierte en una fuerza transformadora para sus comunidades, capaz de resignificar la educación rural como un proyecto de justicia, equidad y esperanza.

Hallazgos, conclusiones y reflexiones sobre la perspectiva epistemológica de la IPDR

En relación con el objetivo específico de indagar la construcción epistémica de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR), a partir de la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca, los hallazgos revelan que el conocimiento pedagógico del maestro rural se edifica desde una epistemología situada, enraizada en su experiencia cotidiana en el aula y en el diálogo permanente con su entorno sociocultural. A diferencia de las concepciones tradicionales, que asumen la epistemología docente como un producto derivado exclusivamente de la formación académica formal, este estudio demuestra que los saberes del docente rural emergen, se significan, se resignifican y se transforman en el marco de su práctica, la observación reflexiva y la interacción con la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, y en consonancia con Pedroza (2011), se comprende que la práctica educativa del maestro rural no se limita a la aplicación técnica de teorías externas, sino que constituye en sí misma un proceso epistemológico vivo, en el que el maestro maestra resignifica su quehacer pedagógico como posibilidad de transformación y emancipación. Esta resignificación no ocurre en solitario, sino en diálogo constante con los otros saberes que circulan en el contexto: los de la comunidad, los estudiantes, la historia local y los procesos culturales. El aula rural, entonces, se convierte en un escenario de construcción colectiva del conocimiento, donde se entrelazan saberes disciplinares con saberes locales y se forjan nuevas comprensiones sobre el acto educativo. Así, la construcción epistémica del IPDR se configura como un proceso dialógico crítico y creativo, donde el currículo oficial se entrelaza con las vivencias del territorio, las tradiciones culturales y las necesidades reales de los estudiantes. Los docentes rurales del estudio evidenciaron una capacidad notable para articular

conocimientos formales con saberes comunitarios, desarrollando una práctica educativa intercultural, contextualizada y holística, orientada no solo al cumplimiento de estándares, sino a la humanización del acto pedagógico. Al respecto, Pedroza (2011) señala que la práctica educativa puede constituirse en un lugar epistemológico en el que se significan y transforman las experiencias del docente, quien no solo reproduce saberes, sino que los recrea y produce críticamente desde su realidad. Este estudio confirmó dicho planteamiento a profundidad, la forma en que los docentes rurales integran conocimientos disciplinares con saberes propios de la comunidad, generando una práctica educativa que trasciende el currículo formal. Este proceso epistémico demuestra que la identidad docente en el ámbito rural se enriquece con una visión del aprendizaje más holística e intercultural. El conocimiento no se limita a los contenidos académicos, sino que se amplía con estrategias pedagógicas derivadas de la observación, la interacción con los estudiantes y la comprensión de las dinámicas comunitarias. Desde esta perspectiva, la IPDR no solo se construye a partir de la teoría pedagógica aprendida en la formación inicial, sino que se consolida con la experiencia de aula y el intercambio de saberes con otros docentes y actores de la comunidad. La práctica educativa se convierte así en un espacio de reflexión constante, donde los docentes ajustan sus estrategias de enseñanza según las particularidades del entorno. Este conocimiento situado permite que la enseñanza de la Lengua Castellana, se adapte a los intereses y necesidades de los estudiantes rurales, favoreciendo un aprendizaje más significativo, entre otros. En este sentido, los docentes rurales resignifican continuamente su práctica a partir de la reflexión sobre su experiencia, adaptando sus estrategias metodológicas y contenidos a las particularidades de su entorno, a los recursos existentes y al territorio rural. En particular, en la enseñanza de la Lengua Castellana, los docentes demostraron cómo integran expresiones culturales locales, relaciones comunitarias y situaciones de la vida cotidiana en su didáctica, favoreciendo un aprendizaje más significativo, cercano y duradero.

Desde esta visión, la práctica docente se constituye también como un espacio de emancipación, donde el maestro deja de ser mero ejecutor de políticas educativas homogéneas para convertirse en autor de una pedagogía crítica, sensible y comprometida con el cambio social. La transformación pedagógica no proviene

únicamente de reformas curriculares o directrices institucionales, sino que brota de la experiencia situada, del ejercicio reflexivo sobre lo que se hace y lo que se sueña en el acto de enseñar.

Frente a este panorama, es urgente que las políticas públicas reconozcan y respalden los procesos de construcción epistémica que tienen lugar en las escuelas rurales. Se requiere el diseño de programas de formación continua contextualizados, que partan de las realidades del territorio y que legitimen los saberes del docente como punto de partida para el aprendizaje y la transformación. Asimismo, es necesario fortalecer espacios de investigación acción pedagógica, donde los maestros puedan documentar, sistematizar y circular sus saberes, ampliando las fronteras de la epistemología docente desde una perspectiva situada que fortalezca la práctica educativa y evaluativa docente rural. También es recomendable la creación de recursos educativos adaptados a los contextos rurales, con la participación activa de los propios docentes en su diseño y validación.

En síntesis, la construcción epistémica de la IPDR es un proceso dinámico, significativo y transformador, IPDR es un proceso complejo, nutrido por la interacción entre la teoría y la práctica, entre el saber académico y el conocimiento del territorio, profundamente ligado a la práctica educativa y a las relaciones que se tejen con el entorno. Lejos de ser meramente reproductiva, la práctica docente rural es creadora de conocimiento original, que responde con creatividad y compromiso ético a las condiciones del contexto. Como lo plantea Pedroza (2011), la resignificación de la práctica educativa otorga sentido y emancipación, en donde el sujeto se reconoce como autor y protagonista de su devenir pedagógico. A pesar de los desafíos, los docentes rurales continúan construyendo su identidad profesional sobre la base de una pedagogía contextualizada, reflexiva y crítica, demostrando que su saber es legítimo, potente y transformador. Su reconocimiento e integración en las políticas educativas es fundamental para fortalecer no solo su identidad, sino también la calidad y pertinencia de la educación en los territorios rurales de Colombia.

Hallazgos, conclusiones y reflexiones desde una perspectiva histórica de la IPDR.

El análisis de la construcción identitaria del docente rural colombiano desde una perspectiva histórica permitió comprender que esta la IPDR se configura en el cruce de múltiples contextos, tiempos, memorias y resistencias. No puede desligarse de los procesos sociopolíticos, económicos y culturales que han atravesado históricamente la educación rural en Colombia. El maestro rural ha sido históricamente mucho más que un transmisor de saberes escolares: ha encarnado el papel de agente formador de subjetividades rurales, así como transformador del tejido social, cultural y político de las comunidades campesinas.

Este estudio revela que la identidad profesional del docente rural ha surgido y evolucionado en medio de condiciones de exclusión, precariedad institucional y marginalidad territorial, pero también desde una profunda raíz ética, relacional y comunitaria. A lo largo del tiempo, los docentes rurales de este estudio, han sostenido una práctica pedagógica que da lugar a procesos de subjetivación donde los estudiantes rurales empiezan a reconocerse como sujetos históricos, capaces de interpretar y transformar su realidad. Así, la labor docente se convierte en una fuerza subjetivadora que significa el ser rural, confronta los estigmas asociados al campo y promueve nuevas formas de pensamiento, acción y pertenencia.

En este marco, el maestro rural actúa como constructor de la nueva ruralidad, entendida no como un retorno nostálgico al pasado, sino como una forma de futuro situada, crítica y transformadora. Su práctica pedagógica, profundamente vinculada al entorno, a los saberes comunitarios, ya las demandas territoriales, permite resignificar la vida rural desde una perspectiva de derechos, interculturalidad, sostenibilidad y justicia social. Así, el maestro rural se posiciona como un intelectual del territorio, que media entre lo local y lo global, entre la tradición y la innovación, y que impulsa la reconfiguración de las subjetividades rurales hacia formas más autónomas, críticas y empoderadas.

Los hallazgos muestran que las experiencias educativas rurales narradas por los docentes son una fuente de conocimiento histórico y pedagógico, donde la memoria, la resistencia y la creación se entrelazan. El conocimiento construido en el aula rural no se limita al currículo oficial, sino que se enriquece con el saber campesino, los lenguajes del

territorio y las cosmovisiones comunitarias, dando lugar a una pedagogía situada que fortalece tanto la identidad docente como la de sus estudiantes.

Sin embargo, persisten tensiones estructurales que afectan esta construcción identitaria: la falta de reconocimiento institucional, la escasa formación especializada, la sobrecarga de funciones y la precarización laboral limitan el potencial transformador de la mano de obra docente rural. Además, el enfoque urbano-centrado de las políticas educativas ha invisibilizado históricamente los aportes de los maestros rurales a la construcción de una educación con pertinencia territorial. Frente a ello, se concluye que es urgente una relectura histórica y política del papel del docente rural, donde se reconozca su labor como pieza clave para la consolidación de la nueva ruralidad en Colombia. Esto implica avanzar hacia políticas públicas que promuevan la formación continua con enfoque territorial, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico rural, la recuperación de la memoria pedagógica y el diseño de recursos educativos construidos desde y para el territorio.

En términos pedagógicos, esta tesis invita a revalorizar una educación que reconozca el papel formador de subjetividades y constructor de horizontes posibles, una educación que desempeña el docente rural. Una educación que no solo enseña contenidos, sino que posibilita nuevos mundos, nuevas subjetividades emancipadas y futuros rurales dignos. A pesar de los desafíos, este estudio demuestra que los docentes rurales, cuando cuentan con condiciones dignas y espacios de formación crítica, son sembradores de esperanza, defensores de la vida y artífices de una nueva manera de habitar el campo colombiano con dignidad, conciencia y libertad.

“La transformación de la conciencia en la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR): una mirada ontológica, epistemológica e histórica desde la reflexión dialógica”

En otro orden de ideas, respecto al objetivo específico de teorizar sobre la IPDR desde la práctica educativa de los docentes rurales de secundaria del Colegio Ecológico de Floridablanca, se logró consolidar una construcción teórica sólida que concibe la Identidad Profesional del Docente Rural como una identidad situada, dialógica, dinámica y en permanente resignificación. Esta teorización permitió comprender que la IPDR se

estructura sobre una triada fundamental: ontológica, epistemológica e histórica, la cual se articula mediante procesos de autorreflexión crítica y reflexión dialógica colectiva que transforman profundamente la conciencia del educador.

Este proceso de transformación no es espontáneo ni superficial; por el contrario, emerge de un diálogo permanente entre la experiencia vivida, el conocimiento situado y las condiciones históricas del territorio. Así, se reconoce que la práctica educativa no solo es un espacio para la enseñanza, sino también para la construcción de sentido que moldea la identidad del docente en un proceso constante de reflexión sobre su ser, su saber y su hacer.

1. Conciencia ontológica: el ser del docente rural

En primer lugar, el proceso de autorreflexión existencial permitió el desarrollo de una conciencia ontológica, entendida como el reconocimiento profundo del ser docente rural. A través de experiencias compartidas y la reflexión sobre su vida cotidiana, los docentes resignifican su vocación, construyendo una identidad que se sustenta en la ética, la afectividad, la empatía y el compromiso con la comunidad, donde el maestro y la maestra, desde su experiencia cotidiana arraiga su vocación, resignifica su rol más allá de la enseñanza de contenidos, posicionándose como sujeto ético, sensible y comprometido con su comunidad. Esta conciencia del ser permite entender que el docente rural construye su identidad en el reconocimiento profundo de su humanidad y la de sus estudiantes, desde la afectividad, la empatía y el sentido de pertenencia al territorio. En otras palabras, esta conciencia del ser no solo implica saberse maestro o maestra, sino ser plenamente humano en la relación con los demás, especialmente con sus estudiantes. Es en esta dimensión donde el educador se comprende como sujeto ético y transformador, cuyo trabajo trasciende los contenidos académicos para consolidarse como un agente de cuidado, orientación y pertenencia al territorio.

Desde esta perspectiva, la dimensión ontológica constituye el fundamento más profundo en la configuración de la IPDR, al permitir el reconocimiento pleno del maestro y la maestra como sujetos éticos, sensibles y comprometidos con su comunidad. A través de procesos de autorreflexión existencial y diálogo compartido con sus pares, los docentes rurales desarrollan una conciencia del ser. que va más allá de la función técnica de enseñar contenidos escolares. En esta conciencia, la vocación se resignifica desde el

encuentro con el otro, especialmente con los estudiantes y desde el vínculo afectivo con el territorio. Ser docente rural, desde esta perspectiva, no es simplemente una ocupación, sino una forma de habitar el mundo, de construir sentido en y con la comunidad. Esta conciencia del Ser implica reconocerse como parte activa de un entramado relacional, donde el cuidado, la empatía y el compromiso no son añadidos, sino elementos constitutivos del quehacer pedagógico. Así, el buen maestro o maestra rural se configura como un sujeto profundamente humano, cuya labor educativa se orienta por una ética del cuidado, la justicia social y la dignidad de los más vulnerables.

En esta dimensión ontológica, la IPDR se nutre de la vida cotidiana, de las experiencias que atraviesan el cuerpo, la palabra y la memoria del educador, reafirmando su lugar en el mundo no solo como transmisor de saberes, sino como presencia transformadora en contextos históricamente olvidados. Esta conciencia del ser es, por tanto, el punto de partida desde el cual el docente rural proyecta su práctica con sentido, arraigo y esperanza.

2. Consciencia epistemológica: el saber pedagógico situado

En segundo lugar, el ejercicio de reflexión crítica y dialógica sobre la práctica educativa dio paso a la conformación de una conciencia epistémica, desde la cual los docentes rurales reinterpretan el conocimiento pedagógico situado. Esta dimensión reconoce la capacidad del educador para articular saberes académicos, comunitarios y ancestrales, adaptando su enseñanza a las realidades específicas del contexto rural. Así, la reflexión se convierte en una herramienta epistemológica que permite a los docentes interrogar sus propias prácticas, crear metodologías pertinentes y generar aprendizajes significativos.

Desde esta perspectiva, el proceso de resignificación de la práctica docente es inseparable de la construcción de la IPDR, ya que evidencia cómo los docentes asumen un rol activo y creativo frente a los retos de su contexto. Lejos de reproducir modelos homogéneos, desarrollan estrategias pedagógicas innovadoras y sensibles al entorno rural, lo que fortalece su identidad como profesionales comprometidos con una educación transformadora y emancipadora. A través de esta conciencia, se promueve una práctica educativa crítica, pertinente y adaptada a las particularidades de la ruralidad, lo que les permite innovar, crear y transformar sus metodologías de enseñanza para

lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes. En este estudio se evidenció cómo los docentes han desarrollado estrategias innovadoras para superar las barreras del contexto rural, integrando saberes locales con metodologías pedagógicas que favorecen el aprendizaje significativo, lo cual se constituye en una evidencia de su vocación, compromiso ético y responsabilidad social. Además, la investigación permitió identificar que la IPDR se extiende a la formación en valores, el acompañamiento emocional de los estudiantes y la construcción de espacios de aprendizaje que trascienden el aula. Este enfoque ha sido clave para fortalecer el sentido de pertenencia y la motivación tanto de los docentes como de los estudiantes

3. Consciencia histórica: el hacer en contexto

La tercera dimensión, de carácter histórico, se configura a través de una conciencia del hacer en contexto, producto de la reflexión crítica sobre el territorio rural como espacio vivo de luchas, resistencias y transformaciones. En el proceso de configuración de la IPDR, emergieron la resistencia, la adaptación y la transformación se presentan como tres formas interrelacionadas de respuesta y acción frente a las condiciones históricas y estructurales que marcan la educación rural.

Resistencia se entiende como la capacidad del docente rural para oponerse a las lógicas excluyentes y homogeneizadoras del sistema educativo, que muchas veces desatiende las realidades del campo. Esta resistencia no es pasiva, sino activa: implica defender el valor del territorio, de los saberes comunitarios y de la educación como derecho:

Adaptación no significa conformismo, sino criticismo y creatividad pedagógica. Es la habilidad del maestro para ajustar y contextualizar su práctica, haciendo uso de los recursos disponibles, reinterpretando el currículo y respondiendo con pertinencia a las necesidades del estudiantado y de la comunidad. Adaptarse, en este sentido, es sostener la práctica en medio de la adversidad, sin renunciar a su sentido transformador.

Transformación representa el horizonte más profundo de la IPDR. Se refiere a la capacidad del docente de incidir en su entorno mediante una praxis crítica que no solo educa, sino que transforma las condiciones de vida, promueve la justicia social, fortalece la identidad colectiva y potencia el desarrollo del territorio.

Estas tres dinámicas se articulan en la conciencia histórica del hacer en contexto desde donde el Buen Maestro y Maestra Rural, asume como sujeto político y pedagógico, comprometido con las luchas, memorias y esperanzas de su comunidad. En esta dimensión, el docente se reconoce no solo como transmisor de conocimientos, sino como actor histórico que incide en los procesos sociales, ambientales y culturales de su comunidad. Su práctica pedagógica se proyecta como una herramienta de intervención en la realidad, en tanto promueve la equidad, la sostenibilidad y la justicia social. Esta conciencia histórica impulsa al docente a vincular su labor educativa con la defensa del territorio, los bienes comunes y la reconstrucción del tejido social. En este sentido, el maestro rural no se limita a responder a políticas institucionales, sino que actúa desde una posición crítica, participativa y comprometida, que resignifica la escuela como espacio político, ético y comunitario. Por tanto, este proceso de teorización evidencia que el IPDR no puede comprenderse de forma aislada o fragmentaria, sino que se configura en la interacción viva entre el docente, su comunidad, sus saberes y su contexto histórico. La triada ontológica, epistémica e histórica no solo describe dimensiones de la identidad, sino que actúa como un marco estructurante que da sentido a la práctica educativa rural en su complejidad.

En conclusión, el proceso reflexivo -tanto individual como colectivo- donde el maestro no solo reproduce estructuras educativas, sino que, desde su ética profesional y accionar pedagógico, promueve procesos sociales, ambientales y culturales que resignifican la ruralidad en clave de equidad, sostenibilidad y justicia social. Así, se proyecta como un actor que moviliza prácticas educativas que articulan la escuela con las luchas históricas del territorio, la defensa de los bienes comunes y la reconstrucción del tejido social. Consecuentemente, la perspectiva histórica se presenta como el eje articulador de la transformación de la conciencia docente, dando lugar a una IPDR que se construye desde el reconocimiento del ser, la resignificación del saber y la transformación del hacer. Esta conciencia ampliada convierte al docente rural en un sujeto epistémico, ético e histórico, capaz de movilizar cambios profundos en su realidad educativa y comunitaria.

Hacia una comprensión situada y transformadora de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR): Hallazgos, desafíos y proyecciones desde el Colegio Ecológico de Floridablanca

El caso del Colegio Ecológico de Floridablanca constituye una experiencia investigativa significativa que demostró cómo un grupo de docentes rurales, al consolidar su Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR), logra superar los desafíos estructurales impuestos por un sistema educativo históricamente centrado en lo urbano. En medio de políticas públicas que suelen invisibilizar la complejidad y riqueza del contexto rural, estos maestros y maestras han construido una práctica pedagógica situada, resiliente e innovadora, mediada por la reflexión dialógica que no solo responde a las necesidades de sus estudiantes, sino que también resignifica el rol docente como agente transformador del territorio. La experiencia sistematizada en este estudio cobra sentido no solo desde una perspectiva práctica, sino desde una conciencia ontológica. “Del Buen Maestro y Maestra Rural”, entendida como la afirmación de una existencia de una conciencia profesional enraizada en el territorio, la comunidad y la historia compartida. Esta conciencia del ser, que se fortalece en el hacer cotidiano, permite a los docentes reconocer su papel como sujetos históricos, insertos en una realidad marcada por la desigualdad, pero también por la posibilidad de la transformación. En este marco, el Buen Maestro y Maestra Rural se erige como figura clave en el cierre de brechas sociales, culturales y educativas, no por seguir modelos impositivos, sino por habitar con sentido, ética y compromiso su trabajo de resignificación de su práctica educativa e impacto social. Desde una perspectiva epistémica, el caso del Colegio Ecológico revela una producción de saberes pedagógicos alternativos que desafiaban las narrativas hegemónicas del conocimiento escolar urbano. Los docentes rurales, al entrelazar saberes académicos con conocimientos ancestrales, comunitarios y territoriales, configuran propuestas pedagógicas contextualizadas que enriquecen el currículo y afirman la validez de otros modos de conocer. Esta epistemología del arraigo no solo fortalece la IPDR, sino que promueve una educación más justa, equitativa y pertinente para las realidades del campo colombiano.

