

TESIS DOCTORAL

“Vida, relatos y educación. Un estudio biográfico-narrativo de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la ruralidad colombiana”

DOCTORANDA:

Johanna Quintero Bohórquez

DIRECTOR:

Dr. Jonathan Aguirre



| UNR

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Colombia, Piedecuesta, 2024

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, al universo por conspirar en el logro de esta etapa determinante de mi cualificación profesional.

De igual manera, a mi esposo Rito Yovanny y a mi hijo Ángel David, quienes siempre estuvieron a mi lado otorgándome apoyo, motivación y fortaleza de manera incondicional.

A mi madre Carlota y a mi padre Juan de Jesús, quienes son mi aliento e inspiración para alcanzar los más anhelados sueños.

Agradecimiento total a mi director de tesis Dr. Jonathan Aguirre, quien con su sabia orientación iluminó este proceso; a mis docentes de Argentina, a ellos mil gracias.

Finalmente, un justo y sentido reconocimiento a los docentes y estudiantes del sector rural de Piedecuesta, contexto donde por décadas prevalece la ausencia del estado. Gracias a ellos y a sus relatos de vida, su realidad y sus voces, serán audibles y conocidas.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	3
LISTA DE TABLAS.....	7
LISTA DE FIGURAS.....	7
SUMMARY.....	10
INTRODUCCIÓN	11
Motivaciones para un investigador.....	12
Preguntas de investigación	20
Objetivos de la investigación.....	20
Justificación	21
Estructura interna de la tesis doctoral.....	22
PARTE I: CARTOGRAFÍA DE PRODUCCIONES DEL OBJETO DE ESTUDIO .	24
CAPÍTULO I. ESTUDIOS SOBRE LA DIDÁCTICA Y PRAXIS EDUCATIVA	24
Introducción.....	24
Una aproximación al estado del arte.....	24
Consideraciones finales	32
CAPÍTULO II: ESTUDIOS SOBRE LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN.....	35
Introducción.....	35
Hacia un constructo acerca de las tecnologías en educación desde una mirada sociocrítica	35
CAPÍTULO III: ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL.....	46
Introducción.....	46
La Educación rural en Colombia desde una perspectiva sociocrítica	46
Consideraciones finales	49

CAPÍTULO IV: COORDENADAS EPISTÉMICAS Y TEÓRICAS SOBRE LOS ESTUDIOS BIOGRÁFICOS, AUTOBIOGRÁFICOS Y NARRATIVOS EN EDUCACIÓN.....	52
Introducción.....	52
Aproximación a las teorías sensibilizadoras de los estudios biográficos, autobiográficos y narrativos	53
Fundamentación onto-epistémica a la luz de los estudios biográficos, autobiográficos y narrativos	56
Consideraciones finales	66
PARTE II. ENFOQUE ONTO-EPISTEMOLÓGICO DE LAS CATEGORÍAS SUSTANTIVAS DEL ESTUDIO	70
CAPÍTULO V: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: SABER Y HACER DE LOS DOCENTES	70
Introducción.....	70
El arte de enseñar.....	71
La didáctica como disciplina orientadora en el arte de enseñar	73
Práctica de la enseñanza/ práctica pedagógica	75
El docente como artesano del saber.....	77
Consideraciones finales	81
CAPÍTULO VI. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL MUNDO EDUCATIVO.....	83
Introducción.....	83
Las tecnologías de la información y comunicación.....	83
Las TIC en el contexto educativo	84
El docente y la tecnología: Una práctica integradora	86
Consideraciones finales	92

CAPÍTULO VII: PANORÁMICA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA	94
Introducción.....	94
Posturas epistémicas de la educación	94
Visión onto-epistémica de la educación rural.....	96
La educación rural en Colombia.....	98
Consideraciones finales	102
CAPÍTULO VIII.- LA NARRATIVA BIOGRÁFICA: UN ACTO REFLEXIVO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	104
Introducción.....	104
Un poco de historia sobre la narrativa-biográfica	104
La narrativa- biográfica desde diversas miradas	105
La narrativa como hacer pedagógico.....	106
Aprender a vivir del saber biográfico-experiencial	107
Consideraciones finales	109
CAPÍTULO IX: LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS DE COLOMBIA.....	111
Introducción.....	111
Aspectos legales de la educación en Colombia	111
Consideraciones finales	113
PARTE III: SENDA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	116
CAPÍTULO X: ARQUITECTURA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	116
Introducción.....	116
Investigación cualitativa.....	118
Rol del investigador en la investigación cualitativa	119
Enfoque biográfico-narrativo	123
Etapas del proceso de la Investigación.....	127

Aspectos éticos	140
Consentimiento informado	141
PARTE IV: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA	143
LA DANZA DE LAS PALABRAS EN EL ESCENARIO DE LA COMPRESIÓN: ECOS Y REVELACIONES QUE EMERGEN A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES	143
DESCUBRIENDO PERSPECTIVAS DE SENTIDO: IMPRESIONES DEL GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES.....	193
UN VIAJE A TRAVÉS DE LAS VIVENCIAS DEL CONTEXTO ESCOLAR EN LA RURALIDAD COLOMBIANA: COMPRENDIENDO LA REALIDAD DESDE LAS OBSERVACIONES DE CLASE	213
PARTE V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	242
CONCLUSIONES.....	242
RECOMENDACIONES	246
REFLEXIÓN AUTOBIOGRÁFICA SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	249
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	254
ANEXOS	292
Anexo 1. Formulario de encuesta dirigido a docentes.....	293
Anexo 2. Guía de preguntas para la entrevista a los docentes.....	299
Anexo 3. Encuesta para la selección de los estudiantes	302
Anexo 4: Guía de preguntas para los grupos focales con estudiantes	303
Anexo 5. Guía de observación de clase.....	305
Anexo 6: Diario de reflexión docente.....	309
Anexo 7: Formatos de consentimiento informado	310

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta-Santander, Colombia	128
Tabla 2. Actores informantes clave	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estudios sobre la visión integradora de la didáctica y práctica de la enseñanza...	34
Figura 2. Estudios sobre la tecnología en la educación	45
Figura 3. Situación de las escuelas rurales en Colombia.....	51
Figura 4. Estudios sobre la narrativa-biográfica.....	65
Figura 5. Cartografía de producciones del objeto de estudio	69
Figura 6. La Didáctica: Relación pedagógica.....	75
Figura 7. El docente como artesano del saber	81
Figura 8. Las TIC en el mundo educativo	93
Figura 9. La educación desde una mirada integradora	103
Figura 10. La narrativa biográfica: Un acto reflexivo en la práctica pedagógica	110
Figura 11. Etapas del proceso de investigación.....	140
Figura 12. Categorías y subcategorías emergentes de las entrevistas.....	144
Figura 13. Recorriendo las escuelas rurales del municipio de Guaca	249
Figura 14. Inauguración de aulas nuevas en la escuela rural Guamo Grande	250
Figura 15. Observación de clase: uso de aplicaciones digitales.....	252
Figura 16. Retrato de una larga jornada de escritura de la tesis doctoral.....	253

ANEXOS

Anexo 1. Formulario de encuesta dirigido a docentes.....	293
Anexo 2. Guía de preguntas para la entrevista a los docentes.....	299
Anexo 3. Encuesta para la selección de los estudiantes	302
Anexo 4: Guía de preguntas para los grupos focales con estudiantes	303
Anexo 5. Guía de observación de clase.....	305
Anexo 6: Diario de reflexión docente.....	309
Anexo 7: Formatos de consentimiento informado	310

RESUMEN

El acto educativo a lo largo de la historia ha venido siendo estudiado con la finalidad de dar respuesta a los cambios sociales, culturales, políticos y tecnológicos que van emergiendo con el transcurrir del tiempo, considerando que docente y estudiante le dan vida al proceso educativo en un contexto determinado, en el que convergen saberes, conocimientos, valores, aprendizajes, gestión de contenidos académicos y herramientas tecnológicas. En tal sentido, el propósito de la investigación consistió en: interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia. Para efecto de este, se realizó todo un abordaje onto- epistémico-metodológico que sustentó las categorías de estudio, a partir de la revisión de teorías y estudios científicos se fue entretejiendo las ideas, posturas, que llevaron a conformar la cartografía productiva. Metodológicamente se fundamentó en la investigación cualitativa desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, asumiendo el enfoque biográfico-narrativo, en tanto que permitió la posibilidad de un encuentro interactivo y reflexivo entre el investigador y los actores participantes, lo cual condujo a recuperar las significaciones, percepciones, experiencias, vivencias de los docentes a partir de las propias voces de los actores. Para ello se aplicaron técnicas e instrumentos, tales como la entrevista en profundidad, las observaciones de clase y el grupo focal, que posibilitaron obtener información real de los acontecimientos a través de video grabaciones, fotografías, cuaderno de notas, entre otros. Las conclusiones de la disertación dan cuenta de: la narrativa de los docentes lleva a comprender que su labor docente se vio influenciada por el entorno familiar y sociocultural, siendo determinante en la configuración de sus didácticas y prácticas de enseñanza. En las instituciones educativas públicas, principalmente en entornos rurales, se evidencia una carencia de equipos tecnológicos y servicios de conectividad apropiados, lo que repercute negativamente en la realización de las actividades académicas que dependen de herramientas tecnológicas. Los docentes dan uso a los recursos tecnológicos que, aunque escasos, han coadyuvado significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Prácticas de enseñanza, TIC, biográfico-narrativa, educación rural.

SUMMARY

The educational act throughout history has been studied with the purpose of responding to the social, cultural, political, and technological changes that emerge over time, considering that teacher and student give life to the process. educational in a specific context, in which knowledge, knowledge, values, learning, management of academic content and technological tools converge. In this sense, the purpose of the research was to: Interpret from a biographical and narrative approach the teaching practices and integration of technologies in the daily life and educational work of secondary school teachers, in rural institutions of the southeast of the municipality of Piedecuesta, Santander, Colombia. For this purpose, an entire onto-epistemic-methodological approach was carried out that supported the study categories, based on the review of theories and scientific studies, the ideas and positions were interwoven, which led to the formation of productive cartography. Methodologically, it was based on qualitative research from a phenomenological-hermeneutic perspective, assuming the biographical-narrative approach, while it allowed the possibility of an interactive and reflective meeting between the researcher and the participating actors, which led to recovering the meanings, perceptions, experiences, experiences of the teachers from the actors' own voices. To achieve this, techniques and instruments were applied, such as in-depth interviews, observations and focus groups, which made it possible to obtain real information about the events through video recordings, photographs, notebooks, among others. The conclusions of the dissertation show: The teachers' narrative leads to the understanding that their teaching work was influenced by the family and socio-cultural environment, being determining factors in the configuration of their didactic and teaching practices. In public educational institutions, mainly in rural environments, there is a lack of technological equipment and appropriate connectivity services, which has a negative impact on the performance of academic the activities that depend on technological tools. The teachers use technological resources that, although scarce, have contributed significantly to the teaching-learning process.

Keywords: Teaching practices, ICT, biographical-narrative, rural education.

INTRODUCCIÓN

Abordar el fenómeno de estudio desde una mirada onto-epistemológica, lleva a describir la situación problema de un contexto determinado, las experiencias y sentires a partir de las voces de los docentes (Bolívar, Segovia y Fernández, 1998; Hizmeri, Contreras, Aparicio, Otondo y Espinoza, 2020; Porta, 2021), de tal manera que permita interpretar y comprender esa realidad del mundo desde un enfoque intersubjetivo, para establecer posibles soluciones y la construcción de nuevos saberes (Ricoeur, 2006, González, 2007). Este acercamiento, conduce a darle sentido a la realidad que viven los docentes, durante sus prácticas de enseñanza y la integración las tecnologías en el contexto rural, desde las miradas y expresiones narrativas de los propios actores educativos (Fernández, 2010; Maggio, Lion y Perosi, 2014).

