

La dimensión didáctica en la práctica de docentes rurales de cuatro municipios del oriente antioqueño¹

Mary Luz Castro Castro²; María Rubiela Gallego Marín³; Jhon Edisander Aguirre Quintero⁴

Resumen

El artículo propone la noción de dimensión didáctica como un elemento que permite revisar las prácticas docentes en contextos rurales. Su propósito es caracterizar la dimensión didáctica en la práctica de docentes rurales de cuatro municipios del oriente antioqueño. Para ello, en términos metodológicos, se propuso un estudio de casos múltiples, en el que participaron ocho docentes pertenecientes a instituciones rurales del oriente de Antioquia bajo modelos flexibles: escuela nueva y postprimaria. En relación con los resultados, en términos generales, se identifican diferentes elementos práctico experienciales que participan en la toma de decisiones de los maestros, y que responden a las particularidades del contexto en el que se ubican, así como a las exigencias y demandas que el maestro debe asumir en su labor. Así mismo, se indica en los resultados que el maestro es un sujeto llamado a seguir pensando en su propia práctica docente y todos los elementos que la componen, ya sea desde su formación, experiencia, recursos, contextos, la forma de enseñar, la comprensión del aprendizaje y características particulares de los estudiantes, entre otras, asuntos que, en definitiva, configuran la dimensión didáctica de la práctica docente.

Palabras clave: dimensión didáctica, práctica docente, enseñanza, ruralidad.

¹ Este artículo es derivado de la investigación titulada La dimensión didáctica en la práctica de docentes rurales de cuatro municipios del oriente antioqueño, asesorada por el Dr. Milton Daniel Castellano Ascencio. Se presenta como requisito de grado para optar al título de Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente.

² Lic. en pedagogía infantil, Esp. En Pedagogía y Didáctica. Maestrante en Educación. Universidad Católica de Oriente. maryluzcastro93@gmail.com

³ Lic. en matemáticas, Esp. en Pedagogía y Didáctica. Maestrante en Educación. Universidad Católica de Oriente. rubi.gallego14@gmail.com

⁴ Lic. en matemáticas, Esp. En Pedagogía y Didáctica. Maestrante en Educación. Universidad Católica de Oriente. jhoned59@gmail.com

Introducción

En la práctica docente, se pone en juego todo un complejo de relaciones encaminadas a la enseñanza y al reconocimiento de los estudiantes, de sus capacidades, contextos y posibilidades de aprendizajes y experiencias. En este sentido, según Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente presenta distintas dimensiones, por ejemplo, la dimensión personal, institucional, interpersonal, social, valoral y didáctica. Esta última, la dimensión didáctica, se centra en el maestro y en su experiencia y en las construcciones que tiene en su práctica. El concepto de dimensión didáctica hace referencia a la manera en que los docentes acercan a los estudiantes al conocimiento culturalmente construido (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). En cierta forma, la noción de dimensión didáctica se vincula con la intención de explicar los aspectos propios de la práctica docente desde la consideración de elementos que la estructuran y describen las relaciones que ella sostiene con elementos de orden institucional, académico, social e incluso experienciales (Ibarra, 1999; Fierro, Fortoul y Rosas, 1999; Pérez, 2000).

En los hallazgos de los antecedentes, la dimensión didáctica se encuentra relacionada con la profesionalidad del maestro, además acompañan esta dimensión con otras que ayudan a la constitución y práctica de la labor docente. En este sentido, Martínez (2018) define la dimensión didáctica como aquella que estudia el tipo de previsiones y de acciones que lleva adelante el docente en sus clases. También menciona la dimensión teórica y ética (p. 145). Por otro lado, Galbán, Rodríguez y Cañizares (2018), acompañan la dimensión didáctica con el concepto de metodología, refiriéndose entonces a la dimensión didáctico-metodológica asociado a la metodología de la enseñanza de la lengua en el contexto escolar. En el estudio realizado por Cañedo y Figueroa (2013) se exploró cómo es la práctica docente de profesores con formación pedagógica tomando como eje la dimensión didáctica de la docencia, que se refiere a la importancia que los profesores le dan a la planeación, a la metodología que usan, en particular a las estrategias discursivas de desarrollo temático, estrategias discursivas de interacción, así como la evaluación del aprendizaje.

Martín (2018) otorga importancia a la dimensión didáctica como núcleo de la actuación del maestro. Esta dimensión toma fuerza en el análisis de la práctica docente, al

contemplar el sentido de la labor del maestro y de los procesos mismos de formación en la escuela (p. 29). Con Palacio (2015), en cuanto a la dimensión didáctica, el interés central correspondió a la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del análisis de las interacciones que se dan entre el docente, el estudiante y los saberes. De manera particular, en esta dimensión se estudió la forma de organización, ejecución y evaluación del acto educativo a partir de las acciones metodológicas utilizadas en el aula para lograr los objetivos de aprendizaje.

Si bien el abordaje de la dimensión didáctica no ha sido amplio y no se observa una preocupación por avanzar en su conceptualización, se evidencia que se ha tratado siempre en relación con las prácticas docentes, en donde la cuestión de lo didáctico se presenta como un tópico para su abordaje. De esta forma, la revisión de la literatura muestra que para referirse a estas relaciones aparece una serie de estudios que han revisado las concepciones que se tienen sobre didáctica (Zuluaga, 2001; Manterola, 2004; Abraham, Segovia, Mainero, & Azar, 2010; Pérez, 2014; Rueda, 2017) y que, en términos generales, se interrogan por tres aspectos relacionados con dicho concepto: ¿De qué se ocupa la pedagogía? ¿De qué se ocupa la didáctica? ¿Qué diferencias identifican entre pedagogía y didáctica? Además, presentan un análisis sobre las fortalezas y debilidades que identifican en los procesos de formación académica de los maestros referidos al concepto (Zuluaga, 2001). Desde esta línea de abordaje, se proponen algunas reflexiones en torno a la concepción didáctica y se pone la atención en la identidad de la didáctica⁵ como un aspecto determinante en la construcción y solidificación de la disciplina (Abraham, Segovia, Mainero & Azar, 2010).

En términos de la enseñanza, es importante considerar que el aspecto didáctico va más allá de lo que se realiza en clase, tiene en cuenta también al profesor que reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, y en función de ello, realiza su práctica docente (Cañedo y Figueroa, 2013 p. 2). De esta manera, se trata como un asunto complejo que incluye diversas dimensiones del ser humano enmarcadas en la práctica docente, pues con esta se invita a investigarla y conocerla concretamente, teniendo en cuenta la importancia que tiene el docente en el contexto educativo (Rubio, 2012).

⁵ Referida a elementos, historia y características particulares propias de la didáctica.

En cuanto a la categoría de prácticas docentes rurales, (Rubio 2012, Brumat 2011, y Forrero y Barrios 2015) los estudios dan cuenta de docentes rurales que se enfrentan a situaciones complejas para su trabajo, que van desde infraestructura hasta falta de recursos para ejecutar de manera adecuada su labor en el aula. No solo están limitados por todas estas variables, sino que adicionalmente tienen el deber de brindar una educación de calidad ante múltiples exigencias sociales que acarrea su lugar de maestro.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) señalan su preocupación por el mejoramiento de la práctica de los maestros, al reconocer la importancia de estos en las propuestas y procesos educativos, donde se destaca su papel determinante en las dinámicas sociales, pues estas son cambiantes a través del tiempo por lo que surgen nuevas necesidades a las cuales la educación y los maestros deben responder. Por su parte, Mercado y Rockwell (1988) exponen la necesidad de reconceptualizar la práctica docente, al establecer las relaciones entre dicha práctica y el contexto escolar en que se desarrolla, pues se evidencia escasa reflexión acerca de la relación entre la práctica del maestro y la escuela que es su contexto cotidiano de trabajo.