A nivel histórico, este estudio evidencia cómo la IPDR no es una construcción estática, sino un proceso dinámico atravesado por tensiones, resistencias y

resignificaciones. La historia de la educación rural en Colombia ha estado marcada por el abandono institucional y la exclusión simbólica; Sin embargo, los hallazgos aquí expuestos muestran que los docentes pueden revertir ese legado desde la agencia pedagógica, convirtiéndose en portadores de una memoria viva que lucha, adaptación, transformación por la dignificación del oficio docente y la justicia educativa en sus territorios. Este estudio de caso ofrece, por tanto, un valioso aporte teórico-práctico al evidenciar que la consolidación de la IPDR permite trascender las limitaciones materiales y simbólicas del entorno, reafirmando el valor del docente rural como agente de cambio. Al asumir con compromiso ético y sentido de pertenencia su trabajo, estos docentes demuestran que es posible construir una educación rural relevante, crítica y emancipadora, capaz de dignificar la profesión docente y contribuir al desarrollo equitativo de las comunidades más olvidadas del país.

Desde esta mirada, el IPDR no se construye únicamente desde la vocación o el cumplimiento técnico de funciones, sino desde una praxis situada que articula dimensiones éticas, culturales, históricas y epistémicas. La comprensión integral del docente como sujeto reflexivo, creativo y comprometido con su contexto es indispensable para avanzar hacia modelos educativos que no reproduzcan las desigualdades, sino que contribuyan activamente a transformarlas. En consecuencia, es necesario que futuras investigaciones profundicen en el vínculo entre la IPDR y las prácticas pedagógicas rurales, explorando cómo las políticas educativas pueden fomentar identidades profesionales sólidas mediante procesos de formación contextualizada, redes de acompañamiento horizontal y reconocimiento del impacto territorial del maestro rural. También resulta relevante analizar cómo las tecnologías digitales pueden enriquecer estas dinámicas sin erosionar el sentido comunitario de la educación rural. Más allá del caso del Colegio Ecológico de Floridablanca, esta teorización ofrece herramientas aplicables a la política pública, la gestión institucional y la formación docente. La IPDR, comprendida como una construcción dialógica, situada, ontológicamente comprometida y epistémicamente diversa, representa una oportunidad para pensar una educación rural más humana, crítica y transformadora. En este horizonte, la figura del Buen Maestro no es un ideal abstracto, sino una realidad encarnada en quienes, día a día, sostienen la esperanza desde las aulas rurales de Colombia.

Referencias Bibliográficas

- Adarme Pinzón, D. E., Duque Correa, L. C., y Pabón García, J. J. (2022). *Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad*. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/8727>
- Aguirre García, J. P. (2020). *Saberes y prácticas pedagógicas de los maestros: Una lectura desde la educación inclusiva en el contexto rural* [Tesis Doctoral].
- Alfonzo Albores, I., y Avendaño Porras, V. D. C. (1970). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(3), 157-170. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.175>
- Aristizábal Fuquene, A., y García Martínez, A. (2012). *Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía?* https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/construccion_identidad_profesional_docente_posibilidad_o_utopia.pdf
- Atlas Ti. (2024). *ATLAS.ti*. ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/research-hub/software-cualitativo>.
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 77-95.
- Bandura, A. (1997). Autoeficacia: el ejercicio del control. W.H. Freeman.
- Barron, B., y Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. Edutopia.
- Bauman, Z. (2001). La sociedad individualizada. Cátedra.
- Bazante Caldas, G. (2015). *Breve historia del currículo y la formación de maestros en Colombia | Praxis Pedagógica*. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/927>
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional y bienestar. Praxis Editorial.

- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Dentro de la caja negra: Elevando los estándares a través de la evaluación en el aula. *Phi Delta Kappan*.
- Bolívar, A. (2001). Liderazgo educativo y reestructuración escolar. In Ponencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español (pp. 95-130).
- Bolívar, A. (2004). La construcción de la identidad profesional docente en el contexto rural. Editorial Magisterio.
- Bolívar, A. (2005). La identidad del docente rural y los desafíos de la educación crítica. Editorial Magisterio.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Ed. Aljibe, Archidona.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios de Educación*, 12, 13-30.
- Brookfield, S. (1995). Cómo convertirse en un docente críticamente reflexivo. Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1996). La cultura de la educación. Harvard University Press
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona: Paidós
- Carroll, A. B. (1999). Responsabilidad social corporativa: Evolución de un concepto definitorio. *Business and Society*, 38(3), 268–295.
<https://doi.org/10.1177/000765039903800303>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Castañeda Vargas, R. A. (2021). *Exigencias y realidades en escuela nueva multigrado. Mirada de actores en institución pública rural de Boyacá* [Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC]. UPTC.
<https://repositorio.uptc.edu.co//handle/001/8917>
- Castaño, J. P. M., y Cardona, J. C. P. (2020). Representaciones sociales sobre formación profesional en estudiantes de actividad física y deporte en Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 60, 251-270.

- Castells, M. (1997). La era de la información (Economía, sociedad y cultura). Vol 2: El poder de la identidad. Alianza.
- Castro, M. A. V., y Fernández, B. H. (2020). Habilidades sociales en niños de nivel primaria en una red educativa rural multigrado. *Educare Et Comunicare Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.469>
- Cepal. (2024, abril 30). *El Portal de Desigualdades en América Latina*. <http://www.cepal.org/es/publicaciones/69190-portal-desigualdades-america-latina>
- Cohen, J. L. (2010). Teachers in the news: A critical analysis of one US newspaper's discourse on education, 2006–2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 105-119. <https://doi.org/10.1080/01596300903465450>
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 107-135. <https://doi.org/10.35362/rie2001043>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y práctica educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-20.
- Coll, C. (2013). Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades. Editorial Morata.
- Cortina, A. (1996). Ética de la empresa: Claves para una nueva cultura empresarial. Trotta.
- Constitución Política de Colombia [Const]. (7 de julio de 1991).
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (3rd ed.). Sage publications.
- Cruz-Eraso, A.-F., y González-Serrano, C. (2022). Modelo adaptativo de clasificación de profesiones en sistemas de orientación vocacional. *Revista Facultad de Ingeniería*, 31(61). <https://doi.org/10.19053/01211129.v31.n61.2022.14841>
- Cuellar Peña, L., Torres Murillo, G. E., y Torres Villalba, A. (2024). Educación inclusiva: Análisis dentro del contexto rural colombiano en la Institución

Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.

<https://hdl.handle.net/20.500.12495/12435>

Dane. (2024a). Colombia—Educación Formal 2023, Educación Formal (sedes educativas oficiales y no oficiales, urbanas y rurales). <https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/834/variable/F8/V164?name=TIPO>

Dane. (2024b). Dane - Pobreza y desigualdad. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y- condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad>

Day, C. (2004). Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Narcea.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., y Gu, Q. (2006). Los docentes importan: Conectando el trabajo, la vida y la eficacia. Open University Press.

Day, C., y Gu, Q. (2010). The new lives of teachers. Routledge.

Day, C. y Gu, Q. (2012). Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas, una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Narcea.

Denzin, N. K. (1978). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. McGraw-Hill.

Delgado y Toscano (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de secundaria Construction of the professional identity of the future secondary school teacher 25, (1) 138-214. <https://orcid.org/0000-0003-2194-7087>;

Dewey, J. (1938). Experiencia y educación. Macmillan

Dane. (2022). Dane - Calidad de vida (ECV). <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y- condiciones-de-vida/calidad-de-vida-ecv>

Decreto de Ley 1278 de 2002. [Presidente de la República de Colombia]. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. (19 de junio de 2002).

Decreto 1075 de 2015. Sector Educación (26 de mayo de 2015). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2015). The SAGE Handbook of Qualitative Research (4th ed.). Sage.

Departamento Nacional de Planificación. (2015). *Misión para la transformación del campo.*

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/Estrategia%20de%20Competitividad%20para%20el%20Sector%20Agropecuario%20V2015-10-23.pdf>

Díaz Martín, C. (2022). *The use of video as a tool to improve teaching practice and the construction of teachers' professional identity in CLIL settings.* <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/23305>

Dubar, C. (2000). *La crisis de las identidades.* Bellatera Edición. <https://www.bellaterra.coop/es/libros/la-crisis-de-las-identidades>

Durán Acosta, J. A. (1994). *El proyecto educativo institucional: Una alternativa para el desarrollo pedagógico-cultural.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Educ-Dane. (2021). *Colombia—Educación Formal 2021.* <https://microdatos.dane.gov.co/catalog/752/datafile/F22>

Elizondo Huerta, A. E. (2011). La Revista Mexicana de Investigación Educativa: Un proyecto identitario. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(Extra 0), 53-64.

Ennis, R. H. (1987). Una taxonomía de las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico. En J. B.

Escudero Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de educación secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educacion*, 350, 79-103. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:61413cd4-257a-40bc-84c1-922a175fe6df/re35004-pdf.pdf>

Fartes, V. L. B. (2008). Professional education reforms and the crisis of pedagogical and institutional identities. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 657-684. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-60649109183&doi=10.1590%2fs0100-15742008000300006>

Figueroa Espínola, A. M., Román Soto, D., Lizana Muñoz, V., Barrera Reyes, M., y Arancibia Zeballos, J. (2023). La Configuración De La Identidad Profesional

Docente De Estudiantes De Educación Diferencial, A Través De Relatos Autobiográficos. *Revista Enfoques Educacionales*, 20(2), 67-84.
<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73277>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognición y monitoreo cognitivo: Una nueva área de investigación cognitivo-evolutiva. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications.
- Flick, U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Subjetividad e Interacción.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2007). *El nuevo significado del cambio educativo*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *El nuevo significado del cambio educativo*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- García, A., López, M., y Pérez, J. (2020). La formación inicial de docentes rurales: Desafíos y oportunidades en el contexto colombiano. *Revista de Educación Rural*, 15(3), 34-56.
- Gee, J. P. (2003). *Lo que los videojuegos tienen que enseñarnos sobre el aprendizaje y*. Palgrave Macmillan.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Giasson, J. (2000). *La comprensión en la lectura*. Octaedro.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península [Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press, 1991].

- Giralt Romeu, M. (2020). El rol de la indagación en la identidad profesional docente: Situación actual y retos en la formación inicial (p. 1) [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universitat Ramon Llull]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=298092>
- Giroux, H. A. (1997). Pedagogía y la política de la esperanza: Teoría, cultura y escolarización. Westview Press.
- Giroux, H. A. (2001). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición. Bergin y Garvey.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional: Por qué puede ser más importante que el cociente intelectual. Bantam Books.
- González, A. (2019). Educación Rural en Colombia: Desafíos y Oportunidades. Editorial Universidad Nacional.
- Guadarrama González, P. (2018). ¿Para qué sirve la epistemología a un investigador ya un profesor? Bogotá: Editorial Magisterio.
- Gu, Q., y Day, C. (2007). Resiliencia docente: Una condición necesaria para la eficacia. Enseñanza y Formación Docente, 23(8), 1302-1316.
- Guba, E., y Lincoln, I. (1998). Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa (Norman Desingylonna Lincoln). <https://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/guba-lincoln-1998.pdf>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Sage Publications.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Sage Publications.
- Guidano, V. F. (1991). The self in process. New York: Guilford University Press.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine.
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., y Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science (New York, N.Y.)*, 293(5537), 2105-2108. <https://doi.org/10.1126/science.1062872>
- Hall, S., y Du Gay, P. (Eds.). (1996). Questions of cultural identity: SAGE Publications. Sage.

- Hernández Apablaza, E. M., y Pantoja Ossandón, P. (Profesor patrocinante). (2023). *El uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en las aulas multigrado de escuelas rurales de la comuna de Linares* [Tesis, Universidad de Talca (Chile). Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional]. <http://dspace.utalca.cl/handle/1950/12860>
- Hurtado, J. (2016). Metodología y Técnica de Investigación aplicada a la comunicación. Caracas: Panapo
- Imbernón, F. (2017). La formación docente: Un desafío estratégico para la educación del siglo XXI. Barcelona: Editorial Graó.
- Jalali-Rabbani, M. (2020). Solidarity in the Age of Globalization: Approaches from the Philosophy for Peace. *Convergencia*, 27. <https://www.redalyc.org/journal/105/10562755002/>
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 279-313). Sage Publications.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Laboratorio de Economía de Educación. (2024, julio 9). *Informe 98: Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer*. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-98>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. (8 de febrero de 1994).
- López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista Universidad de La Salle*, 1(79), 91-109. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.5>
- López, J., y Ramírez, M. (2021). Identidad y Práctica Educativa en el Contexto Rural. *Revista Latinoamericana de Educación*.
- Martín, R. L. (2020). A new teacher for a new school: Pedagogical challenges of the future 64, 63-84. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0->

85145243015ypartnerID=40ymd5=4f224ad37191250efcee0dd7a0f2097b
(Export Date: 31 July 2023).

Martínez, P. (2020). *La Escuela Rural en Colombia: Una Perspectiva Crítica*. Fondo Editorial Colombiano.

Maya, M. C. (2003). Identidad profesional. *Invest. Educ. Enferm.*, 21(1), 98-104. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1464660.pdf>

Mejía Díez, H. (2004). Lo rural y lo campesino. Foro virtual sobre Educación y Desarrollo rural. Medellín: Corporación La Ceiba.

Mendoza Fillola, A. (2004). Didáctica de la lengua y la literatura en la educación secundaria. Pearson Educación

Meng, L., Muñoz, M. A., y Wu, D. (2016). Teachers' perceptions of effective teaching: A theory-based exploratory study of teachers from China. *Educational Psychology*, 36(3), 461-480. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1008402>

Ministerio de Educación. (2024, septiembre 20). *Portal MEN - Presentación—Formación Docente para la Calidad Educativa. Portal MEN - Presentación*. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-propertyvalue-48472.html>

Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>

Muelas, L. T., y Meneses Fernández, L. A. (2022). *Creencias y prácticas desarrolladas en los territorios rurales de la región Orinoquía, orientadas a la protección y promoción de la salud y salud laboral*. <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/1252>

Molina (2022) Identidad profesional docente en la neoliberalización de la política educativa Endoprivatización y reconstrucciones híbridas de la profesionalidad". Universidad de Granada (España).

Murillo, F. J. (2019). *Equidad y justicia en la educación*. Ediciones SM.

Narodowski, M. (1999). *La escuela y la cuestión social: Aproximaciones a la educación en América Latina*. Ediciones Novedades Educativas.

Ocampo (2019) *Poder, discursos y reformas educativas en la configuración de la identidad emocional y profesional docente*. Universidad de Cantabria; la

Universidad de Oviedo; la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de Vigo

OCDE. (2021). OCDE Revisión de recursos escolares: Chile.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2017/12/oecd-reviews-of-school-resources-chile-2017_q1q846ad/9789264287112-es.pdf

OECD. (2024). Bienestar rural.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/support-materials/2020/10/rural-well-being_8d2d0140/Rural-Well-being-policy-highlights-es.pdf

Olsen. (2008). *How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development*. Teacher Education Quarterly, 35(3), 23-40.

<https://identidadocente.uc.cl/documentos/22-olsen-b-2008>

Palmer, P. (1998). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. Jossey-Bass.

Parodi, G. (2005). Comprensión de lectura: Una perspectiva cognitiva y lingüística. Ariel.

Paul, R., y Elder, L. (2006). Pensamiento crítico: Herramientas para tomar las riendas de tu aprendizaje y de tu vida. Pearson.

Pedroza, F. René (2011). La investigación-acción en la práctica educativa reflexiva, ed. Colegio de Investigadores en ciencias de la educación/ed. Lulu.
<http://www.lulu.com/shop/rené-pedroza-flores/la-investigación-acción-en-la-práctica-educativa-reflexiva/paperback/product-14680709.html>

Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. Educational Leadership, 57(3), 6-11.

Perkins, D. (2010). La escuela inteligente: Del pensamiento académico al pensamiento cotidiano. Gedisa.

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

Ramírez (2021) "representaciones sociales de la autoridad pedagógica del docente desde la perspectiva de su identidad profesional", República Bolivariana De Venezuela Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"

- Ramírez González, M. del R., y Quesada Lacayo, J. (2019). Repensando los indicadores educativos: La gestión educativa, curricular y de vinculación con la comunidad. *Innovaciones educativas*, 21(30), 37-47.
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Editorial Siglo XXI.
- Resolución 3842 de 2022. [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones. (18 de marzo de 2022).
- Reyes Guarnizo, A. B., y Díaz Riveros, C. A. (2024). Ruralidad y gobernanza de las comunidades, en clave de nuevas ruralidades. *Territorios*, 50. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12236>
- Rockwell, E. (2009). La escuela cotidiana: Un estudio sobre la educación rural en México. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M. E. (2022). Transepistemologías de los conocimientos-saberes emergentes con los transmétodos de indagación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(25). <https://www.redalyc.org/journal/5534/553474095004/html/>
- Rojas, C. (2016). Educación rural y desarrollo comunitario: Un enfoque participativo. Editorial Educación y Sociedad.
- Salinas, A., y Nussbaum, M. (2022). Tecnología y equidad en la educación rural: Estrategias adaptativas para la enseñanza y el aprendizaje. *Tecnología Educativa y Sociedad*
- Salinas-Arango, N. A., y Sanmartín-Gaviria, M. (2020). Nuevas ruralidades como reconfiguración del territorio en transformación: Imaginarios sociales corregimentales a la luz de organizaciones socioculturales. *Revista eleuthera*, 22(2), 189-204. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.12>
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of clinical and health psychology*, 3(1), 141-157.
- Sarabia (2022) Identidad Del Docente Colombiano E Inteligencia Emocional En La Historia De Vida De Ana Rosa Prado Díaz
- Schön, D. A. (1983). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en acción.

Libros Básicos.

- Schraw, G., y Moshman, D. (1995). Teorías metacognitivas. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.
- Selwyn, N. (2021). ¿Deberían los robots reemplazar a los docentes? La IA y el futuro de la educación. Polity Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Heinemann.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, R. M. (2000). *Educación y desarrollo rural en América Latina: Prioridades y políticas*. UNESCO.
- Trucano, M. (2023). *Tecnología educativa: Mitos y realidades en contextos globales*. Publicaciones del Banco Mundial.
- UNESCO (2020). *La educación en un mundo post-COVID: Nueve ideas para la acción pública*.
- Urrutia, V. B. (2013). Retornos a la educación y migración rural-urbana en Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 72, Article 72. <https://doi.org/10.13043/dys.72.5>
- Vaillant, Denise. (2007). La identidad docente. En I Congreso Internacional Nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. 5, 6 y 7 de septiembre. Barcelona, España.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625.
- Vanegas Ortega, C., y Fuentealba Jara, A. (2019). *Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de*

profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.