Ante la necesidad de un acercamiento a esa realidad que subyace en el contexto educativo, es preciso comenzar por enfocar los cambios que se han venido generando desde la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las instituciones educativas, los cuales han sido diversos, desde simples equipos hasta computadoras, laptop, pizarras electrónicas, celulares, entre otros; exigiendo nuevas estructuras que lleven a asumir nuevos comportamientos y culturas para hacer efectivo e interactivo el proceso educativo (Maggio, et al. 2014; Maggio, 2018). Eso generaría impactos, que de acuerdo con Burbules (2011) “no se produce sólo en la escuela sino también en los diversos ambientes donde el aprendizaje tiene lugar” (p. 21), llevando así a las tecnologías, propiciar una conexión entre la escuela y los demás ambientes de aprendizaje para mejorar el mejoramiento de las actividades escolares (Estrada y Bennisar, 2021).

No sólo la forma de aprender se ha modificado, también la manera de enseñar, las actitudes docentes, la implementación de las TIC en las aulas y la influencia de las diferentes teorías modernas, hace que las propuestas educativas se deban ajustar (Trujillo, 2017). De hecho, para enseñar hoy se requieren saberes y habilidades docentes que promueven una eficiente práctica educativa, con sentido transformador y emancipador (Estrada, et al., 2021, Parra y Rengifo, 2021); tal como expresa Alliaud (2018): “enseñar

hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guion o del libreto (p. 31). Se trata de experimentar y vivenciar diversas situaciones que lleven a generar momentos creativos e innovadores, a la vez satisfactorios para el estudiante.

Ante este deber ser, se hace necesario indagar desde las propias voces y narrativas de los docentes rurales de básica secundaria y sus prácticas de enseñanza e integración de las TIC en la cotidianidad de la labor educativa. En tal sentido, el abordaje investigativo adoptó una mirada cualitativa e interpretativa (Watson-Gegeo, 1982; Taylor y Bogdan, 1986; Goetz y Le Compte, 1988; Martínez, 2004; Denzin 2008; Denzin y Lincoln, 2012, 2015; Fernández, 2017), desde un enfoque biográfico-narrativo (Connelly y Clandinin, 1995; Córdova, 2003; Sandín, 2003; Bolívar y Porta, 2010; Souza, Serrano y Ramos, 2014; Serrano y Ramos, 2018; Landín y Sánchez, 2019; Aguirre, 2018; Porta, 2021).

Motivaciones para un investigar

Desde esta posibilidad y beneficios que lleva implícito el uso de las TIC en la actual sociedad del conocimiento, el sistema educativo debe evolucionar para responder a “las exigencias de las nuevas generaciones, permeadas por internet y con una alta utilización de tecnologías digitales en todos los ámbitos de su cotidianidad” (Estrada, Bennasar, Israel, 2021, p. 2). Por tal motivo, los docentes deben apropiarse de las bondades que ofrece las TIC en las prácticas educativas innovadoras, creativas y significativas para los estudiantes (Parra y Rengifo, 2021).

En definitiva, crear lazos que lleven a establecer el trabajo colaborativo y cooperativo, desde una mirada inclusiva (tecnologías-participantes) en los espacios de aprendizaje (Maggio, et al. 2014, Maggio, 2018). “Las nuevas generaciones se forman y se educan en entornos antes inverosímiles [...] la tecnología está derribando a una velocidad luz las paredes de lo posible” (Gullo, 2018, p.15).

Por lo tanto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018a, 2018b), ha venido haciendo énfasis en ese mundo interconectado en el que vive la actual sociedad y lo plantea en la agenda global de la Educación 2030, Conferencia sobre el Aprendizaje Móvil 2018, donde se enfatizó sobre el

empoderamiento y adquisición de competencias y destrezas digitales por parte de los docentes para hacer de su praxis educativa, un proceso innovador y creativo, que lleven a lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad y efectividad. Hoy por hoy, como nunca las políticas estatales se han volcado en intentar transformar sus sistemas educativos, ajustándolos a las exigencias tecnológicas de la era actual, haciéndose imprescindible nuevos roles que se derivan de este desarrollo y que impactan el contexto escolar.

En esta misma línea discursiva, vale poner de relieve el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE, 2016-2026), el cual se creó con la intención de orientar el sistema educativo de Colombia hacia el logro de una educación de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, con miras a crear cimientos hacia la proyección de valores, tales como de “justicia, equidad, respeto y el reconocimiento de las diferencias” (p.10).

Como se puede apreciar, se han venido realizando esfuerzos desde las diversas entidades territoriales para insertar las tecnologías en las prácticas de enseñanza, teniendo entre uno de sus desafíos la construcción de una política para la formación de educadores, así como dar prioridad al desarrollo del sector rural a partir de la educación. Sin embargo, aún se utilizan modelos de capacitación masiva, enfocados en el desarrollo de competencias muy tradicionales y basadas en modelos conductistas, sin actualización acorde a las exigencias de la actualidad (Montes, Ramos y Casarrubia, 2018).

Situación que también es percibida por Gullo (2018), para quien las instituciones destinadas a la formación docente son reproductivistas y conservadoras, por ende, los ambientes escolares actuales son de este mismo carácter. Para Fernández (2010), “los docentes son los actores esenciales de la estrategia global para avanzar hacia la sociedad del conocimiento” (p.8). En el mundo actual, los docentes tienen la enorme responsabilidad de conocer y dominar la multitud de herramientas digitales y saberlas incorporar creativamente a su vida académica, las cuales han llegado a las aulas para quedarse y, es ese uno de los aspectos positivos que ha propiciado esta situación.

Desde esta postura, enseñar en el presente conduce a cuestionarse ¿cómo realizar prácticas de enseñanza que fomenten en los estudiantes nuevas e interesantes formas de

aprender?, y su equivalencia: ¿cómo enseñar hoy?; “enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es poder pensar y decidir en contextos de cambio” (Alliaud, 2018, p.73).

Desde las prácticas de enseñanza, es importante desarrollar estrategias que consoliden procesos de aprendizaje significativos, y la narrativa es una de las estrategias que permite una práctica educativa vivencial y experiencial. Alliaud (2018), rescata la legitimidad del rol del docente a través de los saberes de la experiencia y los nuevos escenarios para la formación docente. Este aspecto es de suma importancia si se considera la brecha digital entre el orden urbano y rural.

Del mismo modo, es preciso reconocer lo que sostienen Morales & Taborda (2021), “cuando los docentes narran sus trayectorias de vida pueden reflexionar y construir pensamiento pedagógico, saber pedagógico”. Los retos que enfrentan hoy los educadores de las instituciones rurales son mayores, ya que existen limitantes de recursos físicos, el acceso a internet no es el mejor y la mayoría de los estudiantes no cuentan con herramientas tecnológicas, generando situaciones complejas, donde el docente ha tenido que ser muy creativo para poder cumplir con su deber pedagógico y tecnológico. En consecuencia, los relatos docentes de las experiencias vividas en el contexto rural serán terrenos de abundante conocimiento, que ofrecerán la oportunidad de reconstruir su experiencia pasada, contrastarla con la situación actual y anticipar la evolución futura, tal como lo refiere (Fernández, 2010), desde la perspectiva temporal que es donde se operativiza la narrativa.

Desde este recorrido onto-epistemológico la investigadora se adentra a la problemática que motivó indagar desde diversas aristas, previstas e imprevistas dentro y fuera del aula, que llevan a describir, analizar y comprender la situación objeto de estudio. Ello amerita ubicar el contexto donde se desarrolla el estudio desde una visión retrospectiva para entender el fin mismo de la investigación. En Colombia está muy diferenciada la población según habite en el campo o en la ciudad, porque el contexto determina formas muy particulares de vida en cada uno de estos sectores: la zona rural y la zona urbana (Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 2016).

Así mismo, al Ministerio de Educación Nacional le ha sido muy difícil configurar un sistema educativo que congrege a los dos sectores hacia un solo fin educativo como país (Molina y Mesa, 2018); pues, cuando diseña sus políticas, siempre se ve enfrentando situaciones muy diversas en cada uno de los departamentos y entidades territoriales, así como, innumerables obstáculos que le permita llevar de forma satisfactoria la educación a los lugares más lejanos de la ciudad.

En Colombia de acuerdo con la Investigación, Planificación, Ejecución y Evaluación (IPEE) de la UNESCO (2014), en las zonas urbanas el 69% de los jóvenes usa computadora, mientras que en las áreas rurales solo lo hace el 36,7%, lo que lleva a develar una discrepancia enorme, aunado a ello no se aprecia en estos contextos una planificación con las TIC en correspondencia con las necesidades del entorno y el desarrollo productivo laboral (Camarda, 2016). Así mismo, según datos aportados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), MEN (2016), Burgos y Rodríguez (2021), en los ciudadanos colombianos existen desigualdades notorias entre regiones y estudiantes que viven en zonas rurales, quienes tienen múltiples desventajas, como mayores índices de pobreza (43% en comparación con el 27% en zonas urbanas), desnutrición, embarazo de adolescentes y violencia, sumado a una infraestructura insuficiente.

En el caso de Colombia, el entorno rural se caracteriza por la distancia geográfica respecto de los centros urbanos, las limitaciones de recursos y materiales de todo tipo, poco o ningún acceso a la tecnología, sumado a la pobreza y vulnerabilidad social de sus comunidades. De acuerdo con los datos que arrojó el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES, 2020), las sedes educativas en Colombia cuentan con un total de 2.342.296 de terminales activas, de las cual el “61%” se concentran en zonas urbanas y tan solo el “39%” en zonas rurales, reflejando la desigualdad e insuficiencia de recursos tecnológicos en las zonas más apartadas del país.

Investigadores como Montes, Gamboa y Lago (2013), Molina y Mesa (2018), así como Burgos y Rodríguez (2021), reafirman que la educación en Iberoamérica sigue presentando brechas entre el sector público y el privado, entre la zona urbana y rural. Afirman que las distintas desigualdades tienen su origen en factores como las situaciones

de pobreza extrema, asociada con la desestructuración familiar, muchas veces debido a la violencia que ha padecido la población por largos años. Situación que lleva al maestro de la zona rural desarrollar sus prácticas de enseñanza en condiciones de precariedad, constituyendo experiencias desfasadas respecto a la realidad actual y evolución de la tecnología.

Esta realidad evidencia una marcada desigualdad en estos sectores rurales, donde los aprendizajes de los niños y jóvenes resulta poco relevante frente a lo que requiere la sociedad de la información actual (Molina y Mesa, 2018); por tanto, las competencias desarrolladas en los estudiantes son insuficientes para el presente que viven y el futuro que les espera (Lloyd, 2020). La exclusión educativa afecta el desarrollo de un proceso educativo complejo, que requiere de la combinación de elementos, actores, estrategias y recursos que implican un alto costo social, económico y educativo, y que aún no están disponibles para todas y todos (Vesga y Hurtado, 2013).