Las consideraciones anteriores muestran un problema vigente en el tratamiento de la didáctica. El referido a las diferentes circunstancias, contextos o asuntos (la formación de base⁶, la corriente teórica predominante del maestro entre otros) que resultan fundamentales en el establecimiento de relaciones entre los miembros de la comunidad y en el desarrollo mismo de la práctica. En este sentido, los contextos son relevantes a la hora de comprender y desempeñar la práctica del docente, ya que ellos incorporan ciertos elementos específicos que la definen o la configuran en su esencia. Por ejemplo, el rural—contexto en el que se desarrolló esta investigación—incluye ciertas particularidades como la población que lo habita, las actividades económicas, las condiciones educativas, el acceso a recursos, entre otras, que, de una u otra manera, participan en el ejercicio de la práctica docente.

⁶ En cierta forma, la idea de dimensión didáctica implique entender la práctica como un aspecto que acerca a la comprensión de la profesionalidad del docente, al reconocer elementos (académicos, institucionales, sociales y posiblemente experienciales) que participan en las decisiones que los maestros toman en la realización de sus prácticas

Respecto de las discusiones sobre didáctica y sobre las prácticas docentes en escenarios rurales, Forero y Barrios (2015)—al revisar el caso del medio rural colombiano y tomando en consideración que este atraviesa por una profunda crisis económica y social agravada por el conflicto interno, con pocos proyectos de infraestructura y programas sociales que mejoren la calidad de vida de la población—señala que los docentes rurales se enfrentan a una exigencia de resultados sin contar con los recursos y la dotación necesarias, lo cual los deja en amplia desventaja ante sus colegas de otras zonas. En cuanto a la didáctica, su abordaje desde el escenario rural, se propone como un elemento que deriva de la reflexión a partir de las prácticas educativas de docentes rurales (Santos, 2011), así como la visualización en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales. Esta reflexión ha puesto su foco de interés en las estrategias y elementos como la planeación, las actividades y la evaluación (Parra y Parra, 2018). En cierta forma, en el escenario rural o de la educación rural, las investigaciones alrededor de la didáctica no han tenido un abordaje amplio, por tanto, es pertinente considerar una propuesta al respecto.

Como se ve, entonces, es necesario poner la mirada sobre las particularidades del contexto educativo rural, en especial sobre las decisiones que toman los maestros y maestras con respecto a las prácticas de enseñanza que se orientan al acercamiento de los estudiantes al saber, además de aquellos elementos que contribuyen con este propósito. Dichas prácticas reflejan las decisiones y acciones llevadas a cabo por el maestro y que se ven permeadas por la formación académica, por el territorio en donde desempeñan su labor, la población estudiantil, los recursos que tienen a disposición, además de las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos que están inmersos en este contexto, entre otras.

En atención a lo anterior, esta investigación se interesó por las prácticas docentes en contextos rurales a la luz del concepto de dimensión didáctica y se pregunta por ¿qué dinámica cobran los aspectos que definen la dimensión didáctica en la práctica de docentes rurales de cuatro municipios del oriente antioqueño? En relación con este interés, el objetivo de este artículo es describir la dinámica que cobra la dimensión didáctica en la práctica de docentes rurales de cuatro municipios del oriente antioqueño.

El contexto específico sobre el que se puso en marcha la investigación abarca cuatro municipios del oriente antioqueño: Cocorná, El Retiro, San Vicente y Sonsón, en la que participaron maestros de escuelas rurales. Al hacer un acercamiento a la manera en cómo se dinamiza la dimensión didáctica en el marco de la profesionalidad de los maestros rurales, es pertinente revisar los componentes de la estructura, organización, desarrollo y evaluación de la clase, así mismo analizar las situaciones que se presentan con los estudiantes, entre otros aspectos que ameritaría generar categorías un poco más abarcantes. De ahí que se opte por proponer el concepto de dimensión didáctica donde primero se pone la discusión de lo didáctico en el plano de la práctica y no en el de la metateoría ni en lo metódico. En segundo lugar, permite vincular las reflexiones en torno a lo didáctico con la profesionalidad, pues se parte de la idea de que la práctica docente es un sistema de relaciones y uno de los resultados de estas relaciones es entender que la profesionalidad del docente se expresa a partir de dimensiones.

La estructura de este artículo, además de esta introducción, presenta la metodología, análisis y resultados, en donde se enuncian los elementos y dinámicas que participan en las decisiones didácticas que toman los maestros rurales en el marco de sus prácticas, luego se da cuenta de la discusión y, por último, se presentan las conclusiones.

1. Metodología

Esta investigación, metodológicamente hablando, se orientó desde los principios propuestos por el Estudio de caso. Este es conocido por ser un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas (Bartolomé, 1992, citado por Bisquerra, 2009, p. 309). Por su parte, Durán (2012) define al Estudio de Caso como una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio (p. 121). Se asume el estudio de caso como la investigación de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. De ahí que el investigador debe resaltar las diferencias que se presentan a medida que se obtiene datos,

tener en cuenta el contexto y los acontecimientos que en él se dan, sin perder la totalidad que engloba cada situación (Stake, 1999, p. 11).

Los autores antes mencionados, coinciden en postular el Estudio de Caso para describir hechos a profundidad, además de resaltar la importancia del contexto en la investigación; por ejemplo, desde la educación busca imitar o simular una situación real, asumiendo que el caso es una representación verbal de la realidad que pone al lector en el rol de un participante en la situación (Bisquerra, 2009, p. 124). Es por ello que los testimonios de los maestros –para este caso en particular– resultan esenciales en esta indagación, pues a partir de sus enunciados es posible identificar elementos importantes a considerar.

El caso que se revisa en esta investigación corresponde al de docentes que desempeñan su labor en contextos rurales de cuatro municipios del Oriente Antioqueño: Cocorná, El Retiro, San Vicente y Sonsón. Para este estudio, la población escogida fueron ocho maestros que llevan a cabo su labor en escuelas rurales por lo menos desde hace un año, y que, además, sean mínimamente licenciados o profesionales no licenciados.

Para la recolección de los datos, se diseñaron y aplicaron varios instrumentos de investigación, se llevaron a cabo pruebas piloto para su validación y desde los hallazgos se tomaron decisiones frente a los instrumentos que finalmente se aplicaron: la entrevista escrita, el grupo focal y el análisis documental. La primera de ellas, la entrevista escrita, se realizó de modo virtual asincrónico a partir de un formato que permitió recolectar la información; se hizo de este modo debido a la ubicación geográfica de los maestros y su disponibilidad de horarios. En cuanto al grupo focal, se acordó previamente con los docentes que los días de encuentro fuesen los miércoles en horario de 5:00 p.m. a 6:00 p.m.; se desarrollaron cuatro reuniones de modo virtual, de manera sincrónica, debido justamente a la ubicación geográfica de los participantes. En lo que respecta a la revisión documental, para ello se tomó una de las planeaciones de clase de cada uno de los docentes.