<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad. Cambridge University Press.

Zabalza, M. A. (2018). La formación del profesorado y la mejora de la enseñanza. Madrid: Narcea Ediciones.

Anexos

Anexo

A-1

Protocolo de validación de juicio por los expertos

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE JUICIO POR LOS EXPERTOS

Doctor (a):

Universidad:

Cordial Saludo:

Por medio de la presente me dirijo a usted, con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación/valoración del contenido del instrumento que se aplicaran para la recolección de información en el desarrollo de la Tesis Doctoral que lleva por Título: **CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO**, tesis en desarrollo como requisito exigido, para optar al Título de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Sugerimos, para valorar cada uno de los planteamientos del instrumento presentados, los siguientes criterios: (a) Adecuación de la pregunta con la subcategoría y el indicador (c) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad, y, cualquier otro que usted tenga a bien utilizar. De antemano gracias por su colaboración.

Atentamente,

Jacquesine Gutiérrez Pineda,

estudiante de Doctorado en Educación

Con cedula de C.C. 63486990

Se anexa:

Cuadro Datos del Experto

Objetivos de la investigación

Categorías a priori

Instrumento tipo guion de entrevista

Constancia de validación/valoración (sugerida).

DATOS DEL EXPERTO	
Apellidos y nombres	Jacqueline Gutiérrez Pineda
Cedula de identidad	63486990
Pasaporte	AV830672
Institución donde labora	Colegio Ecológico de Floridablanca, Santander.
Profesión	Docente
Título de pregrado	Licenciada en Educación Infantil
Universidad	Universidad Autónoma de Bucaramanga
Año	1995
Títulos de postgrado	Especialista en Desarrollo intelectual y Educación
Universidad	Universidad Autónoma de Bucaramanga y Fundación Alberto Merani.
Títulos de postgrado	Magister en Educación
Universidad	Universidad del Tolima
Año	2012

Otro dato que desea incluir	
--------------------------------	--

Rubrica Evaluativa del Instrumento

ÍTEM	CRITERIOS					OBSERVACIÓN
	E	B	M	X	C	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X: Eliminar / C= Cambiar

Nombre del validador	Doctorado	Firma

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, _____
con título de _____,
por medio de la presente, manifiesto que he valorado el guion de entrevista del participante, Jacqueline Gutiérrez Pineda, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por título: **CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO**.
Considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos:

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la subcategoría y el indicador, y, (b) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad

En la ciudad de Rubio, a los ___ días del mes de _____ de 2025

Nombre del validador

Documento

Anexo
A-2
Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO DEL ENTREVISTADO IPDR1

Estimado docente

MARÍA HELENA SANTISTEBAN PUENTES

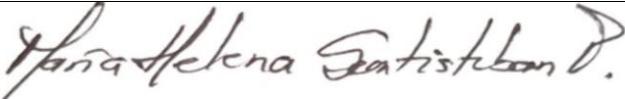
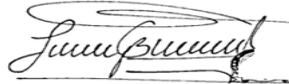
Colegio Ecológico De Floridablanca

Con el objetivo de realizar la investigación titulada CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO, como requisito para optar al título de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, solicito comedidamente, su autorización y colaboración como informante clave a través de una entrevista y permita realizar trabajo de campo mediante observación directa en su práctica pedagógica. Toda la información e identidad serán confidenciales y de manejo exclusivo por parte de la investigadora. Se utilizará una codificación para garantizar su anonimato y en ningún momento del desarrollo, redacción del informe final o en la sustentación de la investigación, se suministrarán nombres o datos personales. Este ejercicio es con fines únicamente académicos y no existe ánimo de lucro para ninguno de los participantes ni investigadora.

Ésta ya tiene el debido permiso del Sr. Rector.

Agradezco inmensamente su comprensión y colaboración.

Atentamente,

Nombre y Apellidos	MARÍA HELENA SANTISTEBAN PUENTES
Firma de Aceptación	
Fecha	
Docente Investigador	Jacqueline Gutiérrez Pineda
Firma del investigador	 JACQUELINE GUTIÉRREZ PINEDA
Celular:	3106986959
Correo electrónico	Gutierrezpinedajacqueline@gmail.com

CONSENTIMIENTO DEL ENTREVISTADO IPDR2

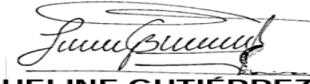
Estimado docente
Lina María Palomino
Colegio Ecológico De Floridablanca

Con el objetivo de realizar la investigación titulada CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO. como requisito para optar al título de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, solicito comedidamente, su autorización y colaboración como informante clave a través de una entrevista y permita realizar trabajo de campo mediante observación directa en su práctica pedagógica. Toda la información e identidad serán confidenciales y de manejo exclusivo por parte de la investigadora. Se utilizará una codificación para garantizar su anonimato y en ningún momento del desarrollo, redacción del informe final o en la sustentación de la investigación, se suministrarán nombres o datos personales. Este ejercicio es con fines únicamente académicos y no existe ánimo de lucro para ninguno de los participantes ni investigadora.

Ésta ya tiene el debido permiso del Sr. Rector.

Agradezco inmensamente su comprensión y colaboración.

Atentamente,

Nombre y Apellidos	Lina María Palomino santos
Firma de Aceptación	
Fecha	
Docente Investigador	Jacqueline Gutiérrez Pineda
Firma del investigador	 JACQUELINE GUTIÉRREZ PINEDA
Celular:	3106986959
Correo electrónico	Gutierrezpinedajacqueline@gmail.com

CONSENTIMIENTO DEL ENTREVISTADO IPDR3

Estimado docente

Sonia Milena Rodríguez

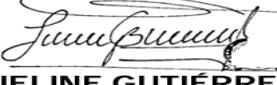
Colegio Ecológico De Floridablanca

Con el objetivo de realizar la investigación titulada CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO, como requisito para optar al título de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, solicito comedidamente, su autorización y colaboración como informante clave a través de una entrevista y permita realizar trabajo de campo mediante observación directa en su práctica pedagógica. Toda la información e identidad serán confidenciales y de manejo exclusivo por parte de la investigadora. Se utilizará una codificación para garantizar su anonimato y en ningún momento del desarrollo, redacción del informe final o en la sustentación de la investigación, se suministrarán nombres o datos personales. Este ejercicio es con fines únicamente académicos y no existe ánimo de lucro para ninguno de los participantes ni investigadora.

Ésta ya tiene el debido permiso del Sr. Rector.

Agradezco inmensamente su comprensión y colaboración.

Atentamente,

Nombre y Apellidos	Sonia Milena Rodríguez Santos
Firma de Aceptación	
Fecha	Febrero 11 de 2025
Docente Investigador	Jacqueline Gutiérrez Pineda
Firma del investigador	 JACQUELINE GUTIÉRREZ PINEDA
Celular:	3106986959
Correo electrónico	Gutierrezpinedajacqueline@gmail.com

CONSENTIMIENTO DEL ENTREVISTADO IPDR4

Estimado docente

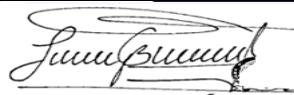
Leidy Johanna Ballén Chaves
Colegio Ecológico De Floridablanca

Con el objetivo de realizar la investigación titulada CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO, como requisito para optar al título de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, solicito comedidamente, su autorización y colaboración como informante clave a través de una entrevista y permita realizar trabajo de campo mediante observación directa en su práctica pedagógica. Toda la información e identidad serán confidenciales y de manejo exclusivo por parte de la investigadora. Se utilizará una codificación para garantizar su anonimato y en ningún momento del desarrollo, redacción del informe final o en la sustentación de la investigación, se suministrarán nombres o datos personales. Este ejercicio es con fines únicamente académicos y no existe ánimo de lucro para ninguno de los participantes ni investigadora.

Ésta ya tiene el debido permiso del Sr. Rector.

Agradezco inmensamente su comprensión y colaboración.

Atentamente,

Nombre y Apellidos	Leidy Johanna Ballén Chaves
Firma de Aceptación	
Fecha	13 de febrero de 2025
Docente Investigador	Jacqueline Gutiérrez Pineda
Firma del investigador	 JACQUELINE GUTIÉRREZ PINEDA
Celular:	3106986959
Correo electrónico	Gutierrezpinedajacqueline@gmail.com

CONSENTIMIENTO DEL ENTREVISTADO IPDR5

Estimado docente

Clara Becerra Berdugo

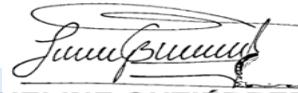
Colegio Ecológico De Floridablanca

Con el objetivo de realizar la investigación titulada CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO, como requisito para optar al título de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, solicito comedidamente, su autorización y colaboración como informante clave a través de una entrevista y permita realizar trabajo de campo mediante observación directa en su práctica pedagógica. Toda la información e identidad serán confidenciales y de manejo exclusivo por parte de la investigadora. Se utilizará una codificación para garantizar su anonimato y en ningún momento del desarrollo, redacción del informe final o en la sustentación de la investigación, se suministrarán nombres o datos personales. Este ejercicio es con fines únicamente académicos y no existe ánimo de lucro para ninguno de los participantes ni investigadora.

Ésta ya tiene el debido permiso del Sr. Rector.

Agradezco inmensamente su comprensión y colaboración.

Atentamente,

Nombre y Apellidos	Clara Becerra Berdugo
Firma de Aceptación	
Fecha	Febrero 12 de 2025
Docente Investigador	Jacqueline Gutiérrez Pineda
Firma del investigador	 JACQUELINE GUTIÉRREZ PINEDA
Celular:	3106986959
Correo electrónico	Gutierrezpinedajacqueline@gmail.com

Anexo
A-3
Transcripción de entrevistas

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA IPDR1

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO ENTREVISTADO IPDR1

- 1. ¿Qué te motivó a elegir la docencia como tu profesión, y cómo ese propósito ha evolucionado trabajando en la ruralidad?

Lo que me motivó fue la vocación por le deseo de influir positivamente en mis estudiantes, brindarles herramientas para su desarrollo y contribución al cambio social. Mi propósito se ha enriquecido con una mayor conexión con la comunidad educativa., enfrentando desafíos adicionales como la falta de recursos, distancia y, en algunos casos, una infraestructura limitada. La experiencia de trabajar en la ruralidad también fortalece mi compromiso con la educación inclusiva, al darme cuenta de que cada niño tiene derecho a acceder a una educación de calidad, sin importar su ubicación geográfica.

Mi decisión de dedicarme a la docencia surgió de mi interés por transformar la educación en contextos vulnerables. Considero que ser docente es una oportunidad para fomentar la equidad y garantizar que cada estudiante pueda desarrollar su potencial. A través de metodologías activas y un enfoque centrado en el aprendizaje significativo, busca que los niños y niñas se sientan motivados a aprender y descubran sus talentos

- 2. ¿De qué manera consideras que tu formación académica y tus experiencias previas han influido en la forma en que entiendes y ejerces práctica educativa de Lengua Castellana en un contexto rural?

Adaptando los enfoques de mi formación académica y mi experiencia, a las necesidades de mis estudiantes y a su entorno cultural, creando un ambiente educativo dinámico y efectivo que fomentar el amor por el lenguaje y la literatura.

Mi formación académica ha sido una base fundamental para la construcción de mi identidad como docente de Lengua Castellana. A través del estudio de teorías del aprendizaje, enfoques metodológicos y la didáctica específica de la lengua, he adquirido herramientas que me han permitido estructurar mi práctica educativa. Sin embargo, al llegar a la ruralidad, comprendí que la formación universitaria, si bien es esencial, no contempla de manera suficiente las particularidades del contexto rural. La realidad del aula en estos espacios me ha obligado a resignificar los conocimientos adquiridos, adaptándolos a la diversidad de mis estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y las condiciones materiales con las que contamos.

Además, mis experiencias previas, tanto en la academia como en otros entornos educativos, han moldeado mi perspectiva sobre la enseñanza de la lengua. He comprendido que, más allá del dominio de la gramática y la literatura, es crucial promover la oralidad, la lectura crítica y la producción escrita con un enfoque contextualizado. Esto implica reconocer y valorar los saberes locales, incorporar narrativas orales y diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las realidades culturales y lingüísticas de mis estudiantes. En este sentido, mi labor ha trascendido la enseñanza tradicional para convertirse en un proceso dialógico donde el aprendizaje es mutuo. Enseñar no es solo compartir información, sino transmitir pasión. Cuando los estudiantes ven a un docente comprometido y entusiasmado, se contagian de ese amor por el conocimiento. Me emociona saber que puedo inspirarlos a través de la literatura y la escritura

En la ruralidad, la práctica educativa no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se configura como un acto de construcción colectiva del saber. La docencia en estos espacios me ha enseñado que, si bien la formación académica es un pilar esencial, la experiencia cotidiana en la comunidad educativa es la que termina forjando una enseñanza pertinente y significativa. He tenido que replantear enfoques y métodos, crear materiales didácticos propios y potenciar el aprendizaje autónomo de mis estudiantes, todo ello en un proceso continuo de reflexión y ajuste de mi práctica pedagógica.

- 3. ¿Qué aspectos de tu formación académica siente que favorecieron o no, para la realidad del entorno rural, y cómo ha abordado esas carencias?

Los aspectos que favorecen al entorno rural, por mencionar algunos, son los conocimientos teóricos y prácticos, desarrollo de habilidades, análisis crítico, conexión con la comunidad para entender sus necesidades y desafíos. Los aspectos que poco favorecen serían la falta de capacitación para trabajar con población incluyente. He tratado de abordar estas carencias con una comunicación efectiva, trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo quienes permiten abordar los desafíos de la educación rural de manera efectiva.

El uso de metodologías activas en mi clase ha sido clave para mejorar la motivación de los estudiantes. A través del aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, logro que se involucren más en la producción textual, desarrollen el pensamiento crítico y fortalezcan su expresión oral y escrita

- 4. ¿Cómo describirías tu papel como docente rural de Lengua Castellana, y de qué manera crees que contribuyes al desarrollo personal y cultural de tus estudiantes?

Mi papel como docente rural en lengua castellana facilita el aprendizaje a través de la creación de entornos de aprendizaje inclusivo y estimulante que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas. A demás de ser orientador cultural con el proyecto del festival de teatro que se realiza año a año promoviendo así la lectura y la escritura como herramientas fundamentales para el desarrollo personal y cultural de los estudiantes, Mi papel como docente rural en lengua castellana facilita el aprendizaje a través de la creación de entornos de aprendizaje inclusivo y estimulante

En mi experiencia como docente rural de Lengua Castellana, comprobó que cuando la educación se centra en el estudiante, su motivación y compromiso con el aprendizaje aumentan significativamente. Mi enfoque se basa en conocer las necesidades y contextos de mis estudiantes, lo que me permite adaptar las actividades a sus intereses y realidades. Al hacerlo, no solo logro que se interesen por los contenidos, sino que también desarrolla habilidades críticas que les serán útiles en su vida diaria

- 5. ¿Cuáles son los principales retos que identificas en tu labor como docente de Lengua Castellana en el contexto rural, y cómo evalúas tu capacidad para afrontarlos de manera efectiva?

- Limitaciones en la infraestructura y recursos físicos y tecnológicos.
- Baja formación académica de los padres de familia para brindar apoyo a sus hijos.

Mi capacidad para afrontar estas limitantes son la aplicación de metodologías flexibles y adaptativas, gestión de recursos y tecnologías disponibles, colaborar con la comunidad y capacitación y actualización de la profesión. En la enseñanza de Lengua Castellana uso de estrategias pedagógicas activas, y el enfoque dialógico, permite que los estudiantes se apropien del conocimiento de manera significativa. En mi aula, integramos relatos orales de la comunidad en la escritura de cuentos y análisis literario, lo que ha fortalecido su identidad y el desarrollo de competencias comunicativas

- 6. ¿Cómo comprendes y resignificas tu práctica educativa al considerar las dinámicas del contexto rural, tus intenciones pedagógicas y las interacciones cotidianas con tus estudiantes?

Analizando a la comunidad rural, sus necesidades, desafíos y recursos.

Usando recursos locales como materiales naturales, herramientas y tecnologías disponibles.

Utilizando un enfoque por competencias, que permiten desarrollar en los estudiantes habilidades y conocimientos relevantes.

Fomentando la participación ciudadana y la responsabilidad social.

Creando ambientes de aprendizaje inclusivo.

Usando estrategias de enseñanza flexible.

Fomentando una comunicación efectiva.

Creo firmemente en el trabajo colaborativo y en la importancia de compartir lo que aprendo con otros colegas. A lo largo de mi experiencia, he comprendido que los docentes rurales enfrentamos desafíos similares y que la mejor manera de crecer profesionalmente es aprendiendo unos de otros. Por eso, participó activamente en espacios de intercambio pedagógico, como talleres, reuniones de equipo y microcentros, donde discutimos estrategias y reflexionamos sobre nuestras prácticas

- 7. ¿Qué aspectos de tu subjetividad y de las realidades del contexto rural influyen en los significados que das a tus acciones como docente de Lengua Castellana?

Realizar un seguimiento adecuado en mi práctica docente es fundamental para realizar los ajustes necesarios en las metodologías y estrategias

En mis aspectos subjetivos se encuentran mis experiencias personales, formación académica y experiencia laboral, los cuales influyen en mi enfoque y metodología de enseñanza. Mis creencias y valores que me comprometen con la comunidad. Mis emociones y sentimientos como el entusiasmo que le pongo a mi profesión creando buenos ambientes de aprendizaje.

La autorreflexión me ha permitido mejorar mi práctica educativa al identificar mis fortalezas y debilidades. En el aula rural, donde los recursos son limitados, analizar mis estrategias de enseñanza me ayuda a adaptarlas y hacer que el aprendizaje sea más significativo para mis estudiantes

En las realidades del contexto, están las limitaciones de los recursos, los desafíos socioeconómicos y cómo gestiono esos recursos para darle un mayor significado a mi práctica pedagógica.

- 8. ¿Qué cambios específicos has implementado en tu práctica educativa como resultado de reflexionar sobre las teorías significadas y resignificadas, y cómo evalúas su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Diversificando las estrategias de enseñanza a través del uso de múltiples recursos, integración de la tecnología y la enseñanza diferenciada, adaptando las actividades al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Fomentando la participación y la autonomía y a su vez desarrollando habilidades de pensamiento crítico.

Desde que introduce elementos de gamificación en mis clases, he notado un cambio positivo en mis estudiantes. Muchos de ellos, que antes mostraban poco interés por la lectura, ahora participan con entusiasmo en actividades diseñadas como retos y desafíos. Las narrativas interactivas y los incentivos han sido clave para mejorar su comprensión lectora y fomentar el pensamiento crítico. Sin embargo, la falta de acceso a tecnología en nuestra institución nos obliga a adaptar estas estrategias a formatos más tradicionales. La evaluación la realizo a través de la observación, la recopilación de trabajos y la reflexión de mi propia práctica docente.

- 9. ¿De qué manera realizas un seguimiento a las intervenciones que implementas en tu práctica docente para asegurar que respondan a las necesidades de tus estudiantes y al contexto rural?

Recolectando información a través de la observación en el aula, análisis de trabajos identificando fortalezas y dificultades; conversando con los estudiantes; retroalimentando con padres y comunidad. Haciendo una reflexión diaria sobre mi práctica, reuniones con otros docentes del área y evaluando los resultados.