La desigualdad de acceso al conocimiento y la información provoca magnas diferencias económicas, políticas, sociales y culturales, generando mayores riesgos de exclusión en las zonas rurales; desigualdad social y educativa que se ha visto marcada en los últimos años, a decir de Grinberg (2022), de forma marcada en el 2020 resultado de la pandemia, dejando ver la precariedad en las zonas desprotegidas a lo largo de los años, reafirmada por Langer (2022), al dar cuenta que actualmente “en las zonas de pobreza se aprecia una marcada desigualdad de oportunidades. Sin embargo, a pesar de esa realidad, detectó que los y las docentes, así como los y las estudiantes tienden a valorar la escuela como espacio que enseña a pensar, a comprender las cosas de otra forma, ayuda a la forma de hablar y a generar vínculos con otros” (p. 166).

Esta forma de valorar la escuela a pesar de las dificultades del contexto invita a profundizar en la práctica de los docentes en las zonas rurales y el uso de las TIC en la cotidianidad de la vida y labor educativa. Tomando en cuenta que muchas veces el docente para el uso pedagógico de las tecnologías y el manejo de estrategias innovadoras requiere tener los conocimientos y herramientas necesarias que le permitan hacer uso de una práctica educativa reflexiva y experiencial, que contribuya a contrarrestar la problemática

social que viven las comunidades rurales, posibilitando su inclusión a una sociedad globalizada que posibiliten enseñanzas y aprendizajes enriquecedores (Maggio, et al. 2014; Maggio, 2018).

De igual modo, los docentes se privan de hacer uso de las herramientas tecnológicas por otras razones, como la escasez de tiempo para planificar clases con uso de tecnologías, las que usualmente requieren mayor preparación que las clases tradicionales, en las cuales simplemente exponen su saber. Así mismo es posible, que el poco uso de estas herramientas en la educación rural se deba al temor que siente el docente de establecer la mediación tecnológica sin la suficiente preparación y experiencia, tal como lo expresan Molina y Mesa (2018), al señalar que “los docentes muestran cierto grado de pesimismo en relación con las cualificaciones ofrecidas por el Estado” (p. 21).

En lo denominado imprevisto y externo al aula y al contexto en general, se tiene marcadamente la llegada y prolongación de la pandemia con la crisis generada por el virus del Covid-19, que forzó el aislamiento de las personas y acrecentó el uso de las tecnologías como medio de comunicación. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), este virus se convirtió en una pandemia a nivel mundial el 11 de marzo del 2020, obligando a decretar a los diferentes gobiernos emergencia sanitaria a partir del 12 de marzo, llevando a la suspensión de las diversas actividades sin planificación estudiada; lo que llevó al sistema educativo de cada país, por una parte, la suspensión de las clases como medida para prevenir los contagios y, por la otra, la vivencia de “escenarios inciertos, inesperados y novedosos” (Lion, Schpetter, y Weber, 2021, p. 38).

La implementación de un nuevo modelo educativo ha obligado a los docentes a realizar cambios significativos en sus métodos de enseñanza, requiriendo la integración genuina de la tecnología con el objetivo de lograr lo que Maggio (2012a) denomina una "enseñanza poderosa". Esto ha generado, como señalan Rojas y Aucancela (2021), grandes dificultades tanto para los estudiantes como para los educadores, ya que no estaban preparados ni capacitados para llevar a cabo un proceso educativo a distancia a través de internet. Como resultado, algunos estudiantes se han visto excluidos al no tener acceso a

dispositivos electrónicos para cumplir con las actividades académicas requeridas (Anderete, 2021). Además, se suma a esta situación el hecho de que aún hay docentes que no tienen dominio en el uso de tecnologías con fines educativos. En esta misma línea argumentativa, González-Calvo (2020), refiere “No hay duda de que los diferentes caminos que empezaremos a recorrer los docentes a partir de la pandemia serán complicados” (p. 128).

Esta situación llevó a replantear las prácticas de enseñanza (Lion; 2020). Por un lado, los profesionales de la docencia y los estudiantes no estaban preparados para el cese de actividades presenciales y acatar el llamado a clases virtuales (Gómez y Escobar, 2021), además los autores indican la desigualdad de condiciones para acceder a la educación virtual, por la ubicación geográfica, la falta de recursos tanto económicos como tecnológicos (Anderete, 2021). Esa problemática ha llevado a que el cambio se asuma de forma aislada e individual, sin la adecuada preparación, apoyo y recursos necesarios para enfrentar eficazmente la situación (UNESCO, 2020).

Cabe resaltar que, ese panorama descrito simplemente demuestra que nos encontramos con docentes y políticos del siglo XX que se enfrentan a las demandas educativas de los estudiantes del siglo XXI; “incluso si el docente es joven, las escenas escolares actuales no se parecen en nada a las que vivió como alumno” (Alliaud, 2018, p. 71). Por otra parte, las características del contexto en el que los docentes llevan a cabo sus prácticas de enseñanza también influyen, lo que insta al sistema educativo a asegurarse de promover el acceso a la tecnología en diversos espacios y así cerrar la brecha tecnológica que ha existido durante años, lo cual ha generado desigualdades en el acceso a las TIC (Lloyd, 2020).

Desde la situación que se viene describiendo, se puede decir que existe una crisis en las prácticas de enseñanza en el ámbito rural cuando se exige la inclusión de las tecnologías; problema que dificulta tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje de los estudiantes. Por eso, el docente no puede seguir anclado al pasado, pues afecta enormemente el proceso de aprendizaje de sus educandos. Contrario a esto, es su deber renovar las prácticas de enseñanza y actualizar su saber pedagógico, adquiriendo las

competencias requeridas para desempeñarse y participar en una realidad tan distinta a la tradicional.

Tomando en cuenta la realidad descrita, fundamentada en los teóricos e investigadores, se hace necesario conocer desde las propias vivencias de los actores corresponsables del proceso educativo la situación que les afecta, pues el indagar a partir de las experiencias vividas lleva a obtener resultados inesperados (Aguirre, 2018), a la vez recuperar las voces de los y las docentes como de los estudiantes participantes de la escuela secundaria, sus experiencias en estos contextos como espacio de formación, a pesar de las condiciones precarias en las que se encuentran (Dafuncho, 2022). Vale decir que, toda esa información puede ayudar a mejorar o potenciar la práctica docente en los contextos rurales.

Por tanto, el docente como agente transformador en la educación (Nieva y Martínez, 2016), invita a conocer cómo acontecen las prácticas de enseñanza en el contexto educativo rural, desde las propias narrativas y experiencias de vida que han tenido durante su práctica docente en contextos rurales. Las experiencias de los docentes tienen un alto poder formativo entre pares, ya que, convirtiéndose en conocimientos formalizados, permiten interrogar, enriquecer e imaginar las situaciones de enseñanza de otra manera (Alliaud, 2018), a la vez revivirlas y, por lo tanto, contarlas (Porta, 2022).

La narrativa-biográfica como modo de conocer, ser y saber del ser humano (Porta, 2022) permite vivir experiencias vitales y enriquecedoras para el docente, pues en palabras del autor citado lleva a “cartografiarnos a nosotros mismos a través de los relatos que componemos y cocomponemos” (p.33). En este ir y venir durante los relatos, se experimenta un danzar con el hilo de la historia, permitiendo evocar momentos llenos de emociones, vivencias, percepciones que son recuperados en términos biográficos, a pesar de no mantener líneas de orden, pero llevan a propiciar la creatividad (Bernardi, 2017), llevándolos a la recreación de las experiencias de formación vividas (Contreras, 2015; Suárez y Bustelo, 2022).

Sintetizando lo antes expuesto, el problema de investigación se concentra en el ámbito rural colombiano desde una mirada cualitativa, sustentada en el enfoque biográfico-

narrativo, con el propósito de develar las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en el contexto educativo rural, a partir de la siguiente formulación del problema. ¿Cómo los docentes describen su vida y narran sus experiencias cotidianas sobre las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta - Santander, Colombia?

Preguntas de investigación

¿Cómo son las prácticas de enseñanza según las narrativas de los maestros del nivel de básica secundaria de instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta - Santander, Colombia?

¿Qué saberes obtienen los docentes a partir de sus propias experiencias y reflexiones para integrar las tecnologías en la práctica pedagógica cotidiana de la ruralidad?

¿Cuál es la percepción que poseen los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza de sus docentes y la integración de las tecnologías el contexto educativo rural?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Tomando en cuenta la situación problema descrito, así como las interrogantes de investigación se plantean los objetivos de investigación que orientan el desarrollo de la tesis doctoral, por lo que se planteó como objetivo general:

Interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia.

Objetivos específicos

1.- Recuperar las prácticas de enseñanza a partir de las narrativas de los docentes del nivel de la básica secundaria de instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia.

2.- Explorar los saberes que poseen los docentes a partir de sus propias experiencias y reflexiones para integrar las tecnologías en las prácticas de enseñanza cotidiana en las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta - Santander, Colombia.

3.- Indagar la percepción de los estudiantes con relación a las prácticas de enseñanza de sus docentes para la integración de las tecnologías en el contexto educativo rural.

4.- Integrar en un entramado argumental las experiencias biográficas y profesionales de los docentes, sus prácticas de enseñanza y los saberes que despliegan con relación a la integración de las tecnologías en la cotidianidad de su labor educativa, en el contexto rural colombiano.

Justificación

La relevancia de esta investigación se sustenta en la proyección que tiene el docente de sus prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en las escuelas rurales de Colombia. Tal visión, permitirá valorar los avances de las políticas educativas y tecnológicas propuestas por los entes gubernamentales: Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 (PNDE, 2016-2026) y Ministerio de Educación Nacional, hacia el logro de la transformación que cultive la calidad y equidad de la educación rural.

En el aspecto teórico epistemológico se pretende contribuir con nuevas categorías y conceptos relacionados con las prácticas de enseñanza en contextos desfavorecidos, realizando una construcción colectiva del saber pedagógico flexible y ajustado a las necesidades, intereses y problemas del contexto educativo rural colombiano. Las narraciones de los docentes aportarán una nueva mirada a la vida y educación en tal entorno, ya que se pretende la integración reflexiva de la tecnología a la enseñanza.

Considerando partir del conocimiento (relatos de la experiencia en el aula) para la intervención de carácter práctico, es primordial defender un nuevo escenario de profesionalización docente para la mejora de la enseñanza: destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación, observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica (Fernández, 2010).

De este modo, se abre el debate para introducir un nuevo discurso que busque revalorizar la imagen de los docentes y como señala (Alliaud, 2018), promover sus saberes, experiencias y vivencias como actores legítimos de la transmisión cultural y productores de saber pedagógico que es preciso sistematizar y capitalizar en las acciones y dispositivos de formación. En tal sentido, el estudio se justifica metodológicamente al ser abordado desde el método biográfico-narrativo, el cual se inserta en la investigación cualitativa, que a decir de Landín y Sánchez (2019), permite que los sujetos viajen por la memoria para expresar sus experiencias, imágenes, recuerdos, sentimientos, aprendizajes y significados contextualizados en un tiempo y espacio determinado.

Desde las narraciones de los sujetos de estudio, emergerá información para dar significación al trabajo de enseñar, dando valor a los relatos de las experiencias pedagógicas y a los saberes docentes. Razón por la cual, este estudio pretendió profundizar en un razonamiento pedagógico centrado en la concepción del docente como sujeto de la enseñanza.

Para ello, me anticipo a la necesidad de convocar las prácticas de enseñanza en su verdadero territorio: la escuela rural, en atención a las situaciones reales y significativas, donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas vinculados con la incorporación de las tecnologías. En tal sentido, la interrogante de investigación hará posible la creación de información desde las voces de los propios actores responsables del proceso educativo, y con eso, la generación de diversos aportes que justifican esta investigación.