Para la sistematización y análisis de la información recolectada, se realizó una matriz de análisis de información de las entrevistas escritas, se transcribieron las grabaciones de los grupos focales, luego se categorizó la información, usando matrices categoriales, también se hicieron codificaciones abiertas. Luego, a partir del análisis y siguiendo las autoras Fierro,

Fortoul y Rosas (1999) se definieron las categorías de organización de la clase, contenidos de clase, enseñanza y recursos. Además, se planteó la categoría transversal de ruralidad, en esta investigación específicamente, dado el contexto en donde se llevó a cabo. Desde allí emergieron también algunas líneas de tematización: **decisiones didácticas de los maestros rurales y dinámica de los elementos que definen la dimensión didáctica**. De estos asuntos se dan cuenta en los siguientes apartados.

2. Análisis de la información y resultados

La dimensión didáctica se centra en el lugar ocupado por el maestro, a través de los procesos formativos que orienta, dirige, facilita y guía, desde la interacción con sus estudiantes, desde el saber colectivo, culturalmente organizado, para que ellos puedan reelaborar su propio saber, cuando hay un aprendizaje auténtico hay una reconstrucción del sujeto que aprende, pues está descubriendo un nuevo conocimiento incluso cuando el saber ya hace parte de lo histórico (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 34). En este intento del maestro de acercar a los estudiantes a dicho saber, se abre un asunto problemático en relación con las decisiones que toman los maestros, con respecto a su labor formativa y en el marco de sus prácticas de enseñanza. Los docentes tienen una situación didáctica que deben resolver en referencia a las particularidades propias del escenario en el que enseñan, en este caso, el referido a las escuelas rurales.

En la revisión realizada con los maestros que participaron en el estudio, se observan datos que permiten dar cuenta de la naturaleza de estas decisiones y que se expresan en las categorías propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) para el análisis de la propia práctica del maestro: *organización de la clase, contenidos, enseñanza, recursos* y se incluye la de *ruralidad*. En ese sentido, el abordaje de estas categorías se incluye en el análisis que se presenta en los apartados siguientes y que obedece a las líneas temáticas que emergen en relación con los propósitos del estudio y con el análisis de los datos recolectados. Así, en primera instancia, se determinan los elementos que participan en las decisiones didácticas que toman los maestros rurales en el marco de sus prácticas docentes; y, en segunda instancia, se describe la dinámica de los elementos que definen la dimensión didáctica en la práctica de docentes rurales de algunos municipios del oriente antioqueño. El desarrollo de estas líneas temáticas se soporta en los testimonios de los maestros, seleccionados de los instrumentos

aplicados. Para identificar los testimonios de los maestros en la entrevista se usó una codificación M# donde “M” indica maestro o maestra, y el número al asignado en la codificación: del 1 al 8, que fueron el total de los maestros participantes en la investigación. Para diferenciar el testimonio dado en los grupos focales se le anexa la letra G posterior a la codificación asignada al maestro, por ejemplo: “M2G”.

2.1. Elementos y dinámicas que participan en las decisiones didácticas que toman los maestros rurales en el marco de sus prácticas

La práctica docente se ve enmarcada en un sistema de relaciones cuya configuración está mediada por dimensiones que la componen (Castellano *et al.*, 2019) y además se integra a la profesionalidad docente. Así mismo, la práctica docente puede asumirse como praxis social, con un objetivo que tiene en cuenta significados, percepciones y acciones de los maestros (Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p. 21). En consecuencia, el lugar del maestro trasciende su acción en el aula, además permite hacer una reflexión de la propia práctica y en ello el fortalecimiento de la profesionalidad.

Ejemplo de ello lo encontramos en los contextos rurales, donde también está presente la preocupación por la práctica del maestro, en la medida en que está siempre en relación con cuestiones de orden distinto (social, institucional, académico, etc.) y que, de una u otra forma, la definen. De acuerdo con Zamora (2018), las características de la función y el rol del docente en la escuela rural trascienden los asuntos netamente académicos e interfiere en las necesidades de la escuela, de las familias de los estudiantes y de la comunidad en general (p. 16). Al respecto, Forero y Barrios expresan que (2015) “La realidad de las escuelas rurales no es uniforme, el rol que desarrolla el docente rural varía según la escuela donde trabaja y las características de la zona geográfica donde ésta se sitúa” (p. 49), es así que el docente pone en juego unas decisiones que son definitorias en el desempeño de su labor, ya que se ve enfrentado a resolver situaciones, con lo que le ofrece el contexto mismo.

Así, comprender la práctica del maestro en los escenarios rurales (su propia profesionalidad docente) implica asumirla en una tensión o relación constante con elementos de diferente orden (institucional, académico, social y experiencial), que participan no solo en la dinámica de la escuela (Castellano *et al.*, 2019²) y de las prácticas que esté desarrolla

en dicho contexto, sino que también—de cierta forma—están presentes en las decisiones que los maestros toman en lo referido a su accionar, incluido el relacionado con los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Castellano *et al.*, 2019). Los testimonios que se han recolectado de las conversaciones con los maestros que participaron en este estudio, son recurrentes en señalar las problemáticas de la escuela rural, que van desde las limitaciones infraestructurales y de recursos hasta las condiciones de violencia en la que deben funcionar. Hay que recordar que el contexto en que realizamos este estudio (oriente antioqueño) la realidad de muchas escuelas rurales ha sido fuertemente golpeada por la violencia, no obstante, también es posible identificar varios ejemplos en los que la escuela asume un rol protagónico de gran importancia en el espacio comunitario. De ahí que, así como la profesionalidad del maestro no puede ser entendida lejos de estas situaciones, es esperable que las decisiones que este tome desde su práctica docente, incluidas las decisiones de orden didáctico, no desconocen las particularidades que el contexto les ofrece.

En este sentido, en el marco de la práctica docente se abre la posibilidad de que el maestro revise su propia práctica, se autoevalúe, participando de su quehacer desde una revisión propia y reconocerla como un asunto relacional que se expresa en dimensiones. La revisión de la práctica permite levantar los elementos que participan de la dimensión didáctica, además de identificar la manera en cómo se dinamizan, como se comprenden y relacionan entre ellos en la práctica de maestros rurales.

Para identificar estos elementos que los maestros comparten y reflexionan sobre su práctica, se tomó como base una entrevista, cuyas preguntas se generaron a partir del texto *Transformando la práctica docente* de Fierro, Fortoul y Rosas, (1999), y a partir de allí se adecuaron en consonancia a los fines de la investigación realizada.

En atención a lo dicho, en este apartado se da cuenta de los análisis que realizaron los maestros frente a cuestiones relacionadas con la organización de la clase, distribución del tiempo, la toma de decisiones, las características de la educación rural y el maestro rural, enseñanza, criterios para la selección de contenidos, evaluación, recursos, problemas más comunes en el aula, intereses de los estudiantes.

En la revisión realizada con los maestros que participaron en el estudio, se observan datos que permiten dar cuenta de las categorías que se proponen en esta investigación, como

por ejemplo, *La organización de la clase*, que se asume como el conjunto de actividades que el personal escolar realiza en aras de estructurar la acción educativa durante la jornada escolar. Para Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la organización de la clase se asocia con la forma de trabajar con los alumnos, con los criterios que definen la secuencia de actividades de un día o de una clase, con los problemas más comunes a los que se enfrenta el docente en el trabajo en el aula, la forma como se solucionan dichas situaciones, con la definición de normas (disciplina) en la clase, entre otros asuntos relacionados a los ya enunciados.