El seguimiento de las intervenciones en mi práctica docente es un proceso constante de observación, análisis y ajuste. La primera estrategia que empleo es la observación sistemática dentro del aula. A través de ella, identifico cómo los estudiantes interactúan con las estrategias didácticas, qué dificultades presentan y qué elementos pueden ser mejorados. Este análisis me permite realizar ajustes en tiempo real y diseñar nuevas actividades que respondan a las necesidades emergentes. Además, el seguimiento no se limita al aula, sino que se extiende a los hogares y la comunidad, pues en el contexto rural la educación está profundamente influenciada por el entorno familiar y social.

Otra estrategia clave es la evaluación formativa y el análisis del desempeño de los estudiantes a través de sus producciones escritas y orales. Más allá de calificar, procuro que la evaluación sea un espacio de aprendizaje, donde los estudiantes reflexionen sobre sus avances y dificultades. También realicé reuniones con los padres de familia y otros docentes para comprender mejor los factores externos que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comunidad educativa se convierte así en un aliado fundamental en la mejora de mi práctica.

Por último, la autoevaluación y la reflexión docente son fundamentales. Despues de cada actividad o unidad temática, analizo los resultados obtenidos y los contrasto con los objetivos propuestos. Este ejercicio de introspección me permite reconocer qué aspectos han funcionado y cuáles requieren mejoras. La sistematización de estas experiencias me ha llevado a construir un modelo de enseñanza más flexible y adaptado al contexto rural, en el que el seguimiento no es solo un proceso técnico, sino una práctica ética y comprometida con la mejora de la educación rural.

- 10. ¿Qué aprendizajes o metodologías innovadoras has desarrollado a partir de tus experiencias como docente rural, y cómo crees que estas contribuyen a una práctica educativa más significativa y transformadora?

Adaptando el currículo a las necesidades y contextos específicos de mis estudiantes. Usando metodologías activas que promueven la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje incluyendo el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías digitales. Trabajando con la comunidad estableciendo relaciones de colaboración con los padres de familia y otras instituciones cercanas a la escuela. Adaptando y flexibilizando el currículo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Esto hace que mi práctica educativa sea más significativa y transformadora. He adoptado metodologías activas en mi enseñanza de Lengua Castellana para involucrar a los estudiantes de manera más directa en su proceso de aprendizaje. Utilizo estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la discusión en grupos, lo que les permite ser más autónomos y críticos. En el contexto rural, estas metodologías son especialmente útiles porque permiten adaptar las lecciones a las necesidades y realidades de los estudiantes, incentivando su participación y motivación.

La evaluación diagnóstica formativa es clave para conocer los conocimientos previos y dificultades de mis estudiantes. En el aula rural, donde hay diversidad de ritmos de aprendizaje, utilizo estrategias como la observación, los diarios de aprendizaje y el análisis de producciones escritas para diseñar estrategias pedagógicas que se ajustan a sus necesidades.

11. ¿Cómo compartes o sistematizas los conocimientos adquiridos y las estrategias que has resignificado en tu práctica educativa para beneficiar a otros docentes o al sistema educativo rural en general?

Promoviendo el intercambio de experiencias significativas a través del diálogo y la colaboración entre compañeros docentes, generando un aprendizaje colectivo. Compartiendo conocimientos y estrategias a través de la participación del grupo de área. Realizando las guías de trabajo de los estudiantes como apoyo al grupo de área.

Trabajar en el contexto rural me ha llevado a comprender que la educación no puede ser homogénea. Cada comunidad tiene su propio ritmo, sus propias historias y necesidades. Por eso, más que aplicar metodologías rígidas, he aprendido a dialogar con mis estudiantes y adaptar las estrategias de enseñanza para que realmente se sientan identificados con lo que aprenden.

- 12. ¿Cuál es tu concepción de educación rural?

Mi concepción de educación rural se centra en que la educación debe ser relevante, pertinente y efectiva para las necesidades y desafíos específicos de la comunidad, enfocándonos en la pertinencia, la flexibilidad y adaptabilidad, la sostenibilidad, la colaboración y cooperación de toda la comunidad educativa. En el contexto rural, mi relación con los estudiantes va más allá de la enseñanza académica. Trato de ser una figura cercana, comprensiva y disponible para ellos, ya que muchos enfrentan conflictos familiares. La educación rural no puede ser entendida simplemente como una extensión de la educación urbana, sino como un proceso autónomo que responde a las realidades específicas de cada comunidad. Desde mi perspectiva, la educación rural debe ser contextualizada, es decir, debe reconocer y potenciar los saberes locales, las narrativas orales, las dinámicas culturales y los desafíos propios del campo. No puede ser un modelo replicado de la educación tradicional, sino un sistema flexible que se construya en diálogo con la comunidad y que responda a sus necesidades.

Asimismo, considero que la educación rural debe ser transformadora y emancipadora. Esto significa que debe ir más allá de la enseñanza de contenidos académicos y promover el pensamiento crítico, la autonomía y la participación ciudadana. En muchas comunidades rurales, la escuela es el principal espacio de socialización y formación para los niños y jóvenes, lo que la convierte en un agente clave para la construcción de identidad y la generación de cambios sociales. La educación en estos contextos debe dotar a los estudiantes de herramientas para analizar su realidad, fortalecer su sentido de pertenencia y abrirles nuevas oportunidades de desarrollo. Ser docente en el contexto rural no es solo impartir conocimientos, sino ayudar a los estudiantes a desarrollar su voz, a expresarse y a cuestionar su realidad para que puedan transformar su entorno.

La educación rural debe ser inclusiva y equitativa. La brecha entre la educación urbana y rural sigue siendo una realidad latente, lo que exige una reestructuración de las políticas educativas para garantizar condiciones dignas de aprendizaje. Es urgente que las universidades y el sistema educativo en general replanteen su visión de la educación rural, brindando a los futuros docentes una formación acorde con estos contextos. Solo así podremos construir un modelo educativo que realmente cierre las brechas de desigualdad y potencie el desarrollo de las comunidades rurales. Desde mi perspectiva, la educación rural debe ser contextualizada, es decir, debe reconocer y potenciar los saberes locales, las narrativas orales, las dinámicas culturales y los desafíos propios del campo.

En mi práctica docente en el contexto rural, encontré que las estrategias de enseñanza más efectivas son aquellas que integran el aprendizaje colaborativo y el uso de recursos locales. A menudo utilizo el trabajo en grupos, donde los estudiantes investigan y resuelven problemas relacionados con su entorno, lo que les permite aplicar el conocimiento de manera práctica y significativa. Este enfoque no solo facilita la comprensión de los contenidos de Lengua Castellana, sino que también promueve habilidades sociales y de trabajo en equipo que son esenciales en su vida cotidiana.

- 13. ¿Cómo la integración de los saberes locales, las narrativas orales y las dinámicas culturales rurales en tu enseñanza ha fortalecido tu sentido de pertenencia y compromiso como maestro rural?

Sintiéndome parte de ella al preocuparme por su bienestar y desarrollo. Buscando contribuir para que los estudiantes se sientan orgullosos de su identidad y que tengan las herramientas necesarias para construir un futuro mejor para ellos y para su comunidad. Haciendo mis clases más interesantes, motivadoras y relevantes para los estudiantes. Aprendiendo de manera significativa y colaborativa, partiendo de sus conocimientos previos. Promoviendo la equidad, la inclusión y la justicia social.

- 14. ¿Cómo crees que la relación con la comunidad y el entorno rural ha influido en la forma en que defines tu identidad como docente y en las estrategias pedagógicas que implementas con los estudiantes y la comunidad rural en la que trabajas?

Desarrollando una profunda comprensión de las realidades, necesidades y aspiraciones de los estudiantes y sus familias, esto me permite moldear mi identidad como docente. También siendo más empática y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes enriqueciendo las estrategias pedagógicas para que el aprendizaje sea más significativo y contextualizado.

Mi identidad docente ha sido profundamente moldeada por la relación con la comunidad y el entorno rural. Desde el inicio de mi labor en estos espacios, comprendí que ser docente en la ruralidad va más allá del aula y requiere un compromiso genuino con la comunidad. El docente rural no solo enseña, sino que se convierte en un mediador cultural, un gestor social y, muchas veces, en un referente para los estudiantes y sus familias. Esta cercanía con la comunidad ha fortalecido mi sentido de pertenencia y ha redefinido mi concepción de la educación, llevándome a construir estrategias pedagógicas que integren las vivencias, conocimientos y aspiraciones de mis estudiantes.

El contacto directo con las familias y líderes comunitarios me ha permitido comprender mejor las dinámicas socioculturales y económicas que influyen en el aprendizaje. Por ello, he adaptado mis estrategias de enseñanza para que sean más cercanas a la realidad de mis estudiantes. Incorporar elementos del entorno, como relatos orales, tradiciones locales y problemáticas del contexto, ha hecho que la enseñanza de la Lengua Castellana cobre un significado más profundo para los niños y jóvenes. A través del festival de teatro, por ejemplo, he promovido la lectura y la escritura como herramientas de expresión y transformación social.

Además, la interacción constante con la comunidad me ha llevado a ser más reflexiva y autocritica sobre mi propio quehacer pedagógico. La enseñanza en la ruralidad no es estática; requiere una actualización y adaptación constante. La experiencia me ha demostrado que las metodologías convencionales muchas veces no son efectivas en estos contextos y que es necesario desarrollar enfoques más flexibles, participativos e inclusivos. En este sentido, mi identidad docente se ha forjado a través de la práctica, la experimentación y el aprendizaje continuo, en un proceso donde la educación no solo transforma a los estudiantes, sino también al propio docente. Mi labor docente no se limita al aula; busco involucrar a la comunidad en el aprendizaje. A través de proyectos de narración oral con los adultos mayores, mis estudiantes han fortalecido su identidad cultural y desarrollado habilidades comunicativas, creando un vínculo entre generaciones.

He experimentado cómo la gamificación puede hacer que las clases sean más dinámicas y atractivas. Juegos de rol, desafíos de escritura creativa y competencias han hecho que mis estudiantes se involucren más en las actividades. Sin embargo, considero fundamental recibir más formación en estrategias gamificadas para aprovechar al máximo su potencial en el aula.

- 15. ¿De qué manera tus aportes como docente han impactado en la construcción de una educación más emancipadora y contextualizada para los estudiantes rurales?

Logrando un enfoque más inclusivo que no solo reconoce el contexto rural, sino que también da voz a los estudiantes fortaleciendo su identidad, autonomía y capacidad de acción crítica frente a los problemas sociales y ambientales que enfrentan. El Medio Ambiente es fundamental en nuestra institución, ya que nos permite vincular la enseñanza de la Lengua Castellana con la sensibilización ambiental. Trabajamos textos argumentativos sobre problemáticas ecológicas locales, lo que fomenta la reflexión crítica en los estudiantes.

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO ENTREVISTADO IPDR2

-1. ¿Qué te motivó a elegir la docencia como tu profesión, y cómo ese propósito ha evolucionado trabajando en la ruralidad?

- Mi vocación por la enseñanza fue lo que me motivó a prepararme para ser maestra. Desde niña, jugaba con mis muñecas y me imaginaba siendo su maestra. Con el tiempo, mis "estudiantes" dejaron de ser muñecas y pasaron a ser mis hermanos, vecinos y primos.

Ese propósito ha evolucionado a lo largo de mi experiencia en la ruralidad, donde he recibido un cálido apoyo de la comunidad. El amor, el sentido de servicio y la solidaridad de los niños me han enriquecido tanto personal como profesionalmente. Saber que he influido positivamente en el alma, la mente y el corazón de mis estudiantes es una satisfacción invaluable. Desde mi experiencia, la docencia es una vocación que se fortalece con la práctica y la interacción con los estudiantes. El contacto diario con ellos me ha permitido comprender la importancia de la educación emocional y la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a la diversidad de ritmos de aprendizaje. La enseñanza no solo implica transmitir conocimientos, sino también formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno

- 2. ¿De qué manera consideras que tu formación académica y tus experiencias previas han influido en la forma en que entiendes y ejerces práctica educativa de Lengua Castellana en un contexto rural?

Mi vocación por la enseñanza fue lo que me motivó a prepararme para ser maestra. Desde niña, jugaba con mis muñecas y me imaginaba siendo su maestra. Con el tiempo, mis "estudiantes" dejaron de ser muñecas y pasaron a ser mis hermanos, vecinos y primos. La educación no es solo transmitir conocimientos, es ayudar a los estudiantes a encontrar su propósito ya cambiar su realidad. Ver cómo desarrolla sus ideas y se motivan a aprender me confirma que enseñar es sembrar semillas de cambio en la comunidad

Ese propósito ha evolucionado a lo largo de mi experiencia en la ruralidad, donde he recibido un cálido apoyo de la comunidad. El amor, el sentido de servicio y la solidaridad de los niños me han enriquecido tanto personal como profesionalmente. Saber que he influido positivamente en el alma, la mente y el corazón de mis estudiantes es una satisfacción invaluable.

- 3. ¿Qué aspectos de tu formación académica siente que favorecieron o no, para la realidad del entorno rural, y cómo ha abordado esas carencias?

Mi formación académica me brindó las bases pedagógicas necesarias para enseñar, pero para enfrentarme a la realidad del entorno rural requiere más que teoría. Si bien adquirí conocimientos sobre estrategias de enseñanza, planificación y evaluación, hubo aspectos que la Universidad no abordó con suficiente profundidad, como la adaptación a contextos con recursos limitados, la diversidad cultural y las dificultades socioeconómicas de los estudiantes.

Para suplir esas carencias, me he apoyado en la experiencia, la observación y el aprendizaje continuo dentro de la comunidad. He desarrollado estrategias creativas para aprovechar los recursos disponibles y fomentar el aprendizaje significativo. Además, el amor, la vocación y el vínculo con los estudiantes han sido clave para superar las dificultades y brindar una educación que no solo enseñe conocimientos, sino que también forme seres humanos íntegros.

En mi práctica docente, he notado que el rol del maestro ha cambiado significativamente. Antes se nos veía como la única fuente de conocimiento, pero ahora nuestra tarea es guiar y facilitar el proceso de aprendizaje. Busco que mis estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, fomentando la participación activa y el pensamiento crítico. "Considero que la mediación del aprendizaje es fundamental en la educación actual. No se trata solo de transmitir información, sino de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para aprender por sí mismos. Implemento estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, lo que les permite explorar, reflexionar y construir su propio conocimiento

- 4. ¿Cómo describirías tu papel como docente rural de Lengua Castellana, y de qué manera crees que contribuyes al desarrollo personal y cultural de tus estudiantes?

Mi papel como docente rural de Lengua Castellana va más allá de la simple transmisión de conocimientos lingüísticos. Me concibo como una mediadora del aprendizaje, una facilitadora del pensamiento crítico y una promotora del desarrollo integral de mis estudiantes. En un entorno rural, donde las oportunidades de acceso a materiales educativos pueden ser limitadas, mi labor implica diseñar estrategias innovadoras que les permitan descubrir el poder del lenguaje como herramienta de expresión, construcción de identidad y transformación social.

Desde el ámbito personal, mi trabajo impacta en la autoestima y confianza de los estudiantes al brindarles espacios de expresión donde pueden compartir sus experiencias, emociones y perspectivas. Utilizo la lectura y la escritura como medios para que fortalezcan su autoconocimiento y reconozcan la importancia de su voz en la comunidad.

En el plano cultural, promuevo la integración de narrativas orales, mitos locales y expresiones propias de la comunidad en la enseñanza de la Lengua Castellana. Esto les permite valorar y preservar su patrimonio cultural, al mismo tiempo que desarrollan habilidades comunicativas que les serán útiles en cualquier contexto. La literatura rural, la oralidad y la historia local son pilares fundamentales en mis clases, pues refuerzan el sentido de pertenencia y permiten que los estudiantes se reconozcan como parte de una tradición que merece ser contada y compartida.

- 5. ¿Cuáles son los principales retos que identificas en tu labor como docente de Lengua Castellana en el contexto rural, y cómo evalúas tu capacidad para afrontarlos de manera efectiva?

Uno de los principales retos que enfrento como docente de Lengua Castellana en el contexto rural es la falta de acceso a recursos didácticos y tecnológicos. Muchos estudiantes no cuentan con libros, conexión a internet o materiales adecuados, lo que dificulta la implementación de estrategias innovadoras. Además, algunos presentan dificultades en lectoescritura debido a limitaciones en su formación previa, lo que exige una atención diferenciada y personalizada.

Otro desafío es la desmotivación que puede surgir en los estudiantes debido a factores externos, como la carga de trabajo en el hogar, la falta de apoyo familiar o la percepción de que la educación no es una prioridad. También es un reto fomentar el hábito de la lectura en un entorno donde a veces esta práctica no es habitual.

En las zonas rurales muchas escuelas carecen de infraestructura adecuada, conectividad y materiales didácticos actualizados. Esta

brecha limita las oportunidades de los estudiantes rurales y refuerza las desigualdades sociales. Como docente, veo la necesidad urgente de políticas educativas más inclusivas que no solo brinden recursos, sino que también fortalecen la formación de los maestros para innovar y hacer frente a estas dificultades.

A pesar de estos desafíos, evalúo mi capacidad para afrontarlos de manera positiva y efectiva. Mi vocación, amor por la enseñanza y creatividad me han permitido diseñar estrategias didácticas adaptadas a la realidad de mis estudiantes, aprovechando los recursos disponibles y promoviendo el aprendizaje a través de juegos, narraciones orales y el uso de materiales reciclados. Además, he fortalecido la motivación de los niños a través del reconocimiento de sus logros y la integración de sus intereses en el proceso educativo. Las políticas educativas deben enfocarse en reducir la brecha entre la educación urbana y rural, no solo dotando de recursos a las escuelas, sino también garantizando una formación docente que responda a las realidades del campo. Es fundamental que los maestros recibamos capacitación en metodologías flexibles y adaptadas a estos entornos, para ofrecer así una educación pertinente y de calidad a nuestros estudiantes rurales.

- 6. ¿Cómo comprendes y resignificas tu práctica educativa al considerar las dinámicas del contexto rural, tus intenciones pedagógicas y las interacciones cotidianas con tus estudiantes?

Comprendo y resignifico mi práctica educativa al adaptarla a la realidad del contexto rural, integrando las necesidades y saberes de la comunidad. Mis intenciones pedagógicas van más allá de la enseñanza formal; busco formar personas íntegras, fomentando la lectoescritura como herramienta de expresión y transformación. A través de la interacción cotidiana con mis estudiantes, aprendo de su cultura, valores y desafíos, lo que me permite innovar, motivarlos y hacer de la educación un proceso significativo y cercano a su realidad. Me gusta documentar y sistematizar las experiencias exitosas en mi aula, de manera que puedan servir de referencia para otros docentes. Cuando descubro una metodología que funciona bien en el contexto rural, la comparto con mis colegas, ya sea a través de guías, recursos didácticos o encuentros de formación. Comprendo y resignifico mi práctica educativa al adaptarla a la realidad del medio de ruralidad, es decir el aprendizaje es orientado de manera que tenga una contextualización con significado con un esmero del docente en cuanto a los logros de ello como se devela en ...Evalúo el impacto de estas estrategias a través de una mayor motivación, mejor comprensión lectora y un fortalecimiento en la expresión escrita

- 7. ¿Qué aspectos de tu subjetividad y de las realidades del contexto rural influyen en los significados que das a tus acciones como docente de Lengua Castellana?