Estructura interna de la tesis doctoral

La tesis doctoral se estructuró en cinco partes, las cuales a su vez se organizaron internamente en capítulos, por considerarse que los mismos permiten ahondar sistemáticamente en las categorías de estudio. Tal como lo muestra la siguiente estructura:

Introducción, en el que se describe la realidad de estudio, la motivación que condujo el investigar, las interrogantes o preguntas, objetivos de investigación y la justificación de la tesis doctoral.

Parte I, referida a la cartografía de producciones del objeto de estudio, que condujo a la revisión de estudios que abordan al objeto de investigación, estructurado en correspondencia a las categorías macro de estudio, tales como capítulos: I) la didáctica y praxis educativa, II) tecnologías en la educación. III) educación rural, IV) la narrativa-biográfica.

Parte II, destinada al enfoque onto-epistemológico de las categorías sustantivas del estudio, donde se presenta toda una fundamentación epistémica sobre cada uno de los capítulos en que se estructuró: capítulo V) prácticas de enseñanza: saber y hacer de los docentes, VI) La Tecnología de la Información y Comunicación en el mundo educativo, VII) Panorámica de la educación rural en Colombia, VIII) La narrativa biográfica: un acto reflexivo en la práctica pedagógica; lo que permitió esbozar la indagación, reflexión, análisis y el corpus teórico de cada una de ellas. Por último, se presenta en el capítulo IX) La educación en el marco de las políticas de Colombia.

Parte III, explica la senda metodológica de la investigación, orientada por el paradigma cualitativo desde una visión fenomenológica-hermenéutica, bajo el enfoque biográfico-narrativo. En el capítulo X se describe la arquitectura metodológica de la investigación: paradigma, características y enfoque, así como la estructura en las etapas de la investigación y procedimientos.

Parte IV, conducente a la descripción, análisis e interpretación los hallazgos desde las narrativas de los actores participantes en el estudio.

Parte V, donde se presentan las conclusiones y recomendaciones con relación al fenómeno estudiado.

Finalizando el presente informe, la investigadora presenta una reflexión autobiográfica sobre el proceso de investigación, orientado las motivaciones, aprendizajes, transformaciones en el transcurso de la investigación, logros y experiencias acontecidas.

Por último, se presentan las referencias bibliográficas abordadas en el trayecto de la tesis, así como los anexos que soportan el estudio.

PARTE I: CARTOGRAFÍA DE PRODUCCIONES DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO I. ESTUDIOS SOBRE LA DIDÁCTICA Y PRAXIS EDUCATIVA

Introducción

El presente capítulo sobre la revisión cartográfica de estudios relacionados con el objeto de investigación está cimentado sobre cuatro grandes temáticas: didáctica y praxis de la enseñanza, las TIC en el contexto educativo, la educación rural, la narrativa-biográfica. En este sentido, se desarrolló en función de la temática general: estudio biográfico-narrativo de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la ruralidad colombiana.

Investigación que permitió reflexionar sobre la naturaleza de lo que se ha investigado referente a las categorías macro y la manera cómo han sido las indagaciones, dando así aportes y nuevas miradas al objeto de estudio. En tal sentido, la investigadora asume una postura reflexiva en la medida que entreteje la información empírica con la posibilidad de estructurar de forma creativa la productividad científica.

De allí que, abordar la didáctica y práctica de la enseñanza o praxis educativa, produjo en la investigadora una serie de inquietudes sobre esta categoría de estudio, tomando en cuenta a la didáctica como el arte y la habilidad que posee el docente para enseñar en las diversas áreas del saber. En este sentido, es de acotar que, la mayoría de las investigaciones científicas van más dirigidas al campo de formación que a la praxis didáctica como tal.

Una aproximación al estado del arte

Realizadas las consideraciones antes expuestas, se pone de relieve citar disertaciones que otorgan el sustento al estado del arte; ya que, todo estudio está cimentado en trabajos realizados previamente por otros referentes investigativos tanto internacionales

como nacionales. Bajo esta perspectiva, se presentan la plataforma epistémica sobre la categoría de estudio, en las cuales se implementó un cruce con los análisis teóricos a partir de las aportaciones de: Camilloni, 2007; Litwin, 2005, 2012; Maggio, Lion y Perosi, 2014; Blanco, 2017; Alliaud, 2018, Aguirre, 2018, 2021; Morales & Taborda, 2021; Ramallo, 2021; entre otros que se plasman en el trayecto del capítulo, quienes han venido ofreciendo grandes aportes al fenómeno objeto de estudio que versan sobre: Interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia. De allí que se enuncian las teorías relevantes que son relevantes y vinculantes con la presente tesis doctoral.

A nivel internacional se presenta la investigación realizada por Flores, Alvarado, Gutiérrez, y Medel (2022), sobre los saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. El contexto donde se implementó fue con educadoras quienes desempeñan su labor en establecimientos escolares ubicados en la Región de Ñuble, Chile.

Estudio que se centró en identificar las significaciones que las educadoras otorgaban a los saberes profesionales y pedagógicos que sustentan su labor docente y les dan sentido a sus prácticas de enseñanza. Para el logro del propósito trazado, los investigadores se fundamentaron en el paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa y el método fenomenológico hermenéutico; permitiendo este método obtener el sentido que los sujetos le den a sus actos.

Como técnica de producción de información, Flores, et al (2022), emplearon la entrevista semiestructurada, y el análisis de los datos a través de categorización mixta (deductiva e inductiva), así como la triangulación inter-sujetos con el fin de dar credibilidad de la información. Entre los resultados obtenidos los llevó a señalar que las educadoras poseen un importante significado que refleja su “ser” como docentes que valoran el acto educativo y las acciones que realizan para favorecer aprendizajes en los infantes.

Así mismo, se obtuvo que las profesionales evidencian la ausencia de una base cognoscitiva consciente y consistente que les conduzca a significar el proceso educativo y formativo de los niños, además que los procesos reflexivos son desarrollados a un nivel técnico que no les permite conquistar sus saberes pedagógicos más allá de sus propias creencias y convicciones personales. Reflexionar que conduce a ponderar la práctica docente y que lleva a comparar, teorizar y trabajar sobre estos silencios (Ramallo, 2021), a la vez propiciar una práctica, que a decir de Litwin (2012), haga atractivo el acto educativo de los contenidos donde prevalezcan las actividades creativas e innovadoras.

Igualmente, los epílogos expuestos por los autores precitados subrayan que los conocimientos pedagógicos son fundamentales para las educadoras, ya que forman la base de su identidad profesional. La dimensión experiencial de estos conocimientos se convierte en el marco conceptual esencial a partir del cual abordan emocional e intuitivamente las situaciones de enseñanza.

El contenido previamente mencionado tiene una estrecha relación con la tesis doctoral, ya que establece un marco teórico y metodológico. Por un lado, se enfoca en la categoría central de análisis, que es “saberes profesionales”, y desde una perspectiva inductiva, se exploran los “saberes experienciales adquiridos sobre la enseñanza” y los “procesos de reflexión docente” y; por el otro, la metodología utilizada, que implica la triangulación, garantiza la credibilidad de la información, y se sigue el mismo procedimiento en esta investigación.

De igual manera, como antecedente internacional se pone en valor las aportaciones ofrecidas por Cantú (2017), con su tesis doctoral titulada “Uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Escuelas de Tiempo Completo” bajo la rectoría del Instituto Tecnológico de Sonora Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades México, para obtener el Grado de Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. El objetivo central de la citada disertación se situó en valorar una estrategia educativa que contribuya a la integración del uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación en escuelas de tiempo completo, teniendo en cuenta su contexto.

La metódica usada fue bajo el enfoque cuantitativo, se implementó la aplicación de cuestionarios y el análisis lo realizó con el paquete estadístico SPSS 22.0. La investigación tuvo como escenario las escuelas primarias públicas generales y de organización completa ubicadas en CD. Obregón y en Navojoa. Los hallazgos del estudio dejan de manifiesto la necesidad de promover una política de inclusión digital que impulse la formación docente en competencia digital; se enfatiza lo inminente de establecer estrategias que estimulen al profesor a dedicar periodos más prolongados o frecuentes al uso de las TIC que abarque desde la planeación de las actividades hasta el diseño de ambientes de aprendizaje mediadas por ella.

En este escenario, Cantú subraya la necesidad de la formación continua y la superación profesional de los profesores de educación básica como medio para alcanzar las metas de ciudadanos de cara a los contemplados por la UNESCO; para ello se precisa implementar estrategias para desarrollar el ejercicio profesional en concordancia con las innovaciones tecnológicas. La disertación recordada guarda estrecha vinculación con la presente investigación, en virtud que otorga un marco onto - epistémico frente a la percepción de los docentes en las diferentes dimensiones de las habilidades digitales y sobre las barreras que impiden la integración de las TIC en las praxis pedagógicas; mismo que coadyuva en explorar los saberes que poseen los docentes a partir de sus propias experiencias y reflexiones para integrar las tecnologías en las prácticas de enseñanza cotidiana en las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta - Santander, Colombia.

Siguiendo en línea con los antecedentes internacionales, se presenta el artículo científico de Hizmeri, Contreras, Aparicio, Otondo, y Espinoza (2020), titulado: Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo, investigación realizada bajo el auspicio de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Tuvo como objetivo explorar experiencias, tensiones y saberes de cinco docentes quienes estaban comenzando su labor educativa.

Para ello, se apoyaron en la metodología fenomenológica y hermenéutica por dotar de estatuto epistemológico a la narración; de tal manera que le permitiera conocer el

significado de las vivencias y el saber cultivado, tomando en cuenta que la formación docente no culmina en la universidad, sino que está en un constante proceso de aprender, en tanto que el saber docente nace de la experiencia y de la práctica (Contreras, 2011).

A través de los relatos analizados por Hizmeri et al. (2020) los lleva a señalar que, se aprecian las tensiones vividas por los docentes durante las relaciones que se establece con sus estudiantes y de éstos con la materia que los docentes enseñan; así mismo los relatos muestran que la relación educativa (relación de alteridad entre profesor, estudiante y saber) aparece como un tema esencial, que los lleva a reflexionar sobre el saber pedagógico, evidenciando los límites de la formación académica tradicional y restituyendo a la experiencia vivida como lugar privilegiado en la construcción de un saber profesional desde el aprender y convivir en el aula (Camilloni, 2007; Sanjurjo, 2012; Maggio, 2016; Alliaud, 2018; Contreras, 2020; Ramallo, 2021).

Bajo las premisas expuestas, el antecedente permite elucidar frente al compendio alusivo a la experiencia vivida, el saber pedagógico y la indagación narrativa, mismo que revela la necesidad de adentrarnos en el saber docente que nace de la experiencia, de la práctica en pro de una praxis mejorada.

El estudio científico de Casasola (2020) sobre estrategias didácticas y habilidades metacognitivas en docentes y estudiantes; implementado en el contexto del Instituto Tecnológico de Costa Rica. El mismo lleva a un reflexionar en función de la relevancia de la didáctica como disciplina en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues la misma implica docencia y docente, ya que, todo docente es didacta y desarrolla la labor didáctica (Zabalza, 2011), o como expresa Camilloni (2007), brinda apoyo a los docentes de acuerdo con el contexto socio-histórico para el desarrollo de sus prácticas, con el compromiso de ofrecer “aprendizajes significativos, profundos y auténticos” (p. 58) que sean la base para la prolongación de su formación en la vida.