Distribución del tiempo en las prácticas de docentes rurales

La distribución del tiempo alude al tiempo destinado a cada actividad tanto académica como no académica (descansos, alimentación, culturales, deportivas, entre otras) dentro del espacio de la escuela. En la dinámica escolar uno de los elementos en los que se expresa la distribución del tiempo es el cronograma escolar. El tiempo es una noción muy importante para los maestros en la medida en que la dinámica y la estructura de la escuela, en este caso una escuela rural, genera ciertos condicionamientos para el desarrollo de las clases, por ejemplo, que a sus funciones académicas se suman asuntos de orden administrativo, comunitario, de gestión de recursos, atención a padres de familia, entre otros que le son asignados al maestro. Por ello, se evidencia en los testimonios de los maestros un énfasis en los momentos que tiene la clase y el tiempo que se invierte en ellos.

En el contexto escolar rural, el tiempo que se invierte en las clases depende en cierta medida de las condiciones propias del grupo. Por ejemplo, la distribución del tiempo de las actividades es distinta en un aula multigrado, es decir, cuando se tienen estudiantes de varios grados reunidos en un mismo espacio y trabajando diferentes temas, lo que genera una dinámica distinta en el desarrollo de la práctica, más aún cuando se integran otras funciones que superan el orden académico -administrativa, comunitaria, cultural, social, entre otras-. Es posible identificar en los testimonios, la recurrencia de la mención a los momentos en los que se divide la clase, en este sentido el M2 indica que “Primero es la contextualización, después la explicación de la temática y por último el desarrollo de la actividad, variando la metodología según los grados que hay dentro del grupo”. Cada maestro mantiene una estructura del manejo del tiempo repartida en momentos, y cada momento tiene un propósito específico.

Desde los diálogos con los maestros se evidencia que cada uno propone—más allá de las denominaciones que emplea— unos momentos generales en los que se distribuye la clase: contextualización, introducción del tema, desarrollo, actividad práctica y evaluación; sin embargo, se encuentra que dependiendo de las necesidades o características de los grupos, e incluso en relación con los propósitos que se trazan desde las temáticas, se puede presentar una distribución del tiempo distinta para cada uno de estos momentos. Como se observa, si bien existe una estructura general que da cuenta de los aspectos (también generales) que definen una clase, se debe señalar que la distribución del tiempo no es la misma para estos momentos y que el menor o mayor tiempo destinado depende de una serie de factores que tocan las características de los estudiantes, la metodología que se emplea o los propósitos de los mismos maestros. Al respecto, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) señalan que la cuestión temporal en la dinámica escolar no debe asumirse solo como una segmentación de las distintas actividades, sino que también indica que “el tiempo dedicado a las diversas actividades docentes, administrativas, sociales y de otro tipo, determina su importancia, según el tiempo que se le dedica a cada una” (p. 25).

De igual manera, es importante considerar que lo temporal en las decisiones de los maestros rurales también guardan relación no solo con la segmentación de las actividades o los momentos de la clase, sino también con la organización de las actividades académicas en general. De hecho, resulta interesante revisar los criterios que se siguen para esta distribución, por ejemplo, las actividades de apertura o cierre de la jornada escolar están atravesadas o determinadas por valoraciones que los maestros hacen con relación a los momentos de la jornada.

Por ejemplo, el M5G mencionó lo siguiente: “En un primer momento estoy con todos, después cada grupo se separa, por eso hay que estar revisando avances en uno y otro grado y el tiempo se va en esa dinámica. Dejo normalmente para las últimas horas las clases más livianas como arte o tecnología”. Con relación al testimonio, por un lado, se reitera la idea de distribución del tiempo a los aspectos adscritos a las metodologías que se emplean en las escuelas rurales, lo cual abre la reflexión frente a la necesidad de optimización del tiempo en la escuela y en el salón de clases para actividades de enseñanza (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 25); Por otro lado, en la última parte del testimonio anterior, aparecen valoraciones

y una idea de lo temporal asociada a la distribución del currículo en general, en el contexto rural, pues pareciera, que los momentos de apertura de la jornada escolar es más propicia para ciertas asignaturas y los momentos de cierre lo son para otras. Así mismo, en razón de esta aparente determinación de lo temporal a la distribución de las actividades curriculares aparecen clasificaciones que se expresan en términos de liviandad o pesadez de las asignaturas, más allá de que no hay un fundamento para esta clasificación.

Desde lo anterior, la organización del tiempo y la distribución de los momentos de la clase están relacionados con las decisiones que deben tomar los maestros, en donde hay una consideración desde el aporte de los estudiantes, a partir de la escucha de sus enunciados, también están vinculadas con asuntos sociales, culturales, contextuales e institucionales que de una u otra forma inciden en la toma de dichas decisiones. En este sentido, la profesionalidad del maestro se evidencia en cierta medida a través de su relación con la ciencia que enseña, la relación que establece con los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa (Zegarra y Velásquez, 2016, p. 1). Con la entrevista otorgada por el M7 se indica que “Planifica actividades de acuerdo a las capacidades de los estudiantes, con retroalimentación y participación, y desde el trabajo colaborativo”. Así aparece el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes para realizar la planeación, validando este proceso con la socialización de lo desarrollado y otras estrategias que visibilizan la relación establecida por el maestro y sus estudiantes.

En cuanto estas categorías de organización de la clase surgen varias sub-categorías, entre ellas: *Problemas más comunes en el aula*, a partir de la cual se desprenden las temáticas de *proceso inadecuado de inclusión, el trabajo multigrado y la indisciplina*. En lo que concierne al trabajo multigrado, se puede notar que es un aspecto relevante en los ámbitos de educación rural por su alta presencia en estos espacios. Forero y Barrios (2015) expresan que “La realidad de las escuelas rurales no es uniforme, el rol que desarrolla el docente rural varía según la escuela donde trabaja y las características de la zona geográfica donde ésta se sitúa” (p. 49). Lo anterior permite dar un marco general a este contexto y también, de la mano con M2 se explica que “Es difícil atender varios grados con temáticas tan disímiles como dar tres o cuatro clases a la vez y creo que no se logra atender todas las inquietudes de manera efectiva a los estudiantes, trato de repartir las temáticas de clase de manera que unos estén en ejercicio

de revisión y con otros en contextualización, sin embargo, esto genera que algunos se dispersen y me toca llamarles la atención”. Lo anterior pone sobre la mesa la atención a la educación rural, que debe ser prioritaria y eficaz, y para ello hay que escuchar a los maestros que conocen de primera mano estas realidades, a través de sus prácticas.