Mi vocación, amor por la enseñanza y compromiso con la equidad educativa influyen en cómo vivo y significo mi labor docente. La realidad del contexto rural, con sus desafíos y riqueza cultural, me lleva a valorar la enseñanza como un acto de transformación social. Esto me impulsa a adaptar estrategias, potenciar la identidad de mis estudiantes y hacer del aprendizaje un proceso significativo que responda a sus necesidades y aspiraciones.

Mi identidad como docente rural se ha construido a partir de mis propias vivencias, valores y experiencias en la educación, lo que influye en cómo interpreto y llevo a cabo mi labor. Mi vocación y compromiso con la equidad educativa hacen que perciba la enseñanza no solo como un acto de instrucción, sino como un proceso de acompañamiento y empoderamiento de mis estudiantes. Las realidades del contexto rural también han moldeado mi práctica pedagógica. La precariedad de recursos en algunas instituciones educativas me ha llevado a desarrollar metodologías más flexibles y adaptativas, utilizando materiales disponibles en el entorno y fortaleciendo el aprendizaje basado en la experiencia. La cercanía con las familias y la comunidad me ha permitido entender que la educación en estos contextos no se da únicamente en el aula, sino que está estrechamente vinculada con la vida cotidiana, el trabajo en el campo y las dinámicas comunitarias.

En este sentido, he resignificado mis acciones educativas para que respondan a estas particularidades. La enseñanza de la Lengua Castellana se convierte en un puente para que los estudiantes exploren su entorno, dialoguen con su realidad y desarrollen un pensamiento reflexivo sobre su papel en la sociedad. La educación en el ámbito rural no es estática; es un proceso dinámico en el que tanto docentes como estudiantes construimos conocimientos desde nuestra propia identidad y contexto. Incorporar el medio ambiente en la enseñanza del lenguaje es una estrategia efectiva. A través de cuentos, poesía y crónicas sobre la naturaleza, los estudiantes desarrollan sus habilidades lingüísticas y, al mismo tiempo, refuerzan su compromiso con la conservación. La enseñanza de Lengua Castellana me ha permitido cambiar la forma en que evalúo el aprendizaje. Ya no se trata solo de que los estudiantes memoricen reglas gramaticales o estructuras textuales, sino de que sean capaces de aplicarlas en situaciones reales. Fomentar la argumentación y la producción de textos a partir de problemáticas de su entorno ha sido clave para que desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo

- 8. ¿Qué cambios específicos has implementado en tu práctica educativa como resultado de reflexionar sobre las teorías significadas y resignificadas, y cómo evalúas su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

He implementado estrategias didácticas contextualizadas, como la narración oral basada en la cultura veredal, proyectos de escritura creativa y el uso de recursos alternativos para fortalecer la lectoescritura. Además, he promovido el aprendizaje colaborativo, fundamentado en la teoría del aprendizaje significativo de Vygotsky, quien plantea que el ser humano construye su conocimiento a partir de sus saberes previos y la interacción con sus pares. Cuando los niños aprenden en conjunto, sus habilidades se potencian y su desarrollo cognitivo se activa.

Evalúo el impacto de estas estrategias a través de una mayor motivación, mejor comprensión lectora y un fortalecimiento en la expresión escrita de mis estudiantes, lo que evidencia un aprendizaje más significativo y vinculado a su entorno.

Fomentar el pensamiento crítico y la creatividad en el aula permite que los estudiantes no solo aprendan, sino que también adquieran herramientas para resolver problemas y participar activamente en su comunidad

- 9. ¿De qué manera realizas un seguimiento a las intervenciones que implementas en tu práctica docente para asegurar que respondan a las necesidades de tus estudiantes y al contexto rural?

Realizo seguimiento mediante la observación directa, evaluaciones formativas, retroalimentación constante y apoyo académico a través de planes de mejoramiento. Además, mantengo un diálogo abierto con los estudiantes para comprender sus necesidades. Con base en estos análisis, ajusto mis estrategias para garantizar un aprendizaje significativo y acorde con su contexto.

- 10. ¿Qué aprendizajes o metodologías innovadoras has desarrollado a partir de tus experiencias como docente rural, y cómo crees que estas contribuyen a una práctica educativa más significativa y transformadora?

He desarrollado metodologías innovadoras como el uso de la narración oral, proyectos de escritura creativa y actividades basadas en la cultura local, así como un festival de teatro para afianzar las habilidades de los estudiantes en actuación, improvisación y expresión pública. También implemento concursos de oratoria, como monólogos. Además, una de mis expectativas para este año es adaptar mi proyecto de maestría, utilizando plataformas digitales como WordWall y Educaplay, para acercar a los estudiantes a los

entornos digitales, integrándolos a las prácticas pedagógicas del aula y ofreciendo una enseñanza transformadora, dinámica y motivadora. Estas estrategias fomentan la participación activa de los estudiantes, fortalecen su identidad y hacen el aprendizaje más cercano y relevante, contribuyendo a una educación más significativa y acorde con la era digital actual. La precariedad de recursos en algunas instituciones educativas me ha llevado a desarrollar metodologías más flexibles y adaptativas, utilizando materiales disponibles en el entorno y fortaleciendo el aprendizaje basado en la experiencia

- 11. ¿Cómo compartes o sistematizas los conocimientos adquiridos y las estrategias que has resignificado en tu práctica educativa para beneficiar a otros docentes o al sistema educativo rural en general?

Comparto y sistematizo los conocimientos adquiridos y las estrategias resignificadas mediante el intercambio de experiencias con otros docentes y en espacios de formación colaborativa. Un avance clave que he observado es el impacto positivo de acercar a los estudiantes a las TIC, aprovechando dispositivos electrónicos como el celular para enriquecer las prácticas pedagógicas. La tecnología captura su atención y aumenta la motivación, haciendo el aprendizaje más dinámico, divertido y significativo. El desafío es utilizar adecuadamente estos dispositivos, transformando la educación tradicional en una más innovadora y adaptada a las necesidades del contexto rural.

- 12. ¿Cuál es tu concepción de educación rural?

Mi concepción de la educación rural es personalizada, ya que la cercanía y la cobertura educativa permiten un contacto directo entre docente y estudiante en un ambiente de confianza, respeto y calidez humana. Este entorno favorece un aprendizaje mutuo, donde los niños también me enseñan valiosas lecciones, como técnicas para plantar y cuidar el entorno. Esta interacción constante enriquece tanto mi labor educativa como su desarrollo personal. La comunicación efectiva con mis estudiantes es clave para mejorar el aprendizaje. En el contexto rural, muchas veces es necesario adaptar el lenguaje y los mensajes para que sean claros y comprensibles, especialmente cuando se trabaja con estudiantes que tienen dificultades en comprensión lectora. Utilizar ejemplos de su entorno y fomentar la escucha activa ha permitido mejorar la interacción en el aula y fortalecer el proceso educativo. Fomentar la cultura de la lectura en el contexto rural es un reto, pero también una oportunidad. He implementado estrategias como la lectura en voz alta y la creación de bibliotecas en el aula con textos aportados a la institución de, logrando que los estudiantes se interesen más por la lectura y la vean como una herramienta para comprender su entorno.

En el contexto rural, la gestión de recursos es un desafío constante, ya que muchas veces carecemos de materiales didácticos y tecnológicos suficientes. Sin embargo, esto nos impulsa a ser creativos ya aprovechar al máximo lo que tenemos. He implementado estrategias como el uso de textos elaborados por los propios estudiantes, la integración de materiales reciclados y la vinculación con la comunidad para obtener apoyo, logrando así enriquecer el aprendizaje a pesar de las limitaciones

- 13. ¿Cómo la integración de los saberes locales, las narrativas orales y las dinámicas culturales rurales en tu enseñanza ha fortalecido tu sentido de pertenencia y compromiso como maestro rural?

Integrar los saberes locales, las narrativas orales y las dinámicas culturales rurales en mi enseñanza ha fortalecido mi sentido de pertenencia al conectar mi labor con la identidad de la comunidad. Me ha permitido valorar y transmitir las tradiciones locales, mientras refuerzo mi compromiso como maestro rural, promoviendo un aprendizaje significativo y respetuoso con la cultura de mis estudiantes. Los saberes locales es clave para valorar y fortalecer la identidad cultural en la educación rural. Permite integrar conocimientos ancestrales y comunitarios en la enseñanza de la lengua, promoviendo el sentido de pertenencia en los estudiantes. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos como la falta de materiales contextualizados y apoyo institucional. Es fundamental que la educación reconozca y fomente la diversidad lingüística y cultural de las comunidades rurales

- 14. ¿Cómo crees que la relación con la comunidad y el entorno rural ha influido en la forma en que defines tu identidad como docente y en las estrategias pedagógicas que implementas con los estudiantes y la comunidad rural en la que trabajas?

La relación estrecha con la comunidad y el entorno rural ha influido profundamente en la definición de mi identidad como docente, ya que me ha permitido comprender y valorar las necesidades, valores y recursos del contexto en el que trabajo. Esto me ha llevado a implementar estrategias pedagógicas que son más cercanas a la realidad de mis estudiantes, integrando saberes locales y actividades que conectan con su entorno. Mi labor educativa se enriquece al trabajar en conjunto con la comunidad, promoviendo una enseñanza más inclusiva, relevante y comprometida con su desarrollo integral. Creo firmemente que la colaboración entre la familia y la escuela es fundamental para el éxito de los estudiantes. En el contexto rural, las familias tienen un papel vital en el proceso educativo de sus hijos, ya que a menudo son las primeras en enseñarles valores y habilidades. Mantener una comunicación constante con ellos, ya sea mediante reuniones o actividades conjuntas, ayuda a crear un entorno de aprendizaje más sólido y coherente

- 15. ¿De qué manera tus aportes como docente han impactado en la construcción de una educación más emancipadora y contextualizada para los estudiantes rurales?

Mi trabajo como docente ha contribuido a una educación más emancipadora y contextualizada al integrar metodologías que parten de la realidad de los estudiantes y los empoderan como agentes activos en su propio aprendizaje. Considero que la educación no debe ser un proceso unidireccional, donde el docente impone conocimientos, sino un espacio de construcción conjunta donde los estudiantes desarrollen autonomía y capacidad crítica para analizar su entorno. La educación emancipadora es aquella que dota a los estudiantes de habilidades y conocimientos que les permiten comprender su realidad y transformarla; en ese sentido, mi labor ha buscado mejorar sus competencias académicas y la conciencia crítica y su capacidad de acción dentro de su comunidad. Uno de mis principales aportes ha sido fomentar la lectura y la escritura como herramientas de reflexión y transformación. A través de proyectos de escritura creativa, narración oral y análisis de textos con enfoque crítico, los estudiantes han aprendido a expresar sus ideas, a cuestionar su realidad y a proponer soluciones a problemáticas de su comunidad. Además, al trabajar con relatos y tradiciones locales, han podido ver la importancia de su cultura dentro del aprendizaje, lo que fortalece su sentido de identidad y pertenencia.

Asimismo, he impulsado el uso de tecnologías y plataformas digitales para acercar a los estudiantes a nuevas formas de aprendizaje, sin que ello signifique perder el vínculo con sus raíces. El acceso a herramientas digitales les permite ampliar sus horizontes, acceder a más información y desarrollar competencias que les serán útiles en su futuro académico y profesional.

El impacto de estos aportes se ha evidenciado en una mayor participación activa de los estudiantes en clase, en su creciente interés por la lectura y la escritura, y en su capacidad para argumentar y debatir sobre temas relevantes en su contexto. La educación emancipadora es aquella que dota a los estudiantes de habilidades y conocimientos que les permiten comprender su realidad y transformarla; en ese sentido, mi labor ha buscado fortalecer no solo sus competencias académicas, sino también su conciencia

crítica y su capacidad de acción dentro de su comunidad. El enfoque ecológico en la educación ayuda a que los estudiantes comprendan la relación entre el lenguaje y la naturaleza. Fomentamos debates sobre problemáticas ambientales y promovemos proyectos escritos donde expresen sus ideas para cuidar su entorno

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO ENTREVISTADO IPDR3

- 1. ¿Qué te motivó a elegir la docencia como tu profesión, y cómo ese propósito ha evolucionado trabajando en la ruralidad? La elección de la docencia como mi profesión es una cuestión de real vocación, desde muy niña expresaba que quería ser profesora, recuerdo que en los juegos con mis hermanos siempre hacía el papel de profesora, y en la cotidianidad me gustaba ayudarles con las tareas, leerles, explicarles temas.

Trabajar en el sector rural por casi 20 años me ha permitido fortalecer esta vocación, interactuar con una población sencilla, pero con un carácter fuerte y exigente me ha llevado a fortalecer mis capacidades y vencer mis temores para ofrecer una educación desde la comprensión, el afecto y la realidad. El compañerismo y la solidaridad entre docentes en el Colegio Ecológico representan un pilar fundamental para el desarrollo de una educación equitativa e inclusiva. La predominancia femenina en el cuerpo docente facilita la creación de un ambiente de colaboración y apoyo mutuo, donde la empatía y el compromiso se convierten en herramientas esenciales para la enseñanza. Esta dinámica fomenta la mejora continua en la labor pedagógica, permitiendo que los docentes compartan estrategias, experiencias y conocimientos en beneficio del estudiantado y de la comunidad educativa en general

- 2. ¿De qué manera consideras que tu formación académica y tus experiencias previas han influido en la forma en que entiendes y ejerces práctica educativa de Lengua Castellana en un contexto rural?

Definitivamente lo que se aprende en un aula académica de pregrado suele ser muy diferente a la realidad rural, en la época en que formé como licenciada en español y comunicación el enfoque estaba centrado en la transmisión de conceptos de gramática, literatura y semántica más no en la formación de habilidades comunicativas. En mi práctica de aula me gusta generar espacios de diálogo y escucha, me gusta que cada uno de mis estudiantes se sienta parte de un grupo y sea consciente de su papel en la construcción de su propio aprendizaje

Considero que, si bien algunos aprendizajes adquiridos en la formación universitaria inicial han sido claves en mi desempeño docente, es la interacción diaria en el aula de clase la que me ha permitido entender las necesidades de aprendizaje y los intereses comunicativos de mis estudiantes y me ha retado a consultar nuevas estrategias de enseñanzas que promuevan el desarrollo de las habilidades comunicativas. Pensaba en la forma de enseñar de mis profesoras de español en el bachillerato que dejaron huella y despertaron la pasión por la lectura

Como docente rural, considero que la enseñanza de la Lengua Castellana debe ir más allá de la gramática y la literatura; debe servir para que los estudiantes comprendan su realidad social y aprendan a expresar sus ideas con sentido crítico y compromiso con su comunidad para contribuir a cerrar las brechas de desigualdad social. Ser maestra del sector rural me ha permitido conocer a las comunidades, su forma de vida, su concepción de mundo y su visión del futuro. Leer el entorno a través de la intervención diaria con los estudiantes [...] me posibilita entender las múltiples posturas frente a la vida y las expectativas de la comunidad respecto a la enseñanza en la escuela

Cuando comencé a enseñar en el contexto rural, me di cuenta de que muchas de las estrategias pedagógicas que había aprendido no se ajustaban completamente a las realidades de mis estudiantes

- 3. ¿Qué aspectos de tu formación académica siente que favorecieron o no, para la realidad del entorno rural, y cómo ha abordado esas carencias?

La formación en el pregrado no tenía un enfoque de educación rural, se consideraba la igualdad de todos los contextos, esto generó que al ingresar al sector público en una plaza rural desconociera completamente la realidad del entorno y la implementación adecuada de la modalidad escuela nueva.

Siendo sincera mis primeros meses laborales con multigrado fueron muy difíciles, pero fue justamente la interacción constante, las capacitaciones ofrecidas y la labor de consulta personal las que me ayudaron a comprender como funcionaba el sector rural.

- 4. ¿Cómo describirías tu papel como docente rural de Lengua Castellana, y de qué manera crees que contribuyes al desarrollo personal y cultural de tus estudiantes?

Asumir el rol de ser la docente de lengua castellana representó una enorme responsabilidad, sabía que en mis manos estaba la formación de las habilidades comunicativas de los estudiantes, siempre quise ser una maestra que cautivara a los estudiantes desde el ejemplo y la empatía.

Pensaba en la forma de enseñar de mis profesoras de español en el bachillerato que dejaron huella y despertaron la pasión por la lectura.

Aunque aún me falta desarrollar muchas estrategias y aplicar mejor mis ideas en el contexto en el que me desenvuelvo considero que día a día interactúo de manera cercana con mis estudiantes, brindándoles seguridad y confianza para expresarse, de esta manera les permito sentir que pueden lograr sus sueños si se fijan propósitos y trabajan con energía y dedicación para conseguirlos.

- 5. ¿Cuáles son los principales retos que identificas en tu labor como docente de Lengua Castellana en el contexto rural, y cómo evalúas tu capacidad para afrontarlos de manera efectiva?

Entre los retos que percibo en mi trabajo como docente de lengua castellana en el sector rural están la poca preparación académica de las familias, la falta de inversión en libros que promuevan la lectura, la dificultad para acceder a actividades complementarias de cine, teatro, lectura, entre otras.

Evalúo que aún necesito fortalecer mi didáctica de aula para brindar herramientas de lecto - escritura, escucha y oralidad que permitan superar las barreras del entorno familiar y social. Es necesario acudir a nuevas dinámicas para desarrollar espacios individuales y colectivos de construcción y comprensión textual.

La enseñanza de Lengua Castellana en el ámbito rural se enriquece cuando trabajamos de manera interdisciplinaria. He colaborado con docentes de Ciencias Sociales y Educación Artística para diseñar proyectos que integran la lectura crítica con la historia y la expresión creativa. Esto ha permitido que los estudiantes comprendan mejor los textos y su contexto, haciendo más significativos para su realidad.

La falta de materiales en las escuelas rurales nos obliga a ser innovadores. Aprovecho los recursos naturales y el entorno para fortalecer la enseñanza de Lengua Castellana, utilizando relatos orales de la comunidad y textos elaborados por los propios estudiantes

- 6. ¿Cómo comprendes y resignificas tu práctica educativa al considerar las dinámicas del contexto rural, tus intenciones pedagógicas y las interacciones cotidianas con tus estudiantes?

Para resignificar mi práctica educativa es necesario planear desde la realidad y los intereses de mis estudiantes, abrir espacios de trabajo colaborativo con el objetivo de fortalecer las capacidades de cada uno y potenciar las falencias a través del intercambio de

ideas, la discusión, la retroalimentación y la construcción de saberes. Reflexionar sobre mi práctica docente no solo me permite mejorar mis metodologías, sino que también fortalece mi identidad profesional. Cada vez que evalúo mis experiencias y busco nuevas estrategias, reafirmo mi compromiso con la enseñanza y con el desarrollo integral de mis estudiantes

- 7. ¿Qué aspectos de tu subjetividad y de las realidades del contexto rural influyen en los significados que das a tus acciones como docente de Lengua Castellana?

En mi práctica de aula me gusta generar espacios de diálogo y escucha, me gusta que cada uno de mis estudiantes se sienta parte de un grupo y sea consciente de su papel en la construcción de su propio aprendizaje.

Más allá de una transmisión de saberes siento que la clase de lengua castellana es un espacio de interacción y comunicación, en el cual es posible crear, compartir, leer, escribir, dialogar, escuchar, discutir, dibujar, cantar y expresar de diversas maneras ideas que surgen de la vida misma.