Desde este reflexionar en su trabajo de investigación Casasola (2020), hace un llamado a la necesidad que existe, en que todo docente investigue en y sobre educación, que le permita innovar, actualizar conocimientos, y con ello mantenerse en constante reflexionar pedagógico (Porta, 2021), que lleve a irrumpir en lo cotidiano para adentrarse al

mundo de la confrontación entre lo que pensamos, creemos y ponemos en práctica (Sanches, Ribeiro y de Souza, 2021). Con la intención de ir creando escenarios de anticipación y visualizando el futuro que guiará su accionar en el mundo de la docencia (Aguirre, 2021)

Otro estudio de índole internacional que merece ser considerado, es el artículo de García- Huidobro (2018), denominado: *Artistas-docentes que aprenden a enseñar*. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades, en donde se asumió como propósito de estudio reflexionar sobre la formación que reciben estos artistas-docentes y cómo negocian los conflictos entre el arte y la educación de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile (específicamente la realizada en el Taller Creativo). Para efecto de este, la autora a lo largo del curso fue asignando tareas y estrategias específicas a las cuales iban dando respuestas creativas y resolutivas a su experiencia personal y pedagógica.

Seguidamente presentaban sus trabajos en espacios grupales para intercambiar información desde el análisis reflexivo que iban haciendo sobre el espacio pedagógico del trabajo. Estudio que desde la mirada de Alliaud (2018), propone una nueva visión de la práctica artesanal como una alternativa para resignificar la enseñanza y formación de los docentes.

De igual manera, García- Huidobro (2018), señala que, durante el curso, los estudiantes fueron desarrollando su obra artística como su línea de investigación creativa para aprender sobre las artes y su futuro quehacer docente, en la medida que iban aprendiendo a vincular sus saberes artísticos con los pedagógicos. Exploración que los llevó a darse cuenta de que al emprender la profesión docente pueden experimentar una extensión de sus intereses y motivaciones artísticas.

Así mismo, consideraron cuatro aspectos relevantes de los casos revisados, tales como: a) el compromiso político que oscila entre lo artístico y la enseñanza, que involucra lo personal y social (Aguirre, 2018), b) que la experiencia personal puede transitar entre lo artístico y pedagógico (Alliaud, 2018), c) desde la reflexión sobre la creación artística puede llevar a un artista-docente a enseñar Artes a partir del posicionamiento y enfoque que asuma (Sanjurjo, 2018; Porta, 2021) y d) que los artistas-docentes en formación aprenden a

considerar la práctica artística como un tipo de investigación transformativa (Atkinson 2011).

El libro de Aguirre (2022), ofrece aportes relevantes en cuanto a la docencia, aunque está más dirigido hacia la formación del docente, no pierde la mirada hacia el quehacer docente, considerando que ambas deben estar estrechamente entrelazadas; De igual manera, el autor hace énfasis en la política educativa y los hilos que se entretajan para armar toda una cartografía de sentidos, recuerdos, significados desde las propias voces de los sujetos participantes, como seres sintientes, capaces de rememorar sus vivencias, recuperarlas, analizarlas e interpretarlas a la luz de la realidad.

En cuanto al ámbito nacional, se presenta la publicación científica de Parra y Rengifo (2021), quienes presentan el análisis de las prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por TIC, de los docentes de una institución educativa en Popayán –Cauca, (Colombia). Estudio abordado desde la investigación cualitativa, de diseño biográfico-narrativo, aplicando entrevistas semiestructuradas a tres profesores participantes.

El estudio de Parra y Rengifo (2021), lleva a develar que los docentes aplican la práctica innovación incremental dentro del aula de clase, considerando las exigencias curriculares y la praxis cotidiana; pero no utilizan continuamente herramientas Web 2.0 y Entornos Virtuales de Aprendizaje, a pesar de que han sido capacitados en el empleo de las TIC, tal como lo establece el MEN y el Ministerio de Tecnología de Colombia. De acuerdo con los docentes, la no aplicabilidad para articular el trabajo extra-clase; se debe a los problemas de conectividad, además de la resistencia al cambio, como la escasa gestión educativa institucional.

Situación que para Salinas (2008) debe ser analizada y revisada con el fin de dar respuesta a las exigencias del contexto para promover experiencias significativas, en el que se articule el desarrollo de la tecnología educativa y la didáctica (Maggio, Lion y Perosi, 2014). Por cuanto a decir de Maggio (2016) la tecnología “crea oportunidades de actualización inéditas en la educación en general y en formación docente en particular” (p. 48).

A la luz del antecedente citado, cobra validez el marco conceptual referido a las mediaciones pedagógicas con el uso de las TIC, al enfatizar que se ha de aprovechar las bondades de estas herramientas, flexibilizando las estrategias que conciten al aprendizaje que permita posicionar prácticas innovadoras a partir del reconocimiento del contexto educativo, de cara a los recursos tecnológicos y a las habilidades digitales del equipo docente. De allí que se estima pertinente evocar esta concepción en virtud que permite dilucidar en torno a las experiencias biográficas y profesionales de los docentes, sus prácticas de enseñanza y los saberes que despliegan con relación a la integración de las tecnologías en la cotidianidad de su labor educativa, ello extrapolado en el contexto objeto de estudio.

En línea con lo planteado, el presente antecedente lleva a poner de relieve la disertación de Cavieles (2021) con su tesis doctoral "Religación de las TIC desde el paradigma emergente para la formación universitaria" de la Universidad Simón Bolívar - Colombia, ya que refiere un corpus sustentado en autores como Albán et al. (2017) y Núñez et al. (2019) en Cavieles (2021) quienes sugieren que la realidad de los docentes en los campus universitarios, respecto de los avances de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones - TIC, han impulsado una movilización en la educación superior hacia la emergencia en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De cara a ello, Organismos como el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018) en Colombia y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), dan cuenta sobre la evolución en cuanto al uso de las TIC en las instituciones educativas en todos los niveles de escolaridad, haciendo énfasis en los estudiantes. En contraposición, autores como Lombillo y colaboradores (2018), Fernández (2010) y García y colaboradores (2016) plantean la idea de capacitar a los educadores con el fin de fomentar las habilidades digitales indispensables en los futuros profesionales, con la expectativa de lograr una mejora en su rendimiento laboral.

En este marco contextual, Cavieles (2021), se propuso como objetivo: Configurar una propuesta didáctica desde el paradigma emergente, que transforme la realidad de los

docentes en su acción formativa mediada por TIC. Por lo tanto, la Tesis Doctoral se enfocó en el análisis de la enseñanza y la complejidad. La propuesta se llevó a cabo utilizando la metodología de Investigación Acción Educativa (IAE), que involucró el uso de técnicas e instrumentos diseñados por el investigador y validados por expertos. Asimismo, se utilizó un enfoque cualitativo, dentro del marco del paradigma emergente, llegando a la conclusión, que se sugirió proponer una nueva metodología educativa que tiene como objetivo transformar la práctica docente y fomentar una mejor formación en el contexto educativo colombiano.

Es así como se planteó una nueva metodología de enseñanza en colaboración con los docentes investigadores, conocida como DETIC - Didáctica Emergente para el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Esta propuesta guarda interconexión con la presente tesis doctoral, por cuanto de las principales categorías de análisis, se logra comprender el paradigma emergente para la formación; y desde esta mirada se posibilita el interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia.

Consideraciones finales

Desde una visión integradora de los estudios desplegados en torno a la didáctica y práctica de la enseñanza, se puede decir que permitió tener una visión más amplia sobre las diversas investigaciones que se han venido realizando sobre esta categoría de estudio; observándose cierta preocupación por una mejor práctica docente, por un hacer investigativo en y sobre la educación (Porta, 2021), hacia la exploración de nuevas estrategias que lleven a optimizar la praxis didáctica. Para ello se requiere un constante reflexionar que posibilite a los propios docentes reconstruir la memoria pedagógica (Murillo, 2015; Ramallo, 2021), de forma creativa, con compromiso y dispuesto a innovar, desde el narrar sus vivencias, retomar momentos vividos y visualizar futuros cambios en su práctica de la enseñanza.

Teniendo en cuenta que, la optimización de la praxis didáctica frente a los desafíos sociales emergentes es de suma importancia en el contexto actual. Ya que vivimos en una época en la que la sociedad está experimentando cambios rápidos y constantes, impulsados en gran medida por avances tecnológicos y transformaciones sociales. Estos cambios afectan directamente la forma en que se propicia de enseñanza y aprendizaje como las formas de interacción (Olivo-Franco & Corrales, 2019).

En este sentido, es esencial que los docentes se adapten y optimicen su praxis didáctica para estar en concordancia con estos desafíos. Los educadores deben comprender que los métodos tradicionales de enseñanza pueden no ser suficientes para preparar a los estudiantes para enfrentar los problemas y las demandas del mundo actual (Bernate, 2021).

Asimismo, la optimización de la praxis didáctica implica abordar los desafíos sociales emergentes, como la diversidad cultural, la inclusión y la sostenibilidad. Los docentes deben estar preparados para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo, que valore y respete la diversidad de los estudiantes.

El docente desde estas miradas se constituye en un artesano del saber y el hacer, en donde debe propiciar momentos de creatividad y compromiso consigo mismo y con su función como docente, quien tiene en sus manos la gran responsabilidad de formar el futuro del mañana, de sentar las bases y aprendizajes significativos en sus estudiantes para que logren dar continuidad a la formación a lo largo de su vida. En tal sentido, se hace necesario valorar el acto educativo, sus experiencias, saberes pedagógicos como artistas que deben entretejer los hilos, las ideas y estrategias que guían su arte de enseñar.

Figura 1. Estudios sobre la visión integradora de la didáctica y práctica de la enseñanza



Elaborado por la autora (2023)

CAPÍTULO II: ESTUDIOS SOBRE LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN

Introducción

Abordar los estudios científicos sobre las tecnologías en la educación, lleva a ubicarnos primero en el actual contexto de la sociedad de la información y comunicación. Escenario donde se viene observando el vertiginoso avance que ha tenido en los diferentes espacios de la sociedad, que genera nuevas formas de producción y circulación del conocimiento (Maggio, Lion y Perosi, 2014), afectando de alguna manera a la educación, en la que a pesar de las exigencias de los organismos mundiales por una educación digital inclusiva, aún siguen existiendo zonas en donde no cuentan con las herramientas tecnológicas que contribuyan a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje para crear una cultura tecnológica sin distinción de clases sociales.

Hacia un constructo acerca de las tecnologías en educación desde una mirada sociocrítica

Desde esta mirada investigativa, se viene generando un entramado de estrategias que llevan a la integración de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza y aprendizaje para potenciar el conocimiento (Maggio, et al. 2014). Cabe destacar que, en la categoría de estudio sobre las tecnologías en el campo educativo, fueron diversos los estados del arte que se encontraron, lo cual produjo toda una revisión y selección de los más relacionados y recientes con la misma, tales como: las aportaciones tras el informe emitido por la CEPAL (2020) rememorados por Rivoir y Morales (2021): Maggio, et al. (2014), Cicala y Martinelli (2018), Martínez (2018), López, Pozo, Morales, & López (2019), Moreno-Correa (2020), Lion (2020); Lloyd (2020), Rojas y Aucancela (2021), Estrada y Bannasar (2021), entre otros, los cuales se despliegan a continuación:

A razón de lo señalado, una de las investigaciones empíricas emprendidas fue la de López, Pozo, Morales, & López (2019), quienes realizaron un estudio titulado: Competencia digital de futuros docentes para efectuar un proceso de enseñanza y

aprendizaje mediante realidad virtual, el objetivo estuvo direccionado en el conocer la competencia digital de discentes universitarios para la creación de contenidos mediante la realidad virtual. Para la ejecución del estudio se abordó desde el diseño correlacional, siendo la muestra de corte transversal de 169 estudiantes de la Facultad de Educación en el contexto de Ceuta España, a quienes les aplicó un instrumento para la recogida de la información.