En lo que respecta a la categoría de contenidos, se identificó como subcategorías: *la formación específica*, referida a saberes y *la formación del ser*, que alude a la ética y cultivo de cualidades y hábitos. En este sentido, Paredes (2017) indica que “en la enseñanza hay que establecer contenidos formativos que, habida cuenta de las respectivas edades, forman la conciencia y que vienen a ser formativos de su pensar y de su actitud” (p. 35). Por ejemplo, el M3 manifiesta la necesidad de desarrollar “Capacidades críticas, capacidad de reflexión e interpretación, que desarrollen su creatividad y el autocontrol en situaciones de conflicto”. Por lo anterior, la formación es la que se pone a disposición para identificar los propósitos formativos de los estudiantes, entendiendo que la pregunta no es por lo que se enseña, sino el por qué o para qué se enseña. Al hablar de formación se hace necesario poner la mirada en la pedagogía. Runge y Muñoz (2012), ponen de manifiesto que una ocupación de la pedagogía (...) es aclarar las tareas de las medidas educativas y determinar las metas y finalidades de la educación. Se trata de cuestiones que abren el horizonte de las Teorías de la Formación (Bildung). Desde la entrevista escrita es posible identificar una predominancia en los testimonios referidos a resaltar la formación de habilidades para la vida, al destacar condiciones y capacidades a desarrollar en los estudiantes.

Continuando con la categoría de contenidos, se presenta la subcategoría de *criterios para selección de contenidos*, donde surgieron tres temáticas: *Plan de estudio*, *intereses de los estudiantes* y *contenidos en relación al contexto*. La primera de ellas, *el plan de estudio* se refiere a la organización de los contenidos, que se decide a nivel institucional en la que interviene la disposición de los tiempos, de la distribución de clases y de otros momentos que le son propios a la escuela y que deben ser decididos. La segunda temática, *intereses de los estudiantes*, en la que se da cuenta de los aspectos que les llama la atención a los estudiantes y que los maestros lo toman en consideración para sus clases. Para dar mayor claridad, el M1 comparte qué: “Se hace combinación de la malla con intereses de los niños o situaciones cotidianas que se puedan integrar en diferentes áreas”, así, está dando visibilidad a los planes

de estudio establecidos, sin perder de vista los sujetos sobre los que están pensados, en este caso los estudiantes y su transversalidad. Por último, la temática del *contenido en relación al contexto* surge cuando los maestros toman en cuenta los recursos proporcionados por el medio, integrándose a los contenidos de la clase, haciendo un aprovechamiento de ello para experimentar y recrear el saber.

Dando continuidad a la categoría de *contenidos*, de la subcategoría de *criterios para la selección de contenidos*, surgen las temáticas de *plan de estudio*, *intereses de los estudiantes* y *contenidos en relación con el contexto*. En cuanto a los *contenidos y la relación con el contexto*, las experiencias prácticas que se obtienen de la labor educativa constituyen parte de la educación como recurso trascendente de un proceso social, pues no solo se ocupa de la clase, sino también, tiene por encargo la formación integral del ser humano de manera que se auto transforma permanentemente y contribuye a la transformación del contexto (Zegarra y Velásquez, 2016, p. 1). En lo anterior se puede notar que desde el maestro se torna importante que surja un reconocimiento por el contexto en el que desempeña su práctica, pero que para que esta tenga sentido, es necesario que dicho contexto se vea inmerso en las clases. Al respecto, el M3 comparte que: “muchos temas se relacionan, construcción de párrafos sobre el contexto, dibujos y mapas del entorno, traducción al inglés de vocabulario local, relación de figuras geométricas con las viviendas, diálogo sobre situaciones desfavorables que ocurren en la vereda, entre otros”. Lo anterior pone de manifiesto la vinculación de situaciones y elementos que les son cercanos a los estudiantes, y cómo se aprovecha ese saber cotidiano para la presentación o consolidación de un nuevo saber.

Al ahondar en la categoría de *contenidos de clase* se encuentra el siguiente testimonio del M8G: “Relaciono mis clases a partir de situaciones cotidianas que los estudiantes viven en su vereda. Busco que a partir de lo que ellos conocen, de sus animales, de su campo, de lo conocido, de sus casas, trabajo algunas materias. Por ejemplo, en matemáticas intento que a partir de allí sepan cuántas gallinas tiene en casa, cuantos huevos ponen a la semana y así integrarlo con las operaciones básicas. Transversalizar diferentes áreas del conocimiento con lo cotidiano de su vereda y de su pueblo, sin embargo, no me quedo en eso, también les presento un conocimiento más amplio, que vaya más allá de su propio contexto”. De esta manera, se vislumbra que el maestro está llamado a aprovechar los recursos disponibles de

su entorno, especialmente en el ámbito rural, ya que generalmente son limitados, pero a la vez, debe considerar elementos de otros lugares en el proceso de enseñanza para abrir a los estudiantes la posibilidad de acercarse a contextos desconocidos de los cuales puede también aprender y aprovechar.

De la categoría de *enseñanza*, una de las subcategorías a tener en cuenta son las *características e intereses de los estudiantes*, de la cual surgen las temáticas: *expectativas, aprendizaje diferenciado y necesidades e intereses*. Runge (2013), al respecto de la enseñanza, precisa que:

Las reflexiones pedagógico-didácticas (...) suponen un proceso de organización de la enseñanza. Se va configurando así el problema de la secuenciación en la enseñanza. Y con ello emergen las preocupaciones por las formas de transcurrir de la enseñanza y por los esquemas de acción como asuntos clave de la acción y planeación de la misma enseñanza. (p. 202)

Es así que la situación de enseñanza contempla diferentes características, ya sea de los estudiantes, de las clases, de las formas de enseñar, de los espacios destinados a ello, de la distribución del tiempo escolar, entre otros, que de un modo u otro se relacionan. En este sentido, en el aspecto puntual de *aprendizaje diferenciado*, el M4 expone que “A partir de las edades diferentes por la fluctuación de la población, se tiene en cuenta en el momento de preparar la clase, sobre todo en la orientación, además de realizar evaluación diagnóstica al identificar ciertas características y a partir de ello realizar adaptaciones curriculares, tratando de garantizar el aprendizaje de todos, aunque no se alcance a plenitud el objetivo”. Lo enunciado anteriormente deja claridad sobre asuntos clave que conciernen al proceso no solo de enseñanza, sino también de aprendizaje, en el que las características de los estudiantes se convierten en un asunto a considerar para que el maestro pueda reconocerlas y a partir de allí desarrollar su práctica, y tomar decisiones que le sean efectivas a las necesidades de la población que tiene a cargo.

Siguiendo a Runge (2013), la enseñanza es la praxis que generalmente se lleva a cabo de un modo planeado, con una intencionalidad específica y dentro de espacios característicos como las escuelas y colegios, por parte de personas que histórica, social y profesionalmente han venido siendo reconocidas y capacitadas para ello, con el propósito de aumentar y

consolidar ciertos saberes pertinentes y relevantes o capacidades de personas o grupos de personas. (Runge, 2013 p. 206). Teniendo en cuenta los elementos mencionados anteriormente como los espacios escolares, los saberes construidos en estos lugares, las capacidades a desarrollar, los sujetos inmersos en este proceso -Maestros, estudiantes-, es pertinente reconocer *Las necesidades e intereses* de los estudiantes, cuya presencia en el proceso de enseñanza representa un elemento fundamental, al respecto el M3 comparte que: “Cada niño tiene una forma diferente de aprender, intereses, un contexto, necesidades y habilidades diferentes.” A este testimonio se suma el del M5 para poner énfasis en que “cada estudiante, según su edad representa una complejidad por sus particularidades, se procura que en los procesos de enseñanza se vinculen elementos de acuerdo a gustos de los niños y niñas para explorar diferentes opciones, desde la lúdica, lo visual, auditivo, entre otras”. En los enunciados de los maestros se logra evidenciar un reconocimiento por las particularidades de los estudiantes, en relación al contexto, a su edad, su grado escolar, sus intereses, gustos, propuestas, necesidades lo que permite la vinculación al proceso de formación, para que ellos tengan un rol protagónico, y no solo sea el maestro quien tome las decisiones.