La falta de materiales didácticos, tecnología e infraestructura en las escuelas rurales representa un desafío constante. Como docente, he aprendido a maximizar los recursos disponibles ya desarrollar estrategias creativas para que mis estudiantes no vean estas carencias como una barrera, sino como una oportunidad para aprender de manera más dinámica y significativa

La falta de libros, acceso a internet y materiales didácticos en las escuelas rurales dificulta la enseñanza de Lengua Castellana. Sin embargo, he aprendido a transformar esta limitación en una oportunidad, promoviendo la escritura creativa con historias de la comunidad y el uso de la oralidad como una herramienta pedagógica clave

- 8. ¿Qué cambios específicos has implementado en tu práctica educativa como resultado de reflexionar sobre las teorías significadas y resignificadas, y cómo evalúas su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

De los cambios más importantes que he implementado en mi práctica educativa ha sido la modificación del plan de asignatura para enfocarlo al desarrollo de competencias comunicativas y la lectura constante más por placer que por presión. Motivar a los estudiantes para que vean el lenguaje como su principal aliado en las relaciones interpersonales y en el conocimiento del entorno.

Estoy evaluando la pertinencia de estos cambios a través de los resultados obtenidos por los estudiantes en cada periodo, ha bajado el nivel de reprobación, ya que ofrezco diversas oportunidades de evaluación más allá de la asimilación aislada de conceptos.

Diversificando las estrategias de enseñanza a través del uso de múltiples recursos, integración de la tecnología y la enseñanza diferenciada, adaptando las actividades al ritmo de aprendizaje de los estudiantes...Ser docente en un contexto rural me ha impulsado a desarrollar múltiples habilidades. Más allá de la enseñanza de la Lengua Castellana, he aprendido a ser gestora de recursos, mediadora cultural y guía en el aprendizaje autónomo de mis estudiantes, adaptándome a sus necesidades y contextos

La competencia comunicativa no solo implica transmitir información, sino también generar un ambiente de confianza y respeto. A través del diálogo constante con los estudiantes y sus familias, logró entender mejor sus necesidades y adaptar mis estrategias pedagógicas para responder a ellas. Esto ha fortalecido el vínculo entre la escuela y la comunidad, beneficiando el proceso de aprendizaje. Enseñar Lengua Castellana no se trata solo de mejorar la lectura y la escritura, sino de desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar, cuestionar y argumentar sus ideas con fundamentos sólidos. A través del debate, el análisis de textos y la escritura reflexiva, fomento el pensamiento crítico en el aula.

- 9. ¿De qué manera realizas un seguimiento a las intervenciones que implementas en tu práctica docente para asegurar que respondan a las necesidades de tus estudiantes y al contexto rural?

Al finalizar cada periodo académico realizo una autoevaluación de mi trabajo para determinar aciertos y fallas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Me parece pertinente buscar un momento de mi práctica docente para establecer cuales estrategias han funcionado y cuales debo modificar.

Aprovecho las herramientas tecnológicas para acceder a páginas que ofrezcan ideas de trabajo dinámico e innovador en el aula, me gusta escuchar sobre experiencias pedagógicas exitosas para implementar en mis clases, de manera que los estudiantes tengan la oportunidad de construir saberes de acuerdo con sus habilidades.

- 10. ¿Qué aprendizajes o metodologías innovadoras has desarrollado a partir de tus experiencias como docente rural, y cómo crees que estas contribuyen a una práctica educativa más significativa y transformadora?

Motivar a los estudiantes, generar espacios de confianza y promover un ambiente de aula de seguridad y aprecio por todos resulta ser fundamental para que el desarrollo de las habilidades comunicativas sea exitoso. Vincular a los estudiantes en grupos de ayuda mutua favorece el intercambio de saberes y potencia las fortalezas de cada uno.

A lo largo de mi trayectoria en el ámbito rural, he comprendido que la enseñanza de la Lengua Castellana debe ir más allá de la simple transmisión de normas gramaticales y literarias. Es por ello que he implementado metodologías activas basadas en el aprendizaje colaborativo y en la integración de saberes locales.

Entre las estrategias innovadoras que he desarrollado se encuentran:

Círculos de lectura dialogada: Fomentan el hábito lector a través de la selección de textos cercanos a la realidad de los estudiantes, permitiendo que expresen sus opiniones, relaciones con su entorno y experiencias personales.

Escritura creativa contextualizada: A partir de relatos orales de la comunidad, los estudiantes crean narraciones propias que rescatan costumbres y tradiciones, fortaleciendo su identidad cultural y su capacidad de expresión escrita.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Mediante la exploración de problemáticas locales, los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas al presentar sus propuestas de solución en diversos formatos como informes, ensayos, debates o podcasts.

Uso de la oralidad como herramienta pedagógica: La narración de historias, mitos y testimonios comunitarios permite potenciar la oralidad y fortalecer la construcción del pensamiento crítico y argumentativo.

Estas metodologías han permitido que mis estudiantes se apropien de su aprendizaje, desarrollen autonomía y se sientan parte de un proceso educativo significativo. He notado mejoras en su confianza para expresarse, en la cohesión grupal y en el interés por la lectura y la escritura. Considero que, al vincular la enseñanza con la vida cotidiana y la cultura del entorno, se genera un aprendizaje transformador que va más allá del aula y tiene impacto en la comunidad.

Las estrategias pedagógicas deben estar orientadas a la realidad del estudiante. En mi caso, aplico el aprendizaje cooperativo en las clases de lectura y escritura, permitiendo que los estudiantes trabajen en equipo y aprendan unos de otros. Esta estrategia ha sido efectiva para mejorar la comprensión lectora y fomentar la participación en clase

- 11. ¿Cómo compartes o sistematizas los conocimientos adquiridos y las estrategias que has resignificado en tu práctica educativa para beneficiar a otros docentes o al sistema educativo rural en general?

En este aspecto si estoy fallando, aunque he tratado de generar estrategias variadas en mi práctica de aula, no tengo la disciplina para escribir o plasmar en algún documento el resultado de la implementación de las mismas. Mi enfoque en el aula es ayudar a los estudiantes a reconocer su entorno como una fuente de conocimiento. A través del reconocimiento local y el análisis de historias y mitos regionales, mis estudiantes no solo mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan un sentido de pertenencia y se sienten empoderados para abordar los problemas que afectan a su comunidad

Reconozco que este es un aspecto en el que debo mejorar, ya que aunque he implementado diversas estrategias dentro del aula, no he llevado un registro formal de los resultados obtenidos. Sin embargo, en los últimos años he intentado compartir mis experiencias de diversas maneras:

Trabajo en red con otros docentes: Participo en reuniones pedagógicas y encuentros docentes en los que expongo las estrategias que me han dado buenos resultados. Estas instancias permiten el intercambio de experiencias y el fortalecimiento de nuestras prácticas.

Registro reflexivo de mi práctica: He comenzado a elaborar diarios pedagógicos en los que documento los logros y desafíos de las metodologías implementadas. Esto me ayuda a sistematizar estrategias y evaluar su efectividad para mejorar continuamente.

Implementación de proyectos compartidos: En ocasiones, he trabajado de la mano con docentes de otras áreas para integrar la enseñanza del lenguaje en proyectos interdisciplinarios. Esto ha permitido generar aprendizajes más profundos y contextualizados.

Capacitación informal a colegas: Aunque de manera no sistemática, he compartido con mis compañeros métodos de enseñanza y herramientas que han funcionado en mi práctica. Es un proceso que quiero fortalecer para que mi experiencia pueda beneficiar a más docentes.

Soy consciente de la importancia de documentar y divulgar estas estrategias de manera más estructurada, ya sea mediante la participación en congresos educativos, la publicación de artículos o la creación de un repositorio de experiencias que pueda servir como referente para otros docentes rurales.

- 12. ¿Cuál es tu concepción de educación rural?

La educación rural es una oportunidad de formación integral para las comunidades campesinas, se fundamenta en el conocimiento del entorno y sus necesidades. Es la puerta de acceso a un mejor futuro para niños, niñas y jóvenes de este sector.

Para mí, la educación rural no es simplemente la enseñanza que se imparte en un contexto geográfico determinado, sino una oportunidad de formación integral que reconoce y valora las particularidades del entorno, las costumbres de la comunidad y las necesidades de sus habitantes.

La educación rural debe concebirse como un espacio donde el conocimiento se construye a partir del diálogo entre los saberes académicos y los saberes locales. No se trata solo de replicar modelos educativos urbanos en territorios rurales, sino de adaptar y resignificar los contenidos para que respondan a las realidades del contexto.

Desde mi perspectiva, una educación rural de calidad debe:

Ser contextualizada y significativa, integrando la cultura, las tradiciones y las experiencias de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fomentar el sentido de pertenencia y el desarrollo comunitario, preparando a los estudiantes no solo para acceder a nuevas oportunidades, sino también para aportar a la transformación de su entorno.

Garantizar el acceso a recursos y tecnologías que permitan superar las brechas educativas existentes y brinden igualdad de oportunidades.

Promover metodologías flexibles como la pedagogía activa, el aprendizaje basado en proyectos y la educación en entornos multigrado, adaptándose a las condiciones del contexto rural.

En definitiva, concibo la educación rural como un derecho fundamental que, bien estructurado, puede ser un motor de cambio social, contribuyendo al desarrollo de comunidades más autónomas, críticas y resilientes.

Ser docente en el contexto rural ha sido un camino de constante aprendizaje. Cada desafío me ha permitido crecer no solo profesionalmente, sino también como persona, fortaleciendo mi paciencia, creatividad y vocación. La educación en contextos rurales debe ser transformadora y priorizar la equidad y el acceso a oportunidades de aprendizaje contextualizadas. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas que consideren la cultura, el entorno y las necesidades específicas de los estudiantes, promoviendo una enseñanza que fortalezca su identidad y autonomía

- 13. ¿Cómo la integración de los saberes locales, las narrativas orales y las dinámicas culturales rurales en tu enseñanza ha fortalecido tu sentido de pertenencia y compromiso como maestro rural?

- Ser maestra del sector rural me ha permitido conocer a las comunidades, su forma de vida, su concepción de mundo y su visión del futuro. Leer el entorno a través de la intervención diaria con los estudiantes quienes traen consigo al aula los aprendizajes, los valores, las creencias que adquieren en sus hogares me posibilita entender las múltiples posturas frente a la vida y las expectativas de la comunidad respecto a la enseñanza en la escuela.

Es imposible no involucrarse en los procesos de crecimiento físico, mental y emocional de los estudiantes porque la cercanía y confianza que se genera al tener grupos pequeños permite un diálogo constante y se crea un compromiso personal y un reto para ofrecer mejores herramientas para la desempeñarse en la vida. La educación debe ser un espacio para preservar y fortalecer la identidad cultural. A través de la oralidad, los mitos y las tradiciones locales, los estudiantes no solo aprenden a expresarse mejor, sino que también reconocen el valor de su cultura como parte esencial de su formación.(Sujeto 3)

- 14. ¿Cómo crees que la relación con la comunidad y el entorno rural ha influido en la forma en que defines tu identidad como docente y en las estrategias pedagógicas que implementas con los estudiantes y la comunidad rural en la que trabajas?

-

Al interactuar en un entorno rural es necesario ser sensible con lo que ocurre alrededor, entender las falencias, pero también valorar los saberes locales y la cultura que se ha gestado a lo largo de muchos años.

Entender estas características me permite explorar nuevos caminos pedagógicos, diseñar actividades de mayor impacto y reconsiderar los objetivos trazados cada vez que sea necesario para lograr que el aula de clase sea un espacio de aprendizaje dinámico y favorecedor.

El contexto socioeconómico de mis estudiantes influye directamente en su proceso de aprendizaje. Muchos de ellos deben ayudar en las labores del campo antes o después de venir a la escuela, lo que afecta su tiempo y energía para realizar tareas o estudiar.

Como docente, he aprendido a flexibilizar mis estrategias ya comprender que la educación en el sector rural debe adaptarse a estas realidades para no convertirse en una carga, sino en una herramienta de crecimiento para ellos. La integración comunitaria permite que la educación responda mejor a las necesidades del entorno. Cuando promovemos proyectos educativos que vinculan a la comunidad, los estudiantes se sienten más motivados y comprenden la importancia de su aprendizaje en la vida cotidiana

- 15. ¿De qué manera tus aportes como docente han impactado en la construcción de una educación más emancipadora y contextualizada para los estudiantes rurales?
- La relación que establezco con mis estudiantes es fundamental en mi práctica educativa. En el entorno rural, muchos de ellos tienen una visión limitada de las oportunidades que pueden alcanzar, por lo que trato de ser un modelo de apoyo constante, motivándolos a creer en su capacidad y a ver la educación como una herramienta poderosa para cambiar su realidad. Esta relación de cercanía y respeto genera un ambiente positivo y favorece el aprendizaje
- Considero que mi práctica de aula permite a los estudiantes tener libertad de expresión y de interacción, así mismo la confianza en el trabajo y las capacidades de cada estudiante favorece que se fortalezca la autoestima y la seguridad en sí mismo, recorriendo de esta manera el camino hacia una educación integral con sentido y de impacto positivo para la comunidad rural en la que me desempeño.
- La evaluación que empleo es formativa, me permite acompañar el proceso de aprendizaje de mis estudiantes de manera constante. En mi práctica docente, aplico retroalimentación personalizada y actividades reflexivas que les ayudarán a mejorar su escritura y comprensión lectora, más allá de una simple calificación

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO ENTREVISTADO IPDR4

- 1. ¿Qué te motivó a elegir la docencia como tu profesión, y cómo ese propósito ha evolucionado trabajando en la ruralidad? Me motivó a ser maestra porque me gusta ver el aula como un campo de combate; es decir, un espacio que permite transformar el aula y convertirla en una construcción colectiva de sentidos y de conocimientos.

Desde que decidí dedicarme a la docencia, siempre he sentido que mi labor debía ir más allá de la enseñanza tradicional. Para mí, ser docente en un contexto rural no solo implica transmitir conocimientos, sino también transformar realidades. Lo que me motivó a adentrarme en este mundo fue la convicción de que la educación es la herramienta más poderosa para cambiar el destino de una comunidad.

Con el tiempo, he visto cómo mis propios estudiantes han logrado superar barreras gracias al aprendizaje, cómo han adquirido confianza para expresar sus ideas y cómo han encontrado en la lectura y la escritura una forma de apropiarse de su historia y su entorno. Mi evolución como docente ha estado marcada por un aprendizaje constante, por el descubrimiento de que en la ruralidad no basta con replicar modelos educativos urbanos, sino que es necesario adaptar la enseñanza a las realidades y necesidades específicas de cada comunidad.

Hoy, más que enseñar, me considero un facilitador del aprendizaje. Intento que mis estudiantes no solo vean el conocimiento como algo impuesto, sino como algo que pueden construir y transformar. Me interesa que aprendan a cuestionar, a analizar su realidad y a desarrollar un pensamiento crítico que les permita convertirse en ciudadanos autónomos y participativos.

- 2. ¿De qué manera consideras que tu formación académica y tus experiencias previas han influido en la forma en que entiendes y ejerces práctica educativa de Lengua Castellana en un contexto rural?

La Academia y la experiencia me han permitido comprender el valor del sentido en el aula. Es decir, que el estudiante pueda comprender por qué hace las cosas y tenga una razón propia de hacerlo.

Mi formación académica me proporcionó herramientas esenciales para ejercer la docencia, pero con el tiempo comprendí que la realidad del aula, especialmente en contextos rurales, va mucho más allá de lo que cualquier teoría puede abarcar. Lo aprendido en la universidad me dio una base estructural importante, pero ha sido la práctica, el contacto con mis estudiantes y la observación constante lo que realmente ha moldeado mi forma de enseñar. En la enseñanza de Lengua Castellana en el contexto rural, he aprendido a reconocer la importancia de construir conocimientos de manera colectiva con mis estudiantes. A través de actividades de escritura colaborativa y análisis de textos que reflejan la realidad de nuestra comunidad, hemos logrado construir una identidad compartida y ser conscientes de los cambios que enfrentamos como sociedad rural

Antes de ser docente rural, ya tenía un fuerte interés por el lenguaje y su poder transformador. Mi experiencia previa en la enseñanza me permitió darme cuenta de que el lenguaje no solo sirve para comunicarnos, sino que también es una herramienta de empoderamiento. Me he esforzado por transmitir esto a mis estudiantes, para que comprendan que leer y escribir no son solo habilidades académicas, sino mecanismos para expresar sus emociones, narrar su propia historia y cuestionar el mundo que los rodea.

Sin embargo, también he encontrado vacíos en mi formación, especialmente en lo que respecta a la pedagogía específica para comunidades rurales. Muchas de las metodologías que aprendí estaban pensadas para contextos urbanos, con recursos que en las zonas rurales no siempre están disponibles. Por ello, he tenido que construir mis propias estrategias, adaptándome a las condiciones de cada escuela y a las posibilidades de mis estudiantes.

La enseñanza en zonas rurales me ha enseñado a valorar cada logro, por pequeño que sea. Mi crecimiento personal se da al mismo ritmo que el de mis estudiantes, aprendiendo juntos y superando obstáculos con resiliencia. La lectura y la escritura son herramientas fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social. A través de proyectos que aborden problemáticas locales, busco que mis estudiantes no solo mejoren sus competencias comunicativas, sino que también se convertirán en agentes de cambio en su comunidad

La metacognición permite que los estudiantes sean más conscientes de cómo aprenden y desarrollen estrategias para mejorar su comprensión y producción textual. En mi aula, aplico actividades donde ellos analizan sus errores y buscan soluciones, lo que fortalece su pensamiento crítico y su capacidad de autorregulación. Desde la literatura, trabajamos con narrativas que destacan la relación del ser humano con la naturaleza. Esto no solo mejora la comprensión lectora y la producción textual, sino que también crea conciencia sobre la importancia de preservar nuestro ecosistema

- 3. ¿Qué aspectos de tu formación académica siente que favorecieron o no, para la realidad del entorno rural, y cómo ha abordado esas carencias?

Un aporte dentro de mi formación académica era suscitar el pensamiento dentro de las prácticas de habla, no solamente el conocimiento y el hacer, sino el pensamiento y dar espacio para ello.

Cuando comencé a enseñar en el contexto rural, me di cuenta de que muchas de las estrategias pedagógicas que había aprendido no se ajustaban completamente a las realidades de mis estudiantes. En la ruralidad, el acceso a libros, tecnologías y otros recursos es más limitado, y las condiciones de vida de los niños y jóvenes influyen directamente en su proceso de aprendizaje.

Si bien mi formación académica me brindó bases teóricas sólidas sobre la enseñanza del lenguaje, he tenido que complementar ese conocimiento con estrategias innovadoras que respondan a las necesidades del contexto. Me he esforzado por hacer de la lectura y la escritura una experiencia cercana y significativa para mis estudiantes, utilizando su propio entorno como recurso pedagógico. Por ejemplo, hemos trabajado con relatos orales de la comunidad, creando textos basados en sus experiencias y promoviendo la escritura como una forma de rescatar y preservar su cultura.

Además, he aprendido que la enseñanza en la ruralidad no puede ser rígida ni uniforme. Cada comunidad tiene sus propias dinámicas, y el docente debe ser capaz de reconocerlas y adaptarse a ellas. En mi caso, esto ha significado desarrollar estrategias didácticas que integren la oralidad, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en la resolución de problemas reales de la comunidad.

En el contexto rural, la enseñanza no solo implica transmitir conocimientos, sino también fortalecer la autoestima y la resiliencia de los estudiantes. He aprendido que, antes de enseñar Lengua Castellana, debe generar confianza y empatía, ya que muchos de mis alumnos enfrentan situaciones difíciles en sus hogares y comunidades

- 4. ¿Cómo describirías tu papel como docente rural de Lengua Castellana, y de qué manera crees que contribuyes al desarrollo personal y cultural de tus estudiantes?