Desde los resultados del estudio, López, et al (2019), señalan que los futuros docentes encuestados tienen un nivel medio de competencia digital, en cuanto a la información, alfabetización tecnológica, mientras que en la comunicación y la colaboración reflejaron valores con mayor nivel de competencia. En lo que concierne a los matriculados en los cursos, se obtuvo una significancia estadística, aunque no determinante, que los estudiantes del tercer curso lograron obtener mayores destrezas en la creación de contenidos, mientras que en la resolución de problemas lo del cuarto fue más significativo.

En tal sentido, los articulistas emplazan a las instituciones educativas para que hagan una revisión a los programas formativos de tal manera que incorporen contenidos que les permita adquirir habilidades y destrezas en el manejo de las herramientas tecnológicas; de tal manera que las puedan poner en práctica en los espacios de clase, con el fin de mejorar la calidad educativa desde una praxis educativa en consonancia con la época digital.

Ahora bien, considerando que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son actualmente uno de los sectores más importantes, con un impacto significativo en diversos aspectos de la sociedad, especialmente en la educación, se ha observado un notable aumento en su uso en los últimos años. Dado que la era digital presenta desafíos, las TIC se han vuelto indispensables como herramientas.

En el ámbito educativo, las dinámicas sociales han influido en nuevas formas de desarrollar actividades académicas, lo que ha llevado a implicaciones en la capacitación de los docentes en el uso de las TIC aplicadas a la enseñanza. Según información proporcionada por la UNESCO (2021), a mediados de mayo de 2020, más de 1.200 millones de estudiantes en todo el mundo, que abarcan todos los niveles educativos, se

vieron afectados por la interrupción de las clases presenciales en las escuelas debido a la pandemia del Covid-19.

En relación con esto, el estudio revela que en Latinoamérica los docentes fueron especialmente afectados por la situación, según se menciona en el informe de la CEPAL (2020) citado por Rivoir y Morales (2021). Se evidencia una notable disparidad entre las zonas urbanas y rurales, donde un 67% de los hogares urbanos y un 23% de los hogares rurales tienen acceso a Internet. En países como Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú, solo el 10% de los hogares rurales cuentan con conexión a Internet. Esta situación tiene un impacto significativo en el rendimiento tanto de los docentes como de los estudiantes durante la pandemia (p. 9).

No obstante, como se menciona en el informe previamente citado, se implementaron diversas políticas en respuesta a la falta de acceso a Internet en la región. Estas políticas han dado lugar a la adopción de estrategias y modalidades para abordar las necesidades educativas en el entorno virtual. Según los datos del análisis comparativo de Políticas Educativas de la UNESCO (2021), una de estas estrategias ha sido la integración de teléfonos móviles con conexión a Internet, tabletas y otros dispositivos, ya sea proporcionados por el sistema educativo o propiedad de los docentes.

Además, el informe citado destaca los hallazgos de una encuesta realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que reveló que uno de los principales desafíos para el éxito de las medidas de continuidad educativa es la falta de preparación de los estudiantes, las familias y los docentes para adaptarse a la modalidad de educación a distancia (UNESCO, 2021).

En este contexto, es crucial resaltar la importancia de la capacitación en el uso de las TIC aplicadas a la enseñanza por parte de los docentes. La formación de los docentes en cuanto al uso de las tecnologías digitales y la disponibilidad de recursos digitales resultan insuficientes para hacer frente a los desafíos actuales. Los cambios en las formas de aprender y enseñar que requieren los estudiantes demandan docentes con competencias digitales actualizadas; aunque estas competencias están incluidas en la agenda de políticas educativas, en general, no forman parte de los programas de formación docente en su fase

inicial, al menos en la región de Latinoamérica. Como resultado en la investigación queda de manifiesto que, la mayoría de los docentes aún no han desarrollado suficientes competencias para utilizar pedagógicamente las TIC en el aula, según lo indicado por la UNESCO (2019) en Rivoir y Morales (2021).

La información presentada destaca la importancia de brindar al sector docente un desarrollo profesional pertinente y de calidad para que puedan hacer frente de manera eficiente a los diversos desafíos que enfrentan, teniendo en cuenta las dinámicas sociales propias de cada contexto. Según la UNESCO (2020), es necesario proporcionar al personal educativo en general, un desarrollo profesional continuo, adecuado y de calidad para que puedan seguir enseñando en escenarios complejos.

Esto puede lograrse a través de diferentes formas de aprendizaje virtual, como los Recursos Educativos Abiertos (REA) y los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC). Por todo ello, es esencial brindar apoyo y formación profesional a los educadores para que adquieran y fortalezcan sus conocimientos y buenas prácticas en el uso de las TIC. Esto resalta la necesidad de proporcionarles herramientas y recursos que les permitan enfrentar los desafíos educativos actuales.

Por su parte, el artículo de Rojas y Aucancela (2021), realizado a nivel internacional en el contexto ecuatoriano, sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la aplicación de la web para la continuidad del proceso educativo, esto debido a la situación pandémica del COVID-19 que se vive a nivel mundial, lo que llevó a paralizar las actividades presenciales en las instituciones educativas. Situación que condujo a continuar el proceso educativo bajo la modalidad virtual, en donde las TIC han sido la principal solución; sin embargo, emergió en los investigadores la repercusión de estas.

Desde la revisión analítica que realizaron Rojas y Aucancela (2021), concluyen; a) el uso de las TIC han permitido que los docentes y estudiantes continuaran con el proceso educativo desde la distancia, b) no todas las personas tienen la misma oportunidad de acceder y hacer uso de las tecnologías, llevando a producir casos de exclusión en el proceso educativo, c) ofrece beneficios en cuanto a evitar la expansión de los casos de COVID-19,

d) las TIC deben ser puesta en práctica desde un propósito que logre capacitar a todos los docentes en el manejo de las mismas y así evitar desigualdades por su discapacidad o falta de acceso a las misma (Maggio, et al., 2014; Lion, et al., 2021) en hacer énfasis en el uso de las TIC como complemento o ayuda en el proceso educativo, donde se consideren las necesidades individuales de los estudiantes, de tal manera, que genere aprendizajes significativos y la inclusión educativa.

Otro de los estudios analizados fue el de Cicala y Martinelli (2018), titulado: la inclusión de las TIC en Escuelas Secundarias de la provincia de Buenos Aires. Investigación abordada desde los relatos de 97 (noventa y siete) narraciones de sus directivos, a través del análisis interpretativo de los relatos producidos desde la implementación del programa Conectar Igualdad (PCI), teniendo el propósito de la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad educativa.

El análisis del estudio de Cicala y Martinelli (2018) se efectuó desde tres aspectos de organización: acompañamiento áulico, capacitación, y solución de los problemas relacionados con las TIC. Con respecto a la percepción de los directivos sobre la práctica de enseñanza y de aprendizaje en el aula, un grupo manifestó que no hubo cambios significativos, mientras que otro, indicó que se dieron procesos reflexivos que promovieron y potenciaron la revisión de sus prácticas docentes.

Así mismo, se obtuvo que la integración de tecnologías y la inserción de las TIC dentro de las escuelas condujeran a movilizar algunas sensibilidades, en tanto que no todos fueron seleccionados. Además, que no todas las escuelas contaban con docentes de informática que resolvieran los problemas tecnológicos que se presentaban.

Desde las reflexiones de Cicala y Martinelli (2018), en el desarrollo del CPI, plantean unos requerimientos que deben considerar, tales como: planificar prácticas con TIC, organizar procesos de capacitación tomando en cuenta las necesidades personales y de la institución, atender necesidades de equipamiento, mantenimiento y actualización de las herramientas digitales, que como indica Lion (2020), facilite la posibilidad de la inclusión de estrategias para aprendizajes “pluricontextualizados”.

Siguiendo el hilo conductor de las producciones científicas en cuanto a las TIC en el contexto educativo, y más, ante la situación mundial que se vivió con la pandemia del Coronavirus, Anderete (2021) realizó un estudio sobre las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia, reflejando una marcada desigualdad escolar en cuanto a la educación a distancia entre los sectores que tiene los recursos tecnológicos y los que carecen de los mismos. Por lo que sugiere, la necesidad de tomar las medidas necesarias para reducir la desigualdad educativa y brecha digital que se observó durante la pandemia; situación que fue experimentada en diversos países por no estar preparados, siendo la inclusión digital un derecho para todos por igual (Maggio, et al., 2014).

El trabajo científico que realizaron Estrada y Bennasar (2021), concebido como: Formación educativa en y desde las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en educación secundaria: el reto de hoy tuvo como objetivo analizar el uso de las TIC en los procesos educativos y formativos de la educación secundaria. El estudio fue de carácter descriptivo, la población estuvo conformada por cinco (5) instituciones de educación media, quedando constituida la muestra por veinticinco estudiantes seleccionados de forma intencional, a quienes se les aplicó la encuesta para obtener la información que diera respuesta al objetivo planteado.

Dando respuesta al objetivo planteado, Estrada y Bennasar (2021), concluyen que: existe un marcado desconocimiento de las TIC por parte de los estudiantes, lo que de alguna manera limita una mayor formación; así mismo, que la mayoría de los alumnos no participan en intercambios educativos haciendo uso de las TIC; lo que refleja la poca cultura tecnológica para el intercambio de información como para indagar sobre las tareas académicas. Situación que al analizarla desde la postura de Soler (2016) y Molina (2020), coinciden en señalar, desde sus investigaciones, que los docentes en las zonas rurales no asumen la tecnología como fin mismo para una mejor práctica educativa, por lo que sugieren seguir profundizando en esta temática en la medida que se implementen actividades formativas.

Tomando en cuenta los resultados del estudio, Estrada y Bennasar (2021), sugieren el uso de las estrategias pedagógicas y tecnológicas en las diversas disciplinas del saber,

haciendo un llamado a las instituciones de formación la puesta en práctica de acciones estratégicas para capacitar a los profesionales en el uso efectivo e implementación de las TIC como herramientas para las actividades escolares como personales. Desde los resultados que arrojó el estudio, se hace apremiante considerar que esta realidad debe ser considerada, pues pareciera ser muy común en ciertas poblaciones donde no le dan la relevancia que amerita las TIC en el contexto educativo, más cuando las tecnologías avanzan y los estudiantes como docentes siguen desfasados de ese escenario (Maggio, et al., 2014).

De igual forma, otro estado en cuestión que merece ser reseñado y que guarda relación con el tema de estudio, es el de Moreno-Correa (2020), quien en su artículo científico “La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus” realiza todo un análisis de la situación que se vivió a nivel mundial ante la pandemia del COVID 19, afectando a las diversas instituciones de Colombia y muy específicamente a las educativas. Desde el análisis que realizó la autora, la situación representó un desafío para los docentes ante el cambio de metodologías de presenciales a virtuales; tomando en cuenta que docentes y estudiantes estaban más familiarizados con las clases magistrales, y llevarlos a migrar al modelo virtual generó angustia, desconfianza hasta incertidumbre ante los cambios drásticos sin preparación alguna. Resultados que coincidieron con el estudio de Lion, et al. (2021), al referir que la durante la pandemia se destacaron ciertas dificultades ante la falta de conectividad; sin embargo, la situación también les condujo a valorar positivamente la combinación sincrónica y asincrónica de las actividades pedagógicas realizadas.