En la categoría de enseñanza, se desprendieron subcategorías, entre ellas: *manejo de las respuestas no correctas* y *evaluación de los aprendizajes*. Al recurrir a la enseñanza como categoría, se está reconociendo también al maestro, como sujeto que se ha preparado para enseñar y que, en ese sentido, visibiliza y toma decisiones frente a los contenidos y la disposición de estos para las clases. Con Pagés (2011) se encuentra que “Es fundamental elaborar planes y estrategias para intervenir en las aulas y para que la formación de su profesorado se base en conocimientos surgidos de la práctica de enseñar” (p.67). Es decir que el maestro, a partir de la práctica va dando manejo a las situaciones que se presentan dentro del aula de clase, por ejemplo, con las respuestas dadas a las preguntas que el maestro plantea, o que los mismos estudiantes realizan, aquí, se plantea una temática que es la de *El manejo de las respuestas no correctas*, que se refiere a las respuestas erróneas que son dadas por el estudiante frente a planteamientos que el maestro, las guías, o los libros de texto escolar realizan. Se nota una predominancia en aspectos que aluden a verlas como oportunidades para retomar lo que se ha venido estudiando, para hacer una retroalimentación y también como evaluación. A propósito, el M4 indica que: “cuando se está socializando un taller o actividad, busco en las respuestas incorrectas una oportunidad para identificar los errores más

frecuentes que los estudiantes cometen y tratar de identificar la razón”. Se denota una preocupación por el proceso de enseñanza, en la que se toma esa respuesta no correcta como un insumo que permite aclarar, corregir y propiciar un aprendizaje no solo para un estudiante sino para el grupo en general, no se reduce a la asignación de una nota, sino que está alineada al sentido formativo.

En lo que respecta a la temática de *evaluación*, los maestros rurales deben tomar unas decisiones frente al proceso evaluativo, que debe considerar circunstancias contextuales a las que están expuestos sus estudiantes, ya que dichas circunstancias -desplazamientos, alimentación, labores del hogar, familiares, entre otros- inciden en la consideración de la evaluación, y la inclinación a una evaluación basada en procesos, considerando el desempeño a través del tiempo académico y no solo lo que se sintetiza en un examen. Con el M6, se confirma de la siguiente manera: “La evaluación es un proceso, es decir, desde su actitud, su apertura, su disposición en clase, su trabajo, puesta en escena de saberes. No solamente una evaluación escrita. Es un asunto más global y también que involucra sus particularidades, su ser, sus potencialidades y limitaciones”. El M5G también comparte que “Se fortalece o evidencia de alguna manera lo que los chicos trabajaron y no se limita la evaluación solo a una rúbrica, sino que los aprendizajes se evalúan en todo momento”. Estos testimonios validan la evaluación como un aspecto integral, en la que intervienen diferentes elementos y que debe ser el maestro quien sepa reconocerlos, leerlos y considerarlos en el proceso formativo.

Al hacer alusión a la temática de *recursos de clase*, Según Morales (2012), se entiende por recurso didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía (p. 10). Estos recursos representan el apoyo al que recurre el maestro para llevar a cabo un objetivo de enseñanza, en aras de tomar decisiones con respecto al desarrollo de su práctica, para acercar el conocimiento a los estudiantes. La formación del maestro no puede operar como un simple espacio de aprendizajes de las doctrinas, debe ante todo ser puesto en situación de confrontación, de investigación y de elaboración (Schön 1987, p. 188). En este sentido, se postula la categoría de *recursos*, que, a

su vez, tiene por subcategorías: *Recursos para el trabajo con los estudiantes, estrategias para la explicación del contenido teórico y también del práctico y recursos de la escuela.* Para el contenido teórico, se destaca la explicación verbal, el uso de elementos tecnológicos y el material físico, todos estos como mediadores para la enseñanza. En el manejo del contenido práctico los maestros enuncian el uso de herramientas tecnológicas, físicas, experimentales y la realización de distintas dinámicas.

Para este propósito, el M2 comparte que: “Generalmente recorro a las ayudas audiovisuales, a las actividades prediseñadas que encuentro en internet, a las guías y a esquemas extras que diseño de acuerdo a los temas, algunas veces también uso objetos o elementos que constituyen los alrededores de la escuela para evidenciar ciertos contenidos, también suelo llevar implementos sencillos para realizar experimentos”. Al encuentro con los maestros en el grupo focal, hablando de este aspecto en particular se reconoce un factor o una característica común y es que los maestros comparten sus experiencias desde materias específicas, ya sea en ciencias, lenguaje, matemáticas, tecnología u otras. El M5 menciona que “depende mucho del área que se vaya a trabajar, por ejemplo, en matemáticas es necesario sentarse y explicarles bien, porque a veces la guía deja muchos vacíos, entonces me apoyo en videos y ejemplos para explicarles, en cuanto a la práctica hago guías de trabajo o talleres para hacer un uso más eficiente del tiempo”. En esencia, los recursos si bien son importantes en la tarea del maestro, no dejan de ser herramientas que abren posibilidades, cuyo alcance tiene que ver con la intencionalidad que el maestro plantea para su clase. En el contexto rural, los maestros tienen que resolver asuntos relacionados con el acceso y uso de recursos, ya que los que tienen a disposición, pueden ser, en la mayoría de veces limitados y es el docente quien debe asumir la gestión para adquirirlos y que esto no se convierta en un obstáculo para su trabajo.

Dando paso a la categoría de recursos, con Forero y Barrios (2015), se indica que “los docentes rurales se enfrentan a una exigencia de resultados sin contar con elementos indispensables como son los recursos didácticos, conceptuales y de dotación que los deja en amplia desventaja ante sus colegas de otras zonas”. (p. 8) En esta categoría, se encuentra una de las sub-categorías referida a *Recursos para el trabajo con los estudiantes*, de la cual surgen las temáticas de *recursos tecnológicos y físicos*. En la primera de ellas, los maestros en

general, enuncian que aprovechan recursos audiovisuales, programas, aplicaciones, actividades interactivas, haciendo uso de computadores, tablets, celulares, video beam, aunque esto depende de la disponibilidad que haya de ellos en cada escuela. En lo que respecta a los recursos físicos, el M7 nombra algunos de ellos: “Las guías de aprendizaje de Escuela Nueva, material didáctico elaborado por los mismos estudiantes, fichas descargadas de internet, libros de la biblioteca, placa polideportiva, entre otras”.