Creo que mi papel dentro del aula es fomentar prácticas vivas en donde leer y escribirse en instrumentos poderosos que les permita repensar el mundo y reorganizar su propio pensamiento.

Me considero más que un simple transmisor de conocimientos. Para mí, ser docente significa ser un guía, un facilitador y, sobre todo, un acompañante en el proceso de aprendizaje de mis estudiantes. No me interesa que memoricen información sin sentido; quiero que comprendan lo que aprenden, que lo relacionen con su entorno y que lo utilicen para transformar su realidad.

El aprendizaje significativo en el contexto rural requiere una conexión con el entorno. Implementar actividades como ferias literarias con participación de la comunidad ha permitido que los estudiantes valoren su cultura y comprendan la importancia del lenguaje en su vida cotidiana

A través de la enseñanza de la Lengua Castellana, he buscado que mis estudiantes se apropien del lenguaje como una herramienta de expresión y análisis. Para ello, he promovido la lectura crítica, el debate argumentativo y la escritura creativa como estrategias fundamentales dentro del aula. Quiero que mis estudiantes sean capaces de leer el mundo que los rodea, de identificar las problemáticas de su comunidad y de proponer soluciones desde el conocimiento.

También creo que la escuela no puede estar desligada de la realidad social. Por eso, en mi labor docente siempre busco que los niños y jóvenes vean en la educación una forma de mejorar sus condiciones de vida. Más allá de los contenidos curriculares, intento fortalecer en ellos habilidades como la resiliencia, la empatía y el trabajo en equipo, valores fundamentales para su desarrollo personal y social.

- 5. ¿Cuáles son los principales retos que identificas en tu labor como docente de Lengua Castellana en el contexto rural, y cómo evalúas tu capacidad para afrontarlos de manera efectiva?

Considero que uno de los retos más grandes es la falta de lectura a los maestros porque, así como lo dice Estanislao Zuleta, no puedo transmitir el amor por algo si primero no lo siento yo.

Uno de los mayores retos que enfrento es la falta de hábitos de lectura tanto en los estudiantes como en la comunidad educativa en general. Como bien lo menciona Estanislao Zuleta, no se puede transmitir el amor por la lectura si uno mismo no lo siente. Y esto no solo aplica a los estudiantes, sino también a los docentes.

Enfrento esta situación promoviendo una cultura de la lectura dentro y fuera del aula. No impongo la lectura como una obligación, sino que la presento como una experiencia enriquecedora, como una oportunidad para descubrir nuevas formas de ver el mundo. Para ello, utilizo metodologías que permiten que los estudiantes se acerquen a los textos de manera más libre y significativa, como la lectura dialógica, la escritura creativa y la discusión filosófica en torno a los textos.

También me he encontrado con el reto de la escasez de materiales bibliográficos y recursos didácticos, lo que me ha llevado a desarrollar estrategias alternativas, como la recopilación de relatos orales, la creación de textos colectivos y la adaptación de textos de dominio público. El trabajo cooperativo en el aula de Lengua Castellana ha sido una estrategia fundamental para fomentar el aprendizaje entre mis estudiantes. Al trabajar en grupos, los estudiantes aprenden a colaborar, a compartir ideas y resolver problemas juntos, lo que fortalece no solo sus habilidades lingüísticas, sino también sus competencias sociales. En el contexto rural, donde los recursos son limitados, el trabajo en equipo permite aprovechar al máximo las herramientas disponibles.

Implementar el enfoque por competencias en Lengua Castellana en la educación rural me ha llevado replantear mis metodologías. Antes, me centraba en contenidos específicos, pero ahora diseño actividades en las que los estudiantes analizan, argumentan y crean sus propios textos, fomentando habilidades esenciales para su vida. Aunque los recursos son limitados, el trabajo colaborativo y la integración de su contexto han sido herramientas fundamentales para lograr aprendizajes más significativos

La lectura no debe percibirse como una obligación, sino como una experiencia significativa. En mi aula, utilizo narraciones orales y textos locales para que los estudiantes se identifiquen con las historias. De esta manera, logramos que la lectura sea un acto placentero y no una tarea académica impuesta.

- 6. ¿Cómo comprendes y resignificas tu práctica educativa al considerar las dinámicas del contexto rural, tus intenciones pedagógicas y las interacciones cotidianas con tus estudiantes?

Siento que es una gran responsabilidad porque las buenas prácticas de lectura se convierten en un escenario que no perpetúa la diferencia social y permite que nuestros estudiantes rurales puedan tener competencias sociales que le permitan tener pensamiento crítico.

- En el contexto rural, enfrentamos múltiples desafíos, pero creer en nuestras capacidades nos permite innovar en nuestras prácticas y brindar una educación de calidad a nuestros estudiantes

- 7. ¿Qué aspectos de tu subjetividad y de las realidades del contexto rural influyen en los significados que das a tus acciones como docente de Lengua Castellana?

- En mis prácticas, intento implementar la filosofía para niños, desde el asombro, el sentido, la lógica de dar buenas razones, el pedir buenas razones, las inferencias. Me gusta que la lectura esté asociada con el pensamiento del estudiante.

- La autoestima del docente rural es fundamental para su desempeño en el aula. A pesar de las dificultades como la falta de recursos o el reconocimiento limitado, he aprendido que valorar mi trabajo y confiar en mis capacidades me permite motivar a mis estudiantes y transmitirles seguridad en su aprendizaje

- La colaboración disciplinaria del área de Lengua Castellana es fundamental para mejorar la enseñanza en zonas rurales. Así mismo Trabajar con colegas de Matemáticas y Ciencias Naturales me ha permitido desarrollar estrategias para fortalecer la comprensión lectora en diferentes áreas del conocimiento. A través de textos científicos y problemas matemáticos contextualizados, mis estudiantes han mejorado su capacidad de análisis y argumentación

- La enseñanza de la Lengua Castellana en el contexto rural no puede limitarse al aula; debe trascender y conectarse con

<p>la comunidad. A través de proyectos de lectura y escritura que involucren a padres, líderes comunitarios y espacios culturales locales, los estudiantes desarrollan un sentido de identidad y pertenencia. Esta interacción fortalece su expresión oral y escrita, ya que encuentran en su entorno experiencias reales que enriquecen su aprendizaje</p>
<p>- La cultura local es un recurso invaluable en la enseñanza de Lengua Castellana en contextos rurales. A través de relatos, leyendas y expresiones propias de la comunidad, los estudiantes no solo desarrollan sus habilidades lingüísticas, sino que también refuerzan su identidad y sentido de pertenencia. Integrar la cultura local en el aula permite que la educación sea más significativa y cercana a su realidad</p>
<p>- 8. ¿Qué cambios específicos has implementado en tu práctica educativa como resultado de reflexionar sobre las teorías significadas y resignificadas, y cómo evalúas su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje?</p>
<p>- Uno de los cambios más significativos que he tomado en los últimos años es tener con el estudiante una relación de lector a lector, en donde él también aprenda cómo hago para comprender, cómo sé cuándo no comprendo y qué hago cuando no comprendo, más como direccionado a la meta lectura, es decir, yo no soy la persona que debe evaluar el nivel de comprensión en el niño, sino permitirle comprender que es él quien debe saber cuándo no comprende y cómo hacer para comprender.</p>
<p>- 9. ¿De qué manera realizas un seguimiento a las intervenciones que implementas en tu práctica docente para asegurar que respondan a las necesidades de tus estudiantes y al contexto rural?</p>
<p>- Inicialmente me gusta hacer una caracterización o una perfilación de cada estudiante y conocer si está en un nivel de novato, avanzado, intermedio y más o menos cada dos meses voy evaluando el progreso de cada uno de ellos.</p>
<p>- 10. ¿Qué aprendizajes o metodologías innovadoras has desarrollado a partir de tus experiencias como docente rural, y cómo crees que estas contribuyen a una práctica educativa más significativa y transformadora?</p>
<p>- Hay dos metodologías que en este momento estoy trabajando, una de ellas es los procesos de metacomprensión, que cada vez menos la comprensión esté evaluada por el maestro y pueda ser el estudiante quien revise cuándo lo comprende, por qué no comprende y qué hacer para comprender, porque finalmente esos procesos de pensamiento son correspondidos a él. Y también estoy implementando la filosofía para niños desde abordar la lectura con un objetivo, es decir, un cuestionamiento o preguntas formuladas por el estudiante, asimismo el asombro, el sentido, la lógica de dar buenas razones, las discusiones que podrían ser de tres tipos, las meras discusiones, que son superficiales, las buenas discusiones y las discusiones filosóficas, que se trabajaría en torno a las lecturas que se realizan con los estudiantes. Hay dos metodologías que en este momento estoy trabajando, una de ellas es los procesos de metacomprensión, que cada vez menos la comprensión esté evaluada por el maestro y pueda ser el estudiante quien revise cuándo lo comprende, por qué no comprende y qué hacer para comprender, porque finalmente esos procesos de pensamiento son correspondidos a él. Y también estoy implementando la filosofía para niños desde abordar la lectura con un objetivo, es decir, un cuestionamiento o preguntas formuladas por el estudiante, asimismo el asombro, el sentido, la lógica de dar buenas razones, las discusiones que podrían ser de tres tipos, las meras discusiones, que son superficiales, las buenas discusiones y las discusiones filosóficas, que se trabajaría en torno a las lecturas que se realizan con los estudiantes</p>
<p>Hoy, más que enseñar, me considero un facilitador del aprendizaje. Intento que mis estudiantes vean el conocimiento no como algo impuesto, sino como algo que pueden construir y transformar</p>
<p>E l apoyo mutuo en el aula permite que los estudiantes desarrollen mejores sus habilidades de comprensión e interpretación, porque al dialogar entre ellos, explican sus ideas con sus propias palabras y construyen conocimiento de manera conjunta. He notado que cuando trabajan en equipo, se sienten más seguros para enfrentar desafíos y resolver problemas, ya que el intercambio de ideas amplía sus perspectivas y enriquece su aprendizaje.</p>
<p>La interacción social en el aula es esencial para el aprendizaje de mis estudiantes. Promuevo actividades que fomenten la discusión en grupo y el trabajo colaborativo, ya que estas estrategias permiten que los estudiantes no solo mejoren sus habilidades comunicativas, sino que también aprendan a escuchar y respetar las ideas de los demás, creando un ambiente de respeto y cooperación</p>
<p>La enseñanza diferenciada es una estrategia necesaria en el contexto rural, ya que cada estudiante tiene ritmos de aprendizaje distintos y realidades socioculturales diversas. El aula es el lugar donde atiendo a niños de diferentes edades en el mismo salón, personalizar el aprendizaje me permite atender sus necesidades específicas y mantener su interés en la lectura y la escritura</p>
<p>- 11. ¿Cómo compartes o sistematizas los conocimientos adquiridos y las estrategias que has resignificado en tu práctica educativa para beneficiar a otros docentes o al sistema educativo rural en general?</p>
<p>El proceso de sistematización es una práctica que debo implementar en mis reflexiones y en mi experiencia de aula.</p>
<p>Reconozco que la sistematización de mi práctica es un aspecto en el que debo trabajar más. Aunque constantemente reflexiono sobre mi labor y ajusto mis estrategias, aún no he desarrollado un mecanismo formal para documentar y compartir mis experiencias. Me gustaría generar registros de aula que me permitan evidenciar el impacto de mis metodologías en el aprendizaje de los estudiantes, así como crear espacios de intercambio con otros docentes rurales. Creo que la educación en la ruralidad tiene mucho que aportar a la pedagogía en general, y compartir nuestras experiencias puede contribuir a mejorar las prácticas educativas en estos contextos. La autoevaluación es una herramienta clave en mi práctica docente. Me permite analizar qué estrategias han funcionado y cuáles necesitan ajustes para mejorar el aprendizaje de mis estudiantes. En el aula rural, donde cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje distinto, reflexionar sobre mi enseñanza me ayuda a adaptar mejor mis metodologías y recursos</p>
<p>La reflexión pedagógica es un proceso constante que me ayuda a transformar mi manera de enseñar. A través del análisis crítico de mi trabajo, descubro nuevas formas de motivar a mis estudiantes, adaptando la enseñanza de la lectura y la escritura a su contexto y necesidades.</p>
<p>- 12. ¿Cuál es tu concepción de educación rural?</p>
<p>- Siento que la sociedad está en deuda con la educación rural y debe permitir que gocen de excelentes procesos académicos, con rigurosidad, espacios en el aula que les permita convertirlo en una comunidad de innovación, niños, maestros, estudiantes que pueden expresar su pensamiento y el maestro los toma como seres pensantes. El sentido de comunidad es clave en el contexto rural. Mis estudiantes y yo formamos parte de una red que va más allá de las paredes del aula, para que mis alumnos entiendan la importancia de apoyar y colaborar entre ellos, y de cómo su aprendizaje puede beneficiar a toda la comunidad. En el entorno rural, fortalecer este sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva ayuda a crear un ambiente educativo más enriquecedor y motivador.</p>
<p>- La práctica educativa rural requiere del respaldo comunitario, destacando que el apoyo entre compañeras del área y de la comunidad, como elemento clave para enfrentar desafíos y mejorar la calidad educativa</p>
<p>- La metacognición permite que los estudiantes sean más conscientes de cómo aprenden y desarrollen estrategias para</p>

mejorar su comprensión y producción textual. En mi aula, aplico actividades donde ellos analizan sus errores y buscan soluciones, lo que fortalece su pensamiento crítico y su capacidad de autorregulación.

- En las comunidades rurales, el acceso a materiales educativos es muy limitado, y muchas familias no cuentan con recursos para libros, conexión a internet o incluso útiles escolares. Esto nos obliga a los docentes a ser creativos con los materiales disponibles ya trabajar en alianza con la comunidad para garantizar que nuestros estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, a pesar de las dificultades económicas

- La educación inclusiva en el contexto rural implica adaptar nuestras metodologías para garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, tengan acceso a un aprendizaje significativo. He implementado estrategias como el aprendizaje cooperativo y materiales didácticos diversos para atender las necesidades de cada estudiante y mejorar su participación en el aula

- 13. ¿Cómo la integración de los saberes locales, las narrativas orales y las dinámicas culturales rurales en tu enseñanza ha fortalecido tu sentido de pertenencia y compromiso como maestro rural?

- En los procesos de narración oral usualmente invito a personas de la comunidad para construir un conocimiento sobre aquellas historias que trascienden en la comunidad. Sin embargo, creo que hay mucho por trabajar y por comprender sobre los saberes locales que aún no he profundizado tanto y me gustaría hacerlo.

- 14. ¿Cómo crees que la relación con la comunidad y el entorno rural ha influido en la forma en que defines tu identidad como docente y en las estrategias pedagógicas que implementas con los estudiantes y la comunidad rural en la que trabajas?

- ha influenciado positivamente porque constantemente me invita a cuestionar mis prácticas para fortalecerlas, para tener en cuenta el pensamiento, la autonomía y los procesos de metacognición que le permitan al estudiante cada vez más estar preparado para enfrentarse a los retos sociales que demanda la desigualdad.

- 15. ¿De qué manera tus aportes como docente han impactado en la construcción de una educación más emancipadora y contextualizada para los estudiantes rurales?

- Desde mis prácticas de metacomprensión y de pensamiento filosófico, busco que los estudiantes sean conscientes de cómo comprenden de sus acciones y las consecuencias sociales que implican para no tener una sociedad que todo el tiempo busque castigo, por el contrario que sea consciente que sus acciones pueden perjudicar los otros, al medio ambiente y a sí mismo. Las metodologías activas me han permitido transformar la enseñanza tradicional en una experiencia más dinámica y centrada en el estudiante. En un aula rural, donde los recursos son limitados, estas metodologías son esenciales, ya que hacen uso de lo que tenemos a mano: la creatividad, los conocimientos previos de los estudiantes y el contexto local. A través de proyectos y actividades colaborativas, los estudiantes se sienten más motivados a aprender ya interactuar entre sí, lo que mejora su comprensión y desarrollo de competencias

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL DOCENTE RURAL COLOMBIANO ENTREVISTADO IPDR5

- 1. ¿Qué te motivó a elegir la docencia como tu profesión, y cómo ese propósito ha evolucionado trabajando en la ruralidad? Elegí la docencia por vocación, por el compromiso inspirado por los niños y niñas de las comunidades rurales donde realicé mis prácticas pedagógicas, y donde pude observar sus necesidades. Luego cuando inicié mi trabajo en el Colegio esa inspiración afloró y guía mi trabajo docente, realizando mis prácticas pedagógicas con amor, brindando diferentes recursos y estrategias que los motive y anime a ser grandes lectores, escritores y creativos en sus producciones. Mi concepción de la educación rural se basa en una formación integradora de las realidades, necesidades y valores del entorno rural. Elegí la docencia por vocación, por el compromiso inspirado por los niños, niñas y jóvenes de las comunidades rurales donde realicé mis prácticas pedagógicas
- 2. ¿De qué manera consideras que tu formación académica y tus experiencias previas han influido en la forma en que entiendes y ejerces práctica educativa de Lengua Castellana en un contexto rural? Ha influido de manera radical porque en la experiencia de trabajo en colegio privado donde los niños tienen acceso a mejores recursos, a una formación desde la abundancia con todo lo necesario y con los apoyos familiares y hasta con docentes exclusivos me motiva a apoyar a mis estudiantes de manera más consistente, teniendo en cuenta que en ocasiones solo cuentan con nuestro apoyo porque sus padres no poseen los estudios necesarios para apoyarlos. Uno de los mayores retos es hacer que los estudiantes pasen de la teoría a la práctica. Por eso, promovemos proyectos escritos como afiches ecológicos y crónicas ambientales que visibilicen problemáticas locales y planteen soluciones desde el lenguaje
- 3. ¿Qué aspectos de tu formación académica siente que favorecieron o no, para la realidad del entorno rural, y cómo ha abordado esas carencias? Las diferentes metodologías, los métodos de enseñanza, la diferenciación de las formas de aprendizaje, el favorecer el aprendizaje desde la afectividad y el amor. El desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula es clave para que los estudiantes se sientan motivados y valorados. A través de estrategias como el trabajo colaborativo y la escucha activa, logró que mis alumnos mejoren su convivencia y su disposición al aprendizaje Enseñarlos a amar la lectura de manera espontánea y natural, que amen escribir y realizar producciones escritas con propiedad para que sean personas que desarrollen el pensamiento crítico y propositivo. De manera que, la educación rural, en este sentido, debe ser una herramienta para fortalecer el arraigo y la autonomía de los estudiantes, preparándolos para el éxito académico, y también para su participación activa en la vida de su comunidad Cuando los estudiantes colaboran entre sí, no solo fortalecen sus habilidades comunicativas, sino que también aprenden a escuchar, argumentar y construir soluciones en conjunto. El diálogo se convierte en una herramienta clave para la interacción y el pensamiento crítico, porque al compartir diferentes puntos de vista, encuentran nuevas formas de abordar los problemas y desarrollar un aprendizaje más significativo
- 4. ¿Cómo describirías tu papel como docente rural de Lengua Castellana, y de qué manera crees que contribuyes al desarrollo personal y cultural de tus estudiantes? Pienso que como docentes de lengua castellana tenemos un papel fundamental en la formación de nuestros estudiantes pues tenemos el compromiso de la enseñanza de las bases para el aprendizaje en cualquier área a través del lenguaje, la comunicación, el amor por la lectura, el desarrollo de todas las competencias lecto escriturales que les servirá para toda la vida. Rescatar las tradiciones en el aula no solo preserva la memoria cultural, sino que también enriquece la enseñanza de Lengua Castellana. Cuando los estudiantes comparten relaciones y expresiones propias de su entorno, su aprendizaje se vuelve más significativo y cercano a su realidad Enseñar Lengua Castellana en la ruralidad no se trata solo de seguir un currículo estándar, sino de integrar los saberes culturales de la comunidad en el aula. Mis estudiantes provienen de familias campesinas con una riqueza oral. Rescatar sus relatos, coplas y mitos en las clases de literatura no solo fortalece su identidad, sino que también su mejora en la expresión oral y escrita. La enseñanza diferenciada me permite adaptar estrategias para que el aprendizaje tenga sentido para ellos
- 5. ¿Cuáles son los principales retos que identificas en tu labor como docente de Lengua Castellana en el contexto rural, y cómo evalúas tu capacidad para afrontarlos de manera efectiva? Enseñarlos a amar la lectura de manera espontánea y natural, que amen escribir y realizar producciones escritas con propiedad para que sean personas que desarrollen el pensamiento crítico y propositivo en los diferentes aspectos de la vida diaria. Pienso que es una de mis banderas en la formación de mis estudiantes y busco estrategias y recursos necesarios para lograrlo de manera efectiva. Que hay dificultades sí, pero no me quedo en ellas sino siempre estoy en busca de las soluciones y de llevarlos a ellos a autogestionarse.
- 6. ¿Cómo comprendes y resignificas tu práctica educativa al considerar las dinámicas del contexto rural, tus intenciones pedagógicas y las interacciones cotidianas con tus estudiantes? Trato de alinear mis intenciones pedagógicas con el contexto y las necesidades de los estudiantes, con aprendizajes significativos, vinculando los aprendizajes con la vida cotidiana, sus intereses y necesidades inmediatas. Resignifico mi práctica educativa al entender que no se trata solo de impartir conocimientos, sino de construir aprendizajes que sean realmente significativos para mis estudiantes y que respondan a sus realidades. El contexto rural tiene particularidades que influyen en la forma en que los niños y niñas aprenden y se relacionan con el conocimiento. Por eso, mi intención pedagógica siempre busca adaptarse a sus necesidades, integrando sus experiencias de vida, sus costumbres y sus conocimientos previos. Mi interacción cotidiana con los estudiantes me ha enseñado que el aprendizaje no puede ser un proceso mecánico, sino que debe estar profundamente vinculado con su entorno y con sus emociones. Trato de generar espacios de confianza y motivación, donde el aprendizaje no sea una obligación, sino una experiencia enriquecedora que los impulse a cuestionar, a descubrir y a construir su propio conocimiento. Cada día, reafirmo mi compromiso con ellos, buscando estrategias que les permitan apropiarse del aprendizaje de manera autónoma y crítica. En mi experiencia como docente, observé que tanto los docentes como los estudiantes desarrollamos la conciencia de sí mismo, en el proceso de enseñar y de aprender no solo conocimientos sino lograr identificar nuestras fortalezas y debilidades, lo que les permite regular mejor sus emociones y estrategias de estudio. Fomentar la reflexión sobre sus logros y dificultades en la asignatura de Lengua Castellana ha sido clave para mejorar su comprensión lectora y su producción escrita