Desde el estudio de Moreno-Correa (2020), se percibe el llamado de reflexión ante la necesidad de asumir la innovación educativa, que desde hace años diversos teóricos apuestan por una educación más activa, con la incorporación de las TIC las estrategias y resultados pueden llevar lograr aprendizajes profundos, enriquecedores, fomentando el pensamiento crítico hacia la resolución de situaciones problemas que se les presente. Para la autora, la educación virtual permite incorporar estrategias interactivas para la transmisión de la información y construcción de conocimientos por parte del estudiantado, lo cual lleva a mejorar su rendimiento cognitivo; teniéndose presente que el diálogo entre el docente y

estudiante es fundamental, para que se logre el aprendizaje a nivel superior (Lion, et al, 2021). A partir de los aportes de los autores mencionados, cabe señalar el llamado que hace Lloyd (2020) a los diferentes niveles educativos para que se trabaje en el diseño de los contenidos como el impartir las clases virtuales a todos los niveles, sin discriminar a quienes no tienen acceso a las TIC.

Por su parte Martínez (2018), realizó un estudio titulado uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Básica, cuyo propósito fue exponer los factores que inciden en el uso de las tecnologías y la información (TIC) por parte de los docentes de Educación Básica. Partiendo del dilema profesional ante las causas externas como la baja disponibilidad o ausencia de centros, software, equipos tecnológicos e internet, los cuales muchas veces están en manos de personas ajenas a la docencia, además de la escasez de cursos y programas nacionales de capacitación y entrenamiento en sistema de informática y componentes de la tecnología, y su insuficiente o nula inserción en el Currículo Nacional, además de la inexperiencia y pocas competencias de las TIC en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

El autor antes mencionado concluye que, existen factores externos e internos que afectan la inserción de las TIC en la Educación básica. Entre los factores externos, el autor encontró que el diseño curricular promueve la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su democratización; sin embargo, se aprecia poco o nulo de centros informáticos y bibliotecas virtuales, así como insuficiente o nula disponibilidad de herramientas tecnológicas e Internet.

Por otra parte, señala Martínez (2018), que entre los factores internos obtuvo que los docentes en su mayoría tienen baja formación tecnológica, además la presencia de miedo, situaciones de estrés y apatía, ante el reconocimiento que los estudiantes tengan más conocimiento y dominio en el manejo de la tecnología. Llegándose a la conclusión que, las TIC ayudan a consolidar en la mayoría de los casos mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje; a la vez que facilita el trabajo diario del docente en su planificar acciones sustentadas en las estrategias digitales para hacer efectiva y eficiente la función pedagógica.

En concordancia con los planteamientos de cara al fenómeno objeto de estudio en el contexto colombiano se tiene la investigación aportada por Pérez (2022) titulada "Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos con TIC para la Comprensión Lectora en Educación Básica Secundaria"; tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte Barranquilla Colombia. Cuyo objetivo se situó en: "Evaluar las contribuciones de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo de la educación básica secundaria" el autor uso en la ruta metodológica el enfoque o método mixto.

Las conclusiones del estudio ponen de relieve que, a la luz de lo propuesto por la UNESCO en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS Agenda 2030, para lograr una educación de calidad se deben implementar políticas educativas que permitan el desarrollo del pensamiento crítico, del aprendizaje colaborativo y la solución de problemas en nuestros niños, niñas y jóvenes, donde la tecnología juega un rol determinante, ya que, con el advenimiento de la tecnología las estrategias didácticas deben coadyuvar en entornos dinámicos, interactivos e incluyentes que apoyan el aprendizaje activo. Sin embargo, al evaluar el impacto que han tenido las tecnologías, en el mejoramiento de la calidad educativa, los resultados son desalentadores. Estudios de la OCDE (2018) en la realización de la prueba PISA indagó sobre este aspecto y concluyó que la relación entre calidad educativa e inversión en TIC no es fuerte, y concluye que no ha habido un fuerte y correcto manejo de las TIC.

El presente estado de la cuestión rememorado cobra validez, toda vez que permite denotar lo inminente de impulsar ambientes educativos que integren las TIC en la enseñanza y aprendizaje; fomentar una cultura de la calidad que se vaya arraigando cada vez más en la escuela, hasta llegar a influir positivamente en las comunidades de aprendizaje bajo la modalidad presencial y virtual. En este marco epistémico, se coadyuva en consolidar el objetivo de explorar sobre la importancia de integrar las tecnologías en las prácticas de enseñanza cotidiana en aras de aproximarse a una educación con calidad y pertinencia en el marco del uso de las TIC en el contexto de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta - Santander, Colombia.

Consideraciones finales

Diversas investigaciones se han venido realizando a nivel de Latinoamérica sobre las TIC en el contexto educativo, los cuales se destacaron en el capítulo, quienes han venido investigando y haciendo un llamado reflexivo y crítico desde los hallazgos en sus estudios, por la incorporación de las tecnologías digitales en los diversos espacios educativos, de forma presencial y virtual, que lleven a generar aprendizajes significativos y revitalizadores del proceso educativo. Por lo que se espera abrir la posibilidad de la inserción en todos los sectores para el acceso a una educación digital inclusiva, con igualdad de condiciones en las diversas zonas escolares; de tal manera que no vuelva a sorprendernos ante situaciones como la pandemia, por falta de herramientas digitales, por no estar preparados, ni formados.

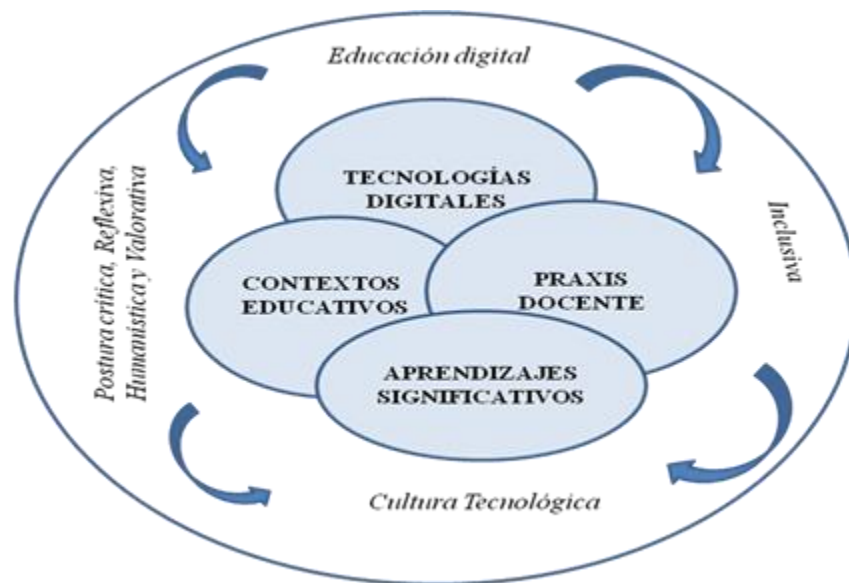
Realidad que nos lleva a reflexionar sobre la imperiosa necesidad de prepararnos y preparar a los estudiantes tecnológicamente, en la incorporación de contenidos académicos y el manejo efectivo de las diversas herramientas tecnológicas, para hacer del proceso educativo un acto de construcción, formación y creación de una cultura tecnológica, que promueva nuevas formas de aprender y enseñar, nuevas experiencias y maneras de abordar la realidad desde una postura crítica, valorativa, humanística y reflexiva, que se conserve y avance en el tiempo y el espacio.

De allí que, optimizar la praxis didáctica implica abrazar el uso de las nuevas tecnologías y herramientas digitales como recursos educativos, y aprovechar su potencial para enriquecer y diversificar el proceso de aprendizaje (Olivo-Franco & Corrales, 2019). Además, implica promover el desarrollo de competencias digitales en los docentes, para que puedan guiar y apoyar a los estudiantes en el uso responsable y crítico de la tecnología. Asimismo, se resalta la relevancia de investigar acerca de la importancia de incorporar las tecnologías en las actividades de enseñanza diarias con el objetivo de acercarse a una educación de alta calidad y relevancia en el contexto colombiano, haciendo uso de las TIC.

Desde una mirada didáctica y genuina, se puede señalar que las tecnologías digitales se entran en los procesos de construcción de conocimiento en general, siendo reflejada en la práctica de la enseñanza (Maggio, 2016; Aguirre, 2022), por lo que el docente debe

poseer las habilidades y destrezas que le permitan incorporarlas en el desarrollo de los contenidos académicos con éxito; en tanto que se espera promover una educación digital, inclusiva, que fortalezca la cultura tecnológica desde una mirada más crítica, y reflexiva.

Figura 2. Estudios sobre la tecnología en la educación



Elaborado por la autora (2023)

CAPÍTULO III: ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL

Introducción

En el marco de la optimización de la calidad educativa, son diversos los estudios que se han realizado a nivel mundial, en el caso de América Latina se viene observando cierta preocupación por una mejor educación inclusiva y tecnológica que llegue a los diferentes espacios y contextos educativos con igualdad de condiciones, adaptadas a las realidades y contextos en donde se desenvuelven (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2016). Apostando hacia una educación que genere aprendizajes y cambios significativos (Martin, et al, 2018), a la vez que le otorga gran responsabilidad al sistema educativo de cada país, y por ende a los docentes, como responsables del proceso de formación a través de sus prácticas de enseñanza.

La Educación rural en Colombia desde una perspectiva sociocrítica

En el marco del sistema educativo colombiano, el MEN (2017), a través del Plan Nacional de Educación (PNDE 2016-2026), apuesta por una educación de calidad en todos los niveles educativos, que llegue a los diferentes espacios de forma igualitaria, donde los docentes y estudiantes tengan la misma oportunidad de enseñar y aprender, de recrear tal proceso de manera efectiva y emotiva, haciendo uso de las diversas herramientas tecnológicas. Una educación de calidad equitativa, tanto para el sector urbano como para el rural; sin embargo, el sector rural sigue de alguna manera desasistido, siendo necesario seguir profundizando en estudios que revele su realidad, en pro de buscar alternativas que lleven a mejorar la situación.

En tal sentido, la revisión sobre investigaciones dirigidas a la educación rural lleva a presentar el estudio de Hernández (2021), teniendo como objetivo comprender cuáles fueron las cuestiones que la ruralidad planteó a las políticas gubernamentales en la génesis del sistema escolar en Antioquia, por medio del análisis de los fundamentos y

características del origen de la escuela rural en el marco del sistema educativo, sustentado en la investigación cualitativa y documental. Desde la revisión documental realizada, la investigadora evidencia la necesidad y el reclamo que hace el sector campesino por una educación articulada al contexto y en correspondencia con las necesidades de la comunidad y al mandato constitucional.

El estudio de Hernández (2021) revela que los programas académicos han sido creados en desarticulación con las necesidades reales de las comunidades rurales, siendo derivados más de programas de la zona urbana que se van haciendo extensivas al campo. Es por ello por lo que no logran incorporar características y necesidades propias de los contextos rurales. Aunado a esta situación, la autora concluye en su estudio que, las prácticas pedagógicas eran generalizables al sistema, desconociendo el fin mismo como el de formación de los docentes.

En esta misma línea de aportes científicos, se encuentra la investigación realizada por Díaz (2020), la cual tuvo como propósito: interpretar la realidad de la educación rural colombiana desde procesos pedagógicos como el currículo y la realidad social, orientado por el enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico, el cual permitió ubicarse en el contexto de la realidad de las zonas rurales de Colombia, señalando que la zona presenta un alto índice de trabajo informal, escasez de bienes públicos y un bajo logro académico, presentando desafíos para cerrar la brecha rural-urbana.