En referencia a esta categoría, el M5G, comparte una anécdota, “Como la escuela es tan pequeña, por el aforo, a mí no me daba para tener a todos los estudiantes en el salón, yo no tenía mesas para sentar a cada estudiante. Le comuniqué al director, haciéndole saber la dificultad. Nosotros tenemos un benefactor, que siempre nos ha ayudado, él me había dicho, “consigan los materiales”, porque él sabe de carpintería. Pues hice la carta al director solicitando los materiales, que no alcanzaban a valer \$200.000 para hacer seis mesitas. El director me llamó y me dijo que valoraba mucho el trabajo que yo hacía, pero que programara un bazar para conseguir todo. Yo quedé muy desanimada. ¿Qué me tocó hacer? en una reunión decirles a las mamás, que buscáramos una solución y las familias mismas hicieron el esfuerzo y pusieron los materiales, porque ellos mismos ven que nos prometen cosas y no nos dan nada, entonces de ese tamaño es la situación”. En esencia se logra identificar que en las escuelas rurales hay poca disponibilidad de recursos, y que gestionarlos se hace complejo. Una de las razones para ello es que son diferentes sedes y al distribuir los recursos, lo que le corresponde a cada una es poco y no alcanza a cubrir lo que se necesita realmente, sin embargo, desde los testimonios de los maestros se nota el buen aprovechamiento de estos pocos recursos, incluso la creación de algunos de ellos o la gestión que cada maestro emprende para conseguir lo que va indicando la necesidad.

En sintonía a la categoría anterior, referida a *recursos*, se asocia la categoría de *ruralidad*, que justamente requiere de unos elementos en correspondencia al contexto y a las necesidades. Rubio (2012) hace la invitación a analizar las condiciones reales de los docentes de las instituciones rurales en Colombia, en miras a contribuir a una adecuada enseñanza, aprendizaje (p. 10). Es por ello que las voces de los maestros reflejan justamente esas necesidades y requerimientos en la escuela, en este caso, en la escuela rural. Al respecto el M3 indica que: “Yo diría que se necesita un salón bien ventilado, con su silletería y con

espacio suficiente para que todos los estudiantes estén en adecuadas condiciones, un buen tablero, es lo mínimo, pienso que el computador, la impresora y el internet, son tres cosas fundamentales, porque uno todos los días llega a la casa con trabajo represado porque en la escuela no hay internet, también toca traer la impresora para la escuela, porque es un artículo personal y se vuelve muy tedioso, además se requieren implementos deportivos, una buena biblioteca, una buena cancha y buena alimentación escolar”. Desde este enunciado, se identifican elementos que requieren las escuelas rurales, nombradas a grosso modo, sin entrar en detalles, pero también se evidencia que es el maestro quien debe asumir ciertas inversiones, por ejemplo, como lo nombra el M3, con el uso del internet, la impresora, u otros de orden económico que se les presentan a los maestros, son asumidos por ellos porque se convierten en una necesidad o en una urgencia para el debido desempeño de su práctica docente.

Se encuentran asuntos que integran aspectos fundamentales del entorno rural que van desde los recursos, hasta elementos internos asociados a la organización de la clase. El testimonio del M5G lo nombra de la siguiente manera: “Desde que yo empecé a trabajar en la modalidad de Escuela Nueva, aunque me parece muy bella la educación rural, he sentido que es muy difícil como maestro poder dar de todo a todos a la vez, y poder equiparar a un chico rural con un niño que esté en una escuela graduada o que tiene su propio profesor, ya sea de grado o de área, entonces eso ha sido súper complicado, aparte de las necesidades que en lo rural hay por montones, por ejemplo, los recursos. Después de que hubo la fusión institucional, se convirtió en un asunto difícil para tramitar materiales o cualquier requerimiento”. En este aporte se logra evidenciar la preocupación del maestro en lo que concierne a la precariedad con la que le corresponde desarrollar su trabajo, no sólo en términos de disponibilidad de recursos, sino también en limitaciones en cuanto al desarrollo efectivo de su labor, debido entre otras cosas a la alta demanda de su presencia en el proceso con cada estudiante.

Para determinar los elementos que participan en las decisiones didácticas que toman los maestros rurales en el marco de sus prácticas docentes, en la investigación se hizo hincapié en las categorías iniciales de *organización de la clase*, *contenidos*, *enseñanza*, *recursos* todos ellos revisados en el escenario de la ruralidad, que fueron el insumo

principal de donde se desprendieron las subcategorías y temáticas, que en esencia constituyen los elementos que permiten la toma de decisiones de los maestros. En este sentido, Fierro, Fortoul y Rosas (1999), invitan a reflexionar sobre la dimensión didáctica haciendo énfasis en las prácticas concretas del trabajo con los estudiantes (p. 25), ya que en ellas se puede hallar las razones que motivan a la toma de decisiones sobre diferentes aspectos de la formación.

Para finalizar este apartado se han enunciado los elementos que constituyen la dimensión didáctica en la práctica del docente. Para ello, se estableció como dinámicas y elementos que participan en la misma los siguientes: la *organización de la clase*, con *distribución del tiempo*, en la que se explicó de manera amplia su incidencias en las prácticas educativas del docente, así mismo se analizó la distribución de los *momentos de clase*, *problemas más comunes en el aula* -proceso inadecuado de inclusión, trabajo multigrado y la indisciplina- en cuanto a los *contenidos la formación específica y la formación del ser, el plan de estudios, intereses de los estudiantes, los contenidos en relación al contexto*. En cuanto a *la enseñanza*, están las *características e intereses de los estudiantes*, se consideró además el manejo de *respuestas no correctas* y la *evaluación de los aprendizajes*, y por último la temática de *recursos de clase*, donde incluyen *recursos para el trabajo con los estudiantes*. La descripción de estos elementos ha permitido analizar los asuntos que participan en el desarrollo de la práctica del docente, que adquiere unas características particulares cuando se sitúa en el contexto rural, lo que supone una diferenciación en la toma de decisiones que deben asumir los maestros.

3. Discusión

A lo largo del presente artículo se ha dado cuenta de los hallazgos encontrados a partir de la investigación situada en la didáctica, para mayor precisión, de la dimensión didáctica, que se ha venido escudriñando desde los testimonios de los maestros, y desde los aportes teóricos que permiten reflexionar y elaborar algunas interpretaciones, que se ponen como excusa para seguir pensando en la práctica docente y todos los elementos que la componen, ya sea desde la formación del maestro, la experiencia, los recursos, los contextos, la forma de enseñar, la comprensión del aprendizaje y características particulares de los estudiantes, entre otras.

Los elementos antes mencionados contribuyen a dar cuenta de la dimensión didáctica, sobre todo la comprensión y ejercicio práctico encontrado en los maestros, sin embargo, para precisar la función de la didáctica, de acuerdo a los planteamientos de Comenio, es necesario entender que esta se enfoca “en la comprensión de cómo disponer y llevar a cabo la situación de enseñanza, de manera que, al mismo tiempo, el escolar se acerque y acceda al conocimiento basado en su propio ser” (Runge, 2013, p. 203). En la investigación realizada se contó con el apoyo de un grupo de docentes ubicados en escuelas rurales cuyos aportes fueron obtenidos a través de diferentes técnicas que permiten dar un panorama general al objetivo propuesto, encaminado a caracterizar la dimensión didáctica en la práctica de docentes rurales de cuatro municipios del oriente antioqueño.

Se evidencia que varios de los elementos citados por los maestros en sus testimonios, coinciden pese a las diferencias de sus contextos, por ejemplo, la preocupación por el desarrollo de sus clases debido a que deben atender varios grados al tiempo y en todas las asignaturas, pues son aulas multigrado, lo que implica dispersión en la atención de los estudiantes y por ende se generan situaciones que requieren manejo disciplinar que se vuelve reiterativo. En este sentido una de las grandes preocupaciones de los maestros es el manejo y disposición del tiempo, además, está la dificultad para la gestión de recursos, dado que se menciona de manera reiterada la dificultad para acceder a estos recursos de forma óptima y eficaz.