- 7. ¿Qué aspectos de tu subjetividad y de las realidades del contexto rural influyen en los significados que das a tus acciones como docente de Lengua Castellana?

Definitivamente partiendo del reconocimiento de nuestro contexto para buscar y valorar lo positivo que podemos tomar de él y enseñar a otros, motivándolos a empoderarse y buscar soluciones para triunfar en lo que hacemos.

Mi historia de vida y mi trayectoria como docente han marcado la forma en que entiendo mi rol en la educación rural. Vengo de un contexto donde la educación ha sido una herramienta de transformación, y por eso comprendo la importancia de brindar oportunidades a quienes enfrentan mayores desafíos. Para mí, ser docente de Lengua Castellana no es solo enseñar a leer y escribir, sino formar ciudadanos con pensamiento crítico, capaces de interpretar su realidad y expresarse con seguridad y creatividad. He notado que, en el contexto rural, la interacción social dentro del aula puede ser un desafío debido a las diferencias culturales y de recursos. Sin embargo, al fomentar el trabajo en equipo y las actividades de intercambio cultural entre los estudiantes, logro que se entiendan mejor entre ellos y que desarrollen habilidades sociales que son esenciales tanto en el aula como fuera de ella. El contexto rural, con sus dificultades y sus riquezas, ha influido en mi manera de dar significado a mi labor. Por un lado, me reta constantemente a buscar soluciones ante las carencias en infraestructura, materiales y recursos tecnológicos. Pero, por otro lado, me permite descubrir en mis estudiantes una capacidad de resiliencia, un arraigo cultural y un conocimiento del mundo que enriquece enormemente el aprendizaje. Por eso, cada estrategia que implemento busca valorar sus saberes previos, fortalecer su identidad y dotarlos de herramientas para desenvolverse con autonomía en cualquier contexto. En la enseñanza de Lengua Castellana en el contexto rural, las herramientas pedagógicas deben ser flexibles y adaptadas a la realidad de los estudiantes. He incorporado estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la narración oral y el uso de textos locales, lo que ha permitido una mayor participación y motivación en el aula.

La innovación pedagógica en el aula de Lengua Castellana me ha permitido transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. En el contexto rural, aplico estrategias como la narrativa digital y los proyectos colaborativos para que los estudiantes se apropien del lenguaje de manera creativa y significativa. Enseñar Lengua Castellana en un contexto rural me ha permitido valorar la importancia de la identidad cultural en el aprendizaje. Cuando los estudiantes se ven reflejados en los textos y en las historias de su comunidad, su motivación y comprensión mejoran significativamente, fortaleciendo el orgullo por sus raíces.

- 8. ¿Qué cambios específicos has implementado en tu práctica educativa como resultado de reflexionar sobre las teorías significadas y resignificadas, y cómo evalúas su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Los cambios que he realizado buscan mejorar mis prácticas educativas en los procesos de enseñanza aprendizaje significativas como la diversificación de los recursos didácticos para tenerlos más motivados y tener una mejor participación. El uso de metodologías inclusivas adaptando actividades a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje ofreciendo un apoyo personalizado cuando lo necesitan. Implementando valoración formativa en el proceso con retroalimentación constante. Además, la integración de actividades que favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales como la resolución de conflictos por medio del diálogo y dando a conocer sus sentimientos y emociones. En el aula, considera fundamental que los estudiantes sean parte activa de su proceso de aprendizaje. Fomento su participación a través de debates, exposiciones y proyectos colaborativos. Esta participación no solo mejora su comprensión de los temas, sino que también fortalece su confianza y les da un sentido de responsabilidad sobre su propio aprendizaje, creando un ambiente dinámico y motivador

Como docente rural, he aprendido que la autoconfianza es clave para transmitir seguridad a los estudiantes. Si creemos en nuestras estrategias pedagógicas y en el impacto que podemos generar, logramos motivar a los alumnos y fortalecer su aprendizaje. La autorreflexión me permite entender que ser docente es un aprendizaje continuo. Evaluar mi práctica educativa me ayuda a ser más consciente de mi impacto en el desarrollo de mis estudiantes ya buscar estrategias innovadoras para mejorar su aprendizaje y su participación en clase.

Es urgente que las universidades y el sistema educativo en general replanteen su visión de la educación rural, brindando a los futuros docentes una formación acorde con estos contextos

- 9. ¿De qué manera realizas un seguimiento a las intervenciones que implementas en tu práctica docente para asegurar que respondan a las necesidades de tus estudiantes y al contexto rural?

Realizar un seguimiento adecuado en mi práctica docente es fundamental para realizar los ajustes necesarios en las metodologías y estrategias, tales como la observación directa en las clases, donde no solo valoro la participación sino también la comprensión, las dinámicas grupales para apoyarlos cuando sea necesario. Fomentando el trabajo autónomo, autoevaluación y metacognición, ayudándolos a ser reflexivos reconociendo sus fortalezas y debilidades.

El trabajo colaborativo con otras compañeras, para enriquecer la práctica educativa. Si bien la gamificación ha despertado el interés de mis estudiantes por la lectura y la escritura, su implementación no está exenta de dificultades. La falta de recursos didácticos y la conectividad limitada siguen representando un reto. Hemos optado por adaptar estrategias lúdicas tradicionales para mantener el dinamismo en las clases

- 10. ¿Qué aprendizajes o metodologías innovadoras has desarrollado a partir de tus experiencias como docente rural, y cómo crees que estas contribuyen a una práctica educativa más significativa y transformadora?

A lo largo de mi experiencia como docente en el sector rural, he desarrollado y adaptado metodologías que responden a las necesidades y el contexto de los estudiantes buscando mejorar no solo su aprendizaje académico sino también que sea de forma significativa y formativa, en actividades como la integración del contexto rural como la flora, la fauna, los cultivos, las tradiciones en sus aprendizajes, el aprendizaje entre pares con monitores que los apoyan en sus avances, talleres de manejo de emociones, enseñanza flexible que se ajusta a las necesidades de los estudiantes, aprendizaje al aire libre, proyectos de lectura integrando a las familias, entre otras.

- 11. ¿Cómo compartes o sistematizas los conocimientos adquiridos y las estrategias que has resignificado en tu práctica educativa para beneficiar a otros docentes o al sistema educativo rural en general?

Por medio del trabajo colaborativo entre pares, en talleres con otros docentes en el desarrollo de las guías de aprendizaje, en las actividades de sede y en los microcentros.

Creo firmemente en el trabajo colaborativo y en la importancia de compartir lo que aprendo con otros colegas. A lo largo de mi experiencia, he comprendido que los docentes rurales enfrentamos desafíos similares y que la mejor manera de crecer profesionalmente es aprendiendo unos de otros. Por eso, participo activamente en espacios de intercambio pedagógico, como talleres, reuniones de equipo y microcentros, donde discutimos estrategias y reflexionamos sobre nuestras prácticas.

Además, me gusta documentar y sistematizar las experiencias exitosas en mi aula, de manera que puedan servir de referencia para otros docentes. Cuando descubro una metodología que funciona bien en el contexto rural, la comparto con mis colegas, ya sea a

través de guías, recursos didácticos o encuentros de formación. También promuevo el desarrollo de comunidades de aprendizaje donde podamos retroalimentarnos y construir juntos soluciones a los retos de la educación rural.

La mejora continua en mi labor docente está basada en la reflexión constante sobre mi práctica. Evaluar mi desempeño y recibir retroalimentación de mis estudiantes y colegas me permite innovar en mis estrategias pedagógicas, haciendo que la enseñanza de la lectura y la escritura sea más significativa para los jóvenes de la comunidad rural.

- 12. ¿Cuál es tu concepción de educación rural?

Mi concepción de la educación rural se basa en una formación integradora de las realidades, necesidades y valores del contexto rural, ofreciendo herramientas y el desarrollo de habilidades que sean útiles para la vida de los estudiantes y su comunidad.

Para mí, la educación rural no es simplemente la educación que ocurre fuera de las ciudades, sino una forma de enseñanza que debe estar profundamente arraigada en el contexto, en la identidad y en las necesidades de las comunidades. No se trata solo de aplicar los mismos modelos educativos de las zonas urbanas en un entorno diferente, sino de diseñar estrategias que realmente respondan a la realidad de los estudiantes rurales.

La educación rural debe ser integral, vinculando la formación académica con los saberes tradicionales, la cultura local y las dinámicas comunitarias. Debe proporcionar herramientas para que los estudiantes no solo accedan al conocimiento universal, sino que también valoren y fortalezcan su identidad. Además, tiene que ser una educación emancipadora, que les permita a los estudiantes reconocer su potencial, desarrollar su pensamiento crítico y generar cambios en su entorno. Como docente en un contexto rural, entiendo que mi labor va más allá de la enseñanza académica. La responsabilidad social que tengo implica formar a los estudiantes no solo en conocimientos, sino también en valores que les permiten ser ciudadanos conscientes de su entorno. Fomento la reflexión sobre los problemas sociales que enfrentan, animándolos a ser agentes de cambio dentro de sus comunidades. Creo que la educación debe contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La educación en el sector rural va más allá de la simple transmisión de conocimientos; es un proceso que busca generar cambios significativos en la comunidad. Al integrar metodologías participativas y el aprendizaje basado en proyectos, se fomenta el sentido de pertenencia y la construcción colectiva del conocimiento, preparando a los estudiantes para afrontar los retos locales y globales.

La tradición es un pilar fundamental en la educación rural. A través de cuentos, mitos y costumbres transmitidas por generaciones, los estudiantes fortalecen su identidad cultural y desarrollan un sentido de arraigo que los conecta con su comunidad y su historia. Ser docente en una comunidad rural me ha llevado a comprender que la inclusión no es solo un enfoque pedagógico, sino un compromiso con la equidad y la justicia social. Esta visión ha fortalecido mi identidad como maestra, reafirmando mi vocación de crear un espacio educativo donde cada estudiante se sienta valorado y capaz de aprender. Las carencias de recursos en el contexto rural nos obligan a innovar constantemente. Aprovecho el entorno natural y el conocimiento local como fuentes de aprendizaje, fomentando la lectura y producción de textos a partir de la realidad de los estudiantes. Aunque es un reto, la creatividad y la colaboración comunitaria han sido fundamentales para superar estas barreras.

- 13. ¿Cómo la integración de los saberes locales, las narrativas orales y las dinámicas culturales rurales en tu enseñanza ha fortalecido tu sentido de pertenencia y compromiso como maestro rural?

La integración de los saberes locales, las narrativas orales y las dinámicas culturales rurales son muy importantes y fundamentales para fortalecer el sentido de pertenencia y mi compromiso en la labor docente en el sector rural, permitiéndome conectar de manera más estrecha con los estudiantes y la comunidad, fortaleciendo mi rol como docente.

Integrar los saberes locales en mi enseñanza ha sido una de las experiencias más enriquecedoras de mi labor docente. He aprendido a ver la cultura rural como un recurso pedagógico invaluable, en el que las tradiciones, las historias y los conocimientos ancestrales pueden convertirse en herramientas poderosas para el aprendizaje. Incluir las narrativas orales en mis clases ha permitido que mis estudiantes se reconozcan en lo que aprenden, que vean su entorno reflejado en los textos que leen y en las historias que escriben. Este proceso también ha fortalecido mi sentido de pertenencia y mi compromiso como docente rural. Me ha permitido comprender que no soy solo un transmisor de conocimientos, sino un puente entre el mundo académico y la riqueza cultural de la comunidad. Cada día, busco maneras de resignificar la educación, de mostrarles a mis estudiantes que lo que aprenden en el aula tiene un valor real en su vida cotidiana y en la historia de su comunidad. Al ver cómo ellos se apropián de su identidad y se sienten orgullosos de sus raíces, reafirmo mi vocación y mi propósito como educador rural.

Se debe desarrollar a través de la lectura el pensamiento crítico para que los estudiantes comprendan la realidad y participen activamente en la sociedad. En mi práctica docente, utilizo estrategias como la lectura de textos diversos, el aprendizaje basado en problemas y la escritura argumentativa para que los estudiantes aprendan a evaluar la información con criterio propio. La educación rural debe ser inclusiva y equitativa. La diferencia entre la educación urbana y rural sigue siendo una realidad latente, lo que exige una reestructuración de las políticas educativas obteniendo condiciones dignas de aprendizaje.

- 14. ¿Cómo crees que la relación con la comunidad y el entorno rural ha influido en la forma en que defines tu identidad como docente y en las estrategias pedagógicas que implementas con los estudiantes y la comunidad rural en la que trabajas?

Mi identidad docente se ha forjado a través de la interacción constante con la comunidad rural, permitiéndome desarrollar estrategias pedagógicas integradoras del contexto y la realidad de mis estudiantes, además de desarrollar empatía en el proceso de formación. La relación con la comunidad ha sido clave en la construcción de mi identidad como docente. Desde que empecé a trabajar en el contexto rural, me di cuenta de que la educación no es un proceso aislado del entorno, sino que está profundamente conectado con la vida de la comunidad. Esto me ha llevado a desarrollar estrategias pedagógicas que no solo impacten a los estudiantes, sino que también involucren a las familias y a otros actores comunitarios.

Por ejemplo, he implementado proyectos en los que los estudiantes investigan sobre sus tradiciones, entrevistan a sus familiares y construyen relatos basados en su entorno. También he fomentado espacios de participación donde las familias pueden compartir sus saberes y contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no solo enriquece la educación de los niños y niñas, sino que también fortalece los lazos comunitarios y fomenta un sentido de identidad y pertenencia en todos los involucrados.

Como docente, he aprendido que mi labor va más allá de las paredes del aula. Mi compromiso con la comunidad ha moldeado la forma en que enseño, dándole un enfoque más humano, contextualizado y significativo. Me esfuerzo por ser un agente de cambio, promoviendo una educación que transforme vidas y que ayude a mis estudiantes a reconocerse como protagonistas de su propio aprendizaje y de su comunidad. En mi experiencia, una relación estrecha con las familias de los estudiantes ha sido clave para mejorar su rendimiento académico. En las comunidades rurales, donde los recursos son limitados, cuando los padres están involucrados y entienden el proceso educativo, pueden proporcionar un apoyo adicional en casa. Realizar encuentros periódicos para

compartir avances y desafíos crea un puente entre la escuela y el hogar, lo que beneficia a los estudiantes.

La escuela no puede estar aislada de la comunidad; su integración es clave para el aprendizaje. Al involucrar a padres, líderes comunitarios y sabedores locales en las actividades educativas, fortalecemos el sentido de pertenencia de los estudiantes y enriquecemos el proceso de enseñanza con conocimientos propios del contexto. La comunidad es una extensión del aula y, en el ámbito rural, representa una fuente invaluable de conocimientos y valores. Promover la oralidad a través de relatos tradicionales, entrevistas a personas mayores y actividades de narración permite que los estudiantes no solo refuercen sus habilidades lingüísticas, sino que también valoren y preserven su cultura. Como docente, mi labor es fomentar estos espacios de aprendizaje compartido para que el idioma cobre vida en su contexto real

- 15. ¿De qué manera tus aportes como docente han impactado en la construcción de una educación más emancipadora y contextualizada para los estudiantes rurales?

Como docente del sector rural, he visto que mis aportes han influido significativamente en la formación de la identidad rural vinculando el conocimiento con los saberes propios de la comunidad, con las realidades y los valores de los estudiantes logrando fortalecer el sentido de identidad y pertenencia, a la vez que se promueve un cambio a través de la educación. La relación con la comunidad ha sido determinante en la construcción de mi identidad como docente. Desde que empecé a trabajar en el ámbito rural, me di cuenta de que la educación no es un proceso aislado del entorno, sino que está profundamente conectado con la vida de la comunidad. Esto me ha llevado a desarrollar estrategias pedagógicas que impacten a los estudiantes e involucren a las familias y a otros actores comunitarios

En mi aula, siempre intento fomentar el sentido de comunidad, no solo entre los estudiantes, sino también con las familias y otros miembros del entorno. En un contexto rural, donde la comunidad es pequeña y está muy interconectada, cultivar relaciones de confianza y colaboración se vuelve fundamental. Esta conexión nos permite crear proyectos educativos que no solo benefician a los estudiantes, sino que también impactan positivamente a toda la comunidad.

Por ello, fomentar la conciencia social en mis estudiantes implica enseñarles a reflexionar sobre problemáticas actuales a través del análisis de textos, la argumentación y la escritura crítica. La educación debe formar ciudadanos activos y responsables con su entorno