Partiendo de los elementos ya descritos, se establecen unas dinámicas entre ellos, que en esencia constituyen la praxis del maestro en la que están inmersas las decisiones que deben tomar, ya sea de manera inmediata en una situación de enseñanza o que es analizada y reflexionada antes de llevarla a la acción. En síntesis, las decisiones que toman los maestros están directamente relacionadas con la resolución de situaciones en términos didácticos, para precisar, con la dimensión didáctica, ya que esta dimensión integra diversos elementos que aportan al acercamiento del conocimiento a los estudiantes, quienes están inmersos en el proceso formativo.

Ante la pregunta de investigación ¿Cómo se caracteriza la dimensión didáctica en la práctica de docentes rurales de cuatro municipios del oriente antioqueño? se puede decir que la caracterización es dada por elementos propios del ejercicio práctico de los maestros, así

como la organización de la clase, los contenidos, la enseñanza, los recursos y la ruralidad y todos los componentes que se han venido enunciando demuestran la participación de la dimensión didáctica y la relación con las decisiones de orden didáctico que los maestros toman.

4. Conclusiones

Un asunto problemático se sitúa en los maestros y en su tarea de acercar a los estudiantes al saber en relación con las decisiones que toman, con respecto a su labor formativa y en el marco de sus prácticas de enseñanza. Los docentes tienen una situación didáctica que deben resolver en referencia a las particularidades propias del escenario en el que enseñan, en este caso, el referido a las escuelas rurales.

A partir de los diálogos con los maestros se evidencia que cada uno propone unos momentos en los que se distribuye la clase, como una estructura general, sin embargo, se encuentra que se puede variar esta distribución de acuerdo a características puntuales de los grupos o a la necesidad requerida. La organización del tiempo y la distribución de los momentos de la clase están relacionados con las decisiones que deben tomar los maestros. En la revisión realizada, se observan datos que permiten dar cuenta de la naturaleza de estas decisiones y que se expresan en las categorías propuestas para el análisis de la propia práctica del maestro.

La enseñanza, en relación con lo que se propone en la dimensión didáctica, no se limita al aula de clase, sino que toma en consideración los análisis, las interpretaciones, las intervenciones, las reflexiones y decisiones que el maestro realiza y cómo las integra en su propia práctica, en la que se unen otras dimensiones del ser humano que de manera implícita se ven inmersas en la práctica docente, lo que deja abierta la puerta a otras investigaciones que tomen como elemento central la labor del docente y sus componentes, pues está la necesidad de reconceptualizar la práctica docente, al establecer las relaciones entre dicha práctica y el contexto escolar en el que se desarrolla.

En lo que respecta a la temática de *evaluación*, los maestros rurales deben tomar unas decisiones frente al proceso evaluativo, que debe considerar circunstancias contextuales a las que están expuestos sus estudiantes, ya que dichas circunstancias inciden en la consideración

de la evaluación y la inclinación a una evaluación basada en procesos.

Se encuentran asuntos que integran aspectos fundamentales del entorno rural que van desde los recursos, hasta elementos internos asociados a la organización de la clase y cómo estos asuntos se ven reflejados en la escuela misma, en donde el maestro tiene como desafío hacer lectura de ellos e integrarlos a la esfera escolar, sin perder de vista el ámbito familiar, comunitario y rural -en este caso-, ya sea para ser reflexionados, tomarlos como excusa de aprendizaje o como punto de partida para identificar intereses y motivaciones de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Abraham, J. Segovia, R. Mainero, N. y Azar, M. (2010). La importancia de la didáctica en la formación del profesorado de ciencias naturales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1(1), 65-70.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*, Editorial la Muralla S. A.
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana, *Revista Iberoamericana de Educación* 55(4), 1-10.
- Castellano, M.D, Blandón, A.M., Gómez, M. y Betancourt, J.H. (2019). Entre Rutinas e idealizaciones: dimensiones de la profesionalidad pedagógica en la subregión norte de Antioquia. En. Runge, A. y Ospina, C. *Culturas profesionales docentes en Antioquia*. Secretaría de Educación de Antioquia.
- Cañedo, T. y Figueroa, A. (2013). *La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad*. Universidad de Guadalajara, México.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración Universidad Estatal a Distancia*. 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.

- Forero, D., y Barrios, L., (2015). *Concepciones de las prácticas pedagógicas de los maestros de básica primaria de las instituciones educativas rurales del municipio de Ibagué*. Ibagué, Tolima: Facultad ciencias de la educación.
- Galban, O. Rodriguez, M. y Cañizares, V. (2018). La dimensión didáctico-metodológica en la formación inicial del estudiante de inglés en el contexto camagüeyano. *Transformación*, 14 (3), 384-399.
- Ibarra, O. (1999). La profesionalidad del educador. *Revista de la Universidad de La Salle* (29), 51-62.
- Manterola, C. (2004). La perspectiva institucional de una nueva didáctica. *Revista pedagógica* 25(73), 71-84.
- Martín, L. (2018). *Relación entre la práctica docente y representaciones sociales de los maestros de ciencias sociales sobre la ciudadanía: Un estudio en un colegio público de Bogotá* (Tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Martinez P. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Revista Educación y Humanismo*, 20 (34), 140-155. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela* 2(4), 65–78. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i04.08>.
- Morales, P (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Red Tercer Milenio. Tlalnepantla. México.
- Pagés (2011) ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas* (40), 67-81.
- Palacio, A. (2015). *Prácticas docentes y formación para el trabajo* (Tesis de maestría). Universidad ICESI, Santiago de Cali, Colombia.
- Parra Mahecha, W. V., y Parra Hurtado, S. V. (2018). Elementos de las estrategias didácticas para la producción escrita: un estudio en tres instituciones rurales. *Revista Retrieved from* https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/538
- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.

- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez, M. (2014). *Percepción sobre la concepción de didáctica en los docentes de la facultad de ciencias de la educación* (Face) (Tesis de pregrado) Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Rubio, M. (2012). *Condiciones de la práctica docente rural* (tesis de maestría). Universidad Virtual Tecnológico de Monterrey. Ibagué, Colombia.
- Rueda, J. (2017). *Estudio sobre las concepciones didácticas de un grupo de futuros maestros de Primaria: permanencias y cambios metodológicos* (Tesis de pregrado). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Runge Peña, A. K (2013). Didáctica: una introducción panorámica compartida. Itinerario Educativo: *Revista de la facultad de Educación*. 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8(2), 75-96.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de currículum y formación del profesorado* 15(2),71-91.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Zamora, L., y Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y nudos*, 6(45), 74-87. Doi:10.17227/nyn.vol 6.núm 45-8326.
- Zegarra, H. y Velázquez, M. (2016) El coaching: una forma para fortalecer el profesionalismo del docente en el aula. Universidad Católica de Uruguay. *Revista Páginas de Educación*,9(2), 156-189. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1294>

Zuluaga, J. (2001). *Algunas concepciones de los alumnos de la universidad pedagógica nacional en torno a la pedagogía y la didáctica*. Red académica. Colombia.