Retomando los datos aportados por el estudio de Díaz (2020), se encontró que generalmente las escuelas rurales en Colombia carecen de recursos en infraestructura, pocos materiales pedagógicos, entre otros, lo que las convierte en escenarios poco atractivos para los estudiantes, quien de alguna manera coincide con los hallazgos de Ávila (2017). También señala que la educación en estos contextos constituye un espacio con gran potencial para abordar los saberes locales y establecer un diálogo intercultural entre el saber comunitario y el académico, que permita aprovechar las fortalezas que provienen de los saberes humanos; de tal manera, que este contexto social en su igualdad de derechos de los estudiantes requiere de una educación más humanista, participativa, solidaria y más cercana al desarrollo social.

El estudio de Molina y Mesa (2018), se realizó bajo el enfoque mixto, en el cual se utilizó mayormente información cuantificable para develar la realidad de las sedes rurales de instituciones oficiales de la ciudad de Tunja, que corresponden a la Institución Educativa Rural del Sur, la cual cuenta con 7 sedes. En estas sedes, al 55% de los docentes se les aplicó una encuesta que previamente fue validada por expertos. Desde los resultados obtenidos, se encontró que, a pesar de las políticas que en materia de TIC se han propuesto para favorecer la conectividad en las zonas apartadas, la realidad de las instituciones educativas rurales muestra que, aunque se ha invertido en infraestructura, el acceso a internet de forma permanente y de calidad no se ha logrado materializar, además de la falta de conectividad se une las fallas eléctricas constantes.

Cabe reseñar que, en el estudio de Molina y Mesa (2018), se encontró que para los docentes las herramientas tecnológicas son reconocidas valiosas, en tanto que favorecen las prácticas de aula, optando por apoyarse en estrategias alternas, como videos, así como de las tabletas en sus hogares para garantizar su disponibilidad en las prácticas de aula. Lo que, de alguna manera permite apreciar la disposición de los docentes por apropiarse de herramientas tecnológicas para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, a pesar de la situación precaria de las instituciones rurales.

Por su parte, Trujillo-Franco (2020), ofrece una teórica, titulada "El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto". Siendo esta una disertación para optar al título de Doctor en Educación bajo la rectoría de la Universidad Católica de Manizales Colombia. El propósito del estudio fue comprender el rol que cumplen los docentes como sujetos políticos en la educación rural en escenarios de paz y postconflicto en Colombia.

La metodología implementada, se orientó bajo el enfoque cualitativo y la técnica de triangulación. En los epílogos subrayan que, el docente como sujeto histórico debe ser de manera permanente un agente de transformación social; y en el caso del sector pedagógico que se desempeña en la globalidad de la llamada zona rural, está llamado a potenciar la reflexividad, la intersubjetividad y fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el territorio de cara a la particularidad del contexto rural, en función de acompañar al otro, al

estudiante, desde una praxis educativa que coadyuve en superar las situaciones adversas que emergen en el marco de las dimensiones de la ruralidad a favor de una cultura de paz.

De allí que, el antecedente precitado, contribuye en la prefiguración del marco ontológico y axiológico, que como actores sociales con corresponsabilidad se pueda favorecer la formación integral del educando desde una mirada multidimensional. De igual forma, se significa que dicha disertación ofrece un corpus de análisis referido a la educación rural, representando un avance para comprender el rol que los docentes desempeñan en los diversos entornos en los que trabajan, ya que cada comunidad tiene sus propias características que los hacen únicos, incluso cuando forman parte de la globalidad, como es el caso de las zonas rurales.

Consideraciones finales

Desde las miradas de los estudios científicos presentados, se puede apreciar que en Colombia, a pesar de las diversas políticas establecidas por el sistema educativo para una educación de calidad y equitativa, la realidad es otra, observándose una brecha muy marcada entre la educación urbana y rural, donde esta última es la más afectada, en tanto que no se consideran las necesidades reales del docente, su formación, capacitación y estatus económico, así como las necesidades del estudiante y del contexto donde están ubicadas las escuelas rurales, siendo el escenario poco atractivo para los estudiantes.

Así mismo, la realidad en las escuelas rurales es que carecen de recursos e infraestructura para atender las prácticas pedagógicas; a pesar de la inversión que se ha venido realizando para el acceso del Internet, el cual no se ha logrado materializar, aunado a ello las fallas constantes en la energía eléctrica, reflejando lo desasistida que se encuentran las escuelas rurales en Colombia.

Lo expuesto adquiere validez a la luz del señalamiento de Bonilla y Muñoz (2022), quienes refieren que se observa una brecha educativa y tecnológica en la educación rural de Colombia, ello debido a la disparidad que existe en términos de acceso y calidad de la educación entre las zonas rurales y urbanas del país. Esta brecha se acentúa aún más cuando se considera el acceso y la integración de las tecnologías en el ámbito educativo; por un

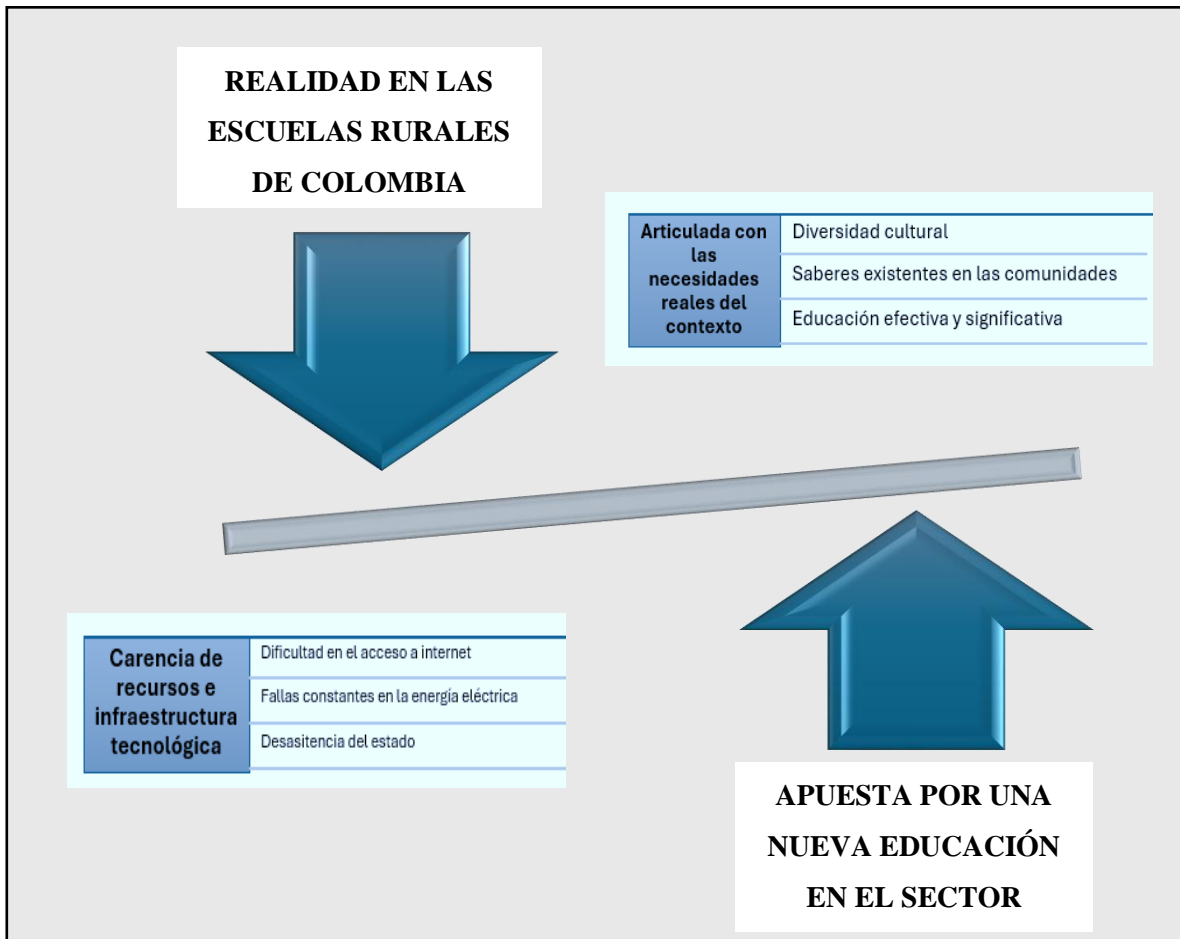
lado, en las zonas rurales de Colombia, existen desafíos significativos en términos de infraestructura; ya que, muchas escuelas rurales carecen de recursos básicos como electricidad, conectividad a Internet y equipos informáticos, lo que dificulta el acceso a las TIC y limita las oportunidades educativas que se podrían brindar.

Por otra parte, un factor fundamental es la falta de capacitación y formación docente en el uso de las TIC, constituyéndose este como un factor que contribuye a la brecha educativa y tecnológica en las zonas rurales (Bonilla y Muñoz, 2022). De allí que, los docentes rurales pueden tener dificultades para integrar eficazmente las tecnologías en sus prácticas educativas debido a la falta de conocimientos y habilidades necesarias. Esto repercute en la calidad de la enseñanza y en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo digital.

No obstante, resulta un imperativo implementar políticas y programas que promuevan la infraestructura tecnológica adecuada en las zonas rurales, así como la formación docente en el uso efectivo de las TIC. Además, se deben desarrollar y adaptar recursos educativos digitales que sean pertinentes y accesibles para los estudiantes rurales, teniendo en cuenta sus necesidades y realidades. Lo expuesto, lleva a elucidar que solo a través de un enfoque integral se podrá reducir la brecha educativa y tecnológica en la educación rural de Colombia, garantizando así una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes.

De igual forma, como actores sociales comprometidos con el ámbito educativo, se debe seguir apostando por una educación articulada con las necesidades reales del sector rural, tomando en cuenta la gran diversidad cultural, los saberes existentes en dichas comunidades, las cuales deben ser aprovechadas para hacer efectiva y significativa la educación en estos espacios. De allí que, se estima conveniente esquematizar la situación de las escuelas rurales en Colombia y la necesidad de una educación articulada con las necesidades reales del sector.

Figura 3. Situación de las escuelas rurales en Colombia



Elaborado por la autora (2023)

Este esquema refleja la situación de las escuelas rurales en Colombia, destacando la falta de recursos e infraestructura, el limitado acceso a Internet y las fallas en la energía eléctrica. A pesar de estas dificultades, se enfatiza la importancia de apostar por una educación que se adapte a las necesidades reales del sector rural, tomando en cuenta la diversidad cultural y aprovechando los saberes existentes en las comunidades para lograr una educación efectiva y significativa en estos espacios.

CAPÍTULO IV: COORDENADAS EPISTÉMICAS Y TEÓRICAS SOBRE LOS ESTUDIOS BIOGRÁFICOS, AUTOBIOGRÁFICOS Y NARRATIVOS EN EDUCACIÓN

Introducción

El presente apartado pone en valor la cartografía epistémica, que permite mapear las diversas, teorías, disciplinas y corrientes de pensamiento en torno a la disertación: Interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia. En resonancia con ello, se exploran, analizan y reflexionan sobre diversos paradigmas que coexisten y se enriquecen mutuamente en el campo objeto de estudio, respecto a narrativa-biográfica de autores internacionales y nacionales.

Vale subrayar que, Argentina se constituye uno de los países de Latinoamérica donde más se ha venido investigando y desarrollando trabajos desde el enfoque de la narrativa-biográfica (Suárez y Dávila, 2018). En tal sentido, se destacan aportes relevantes en el campo del saber, con el propósito de conocer desde las voces de los propios docentes, estudiantes y actores sociales, la realidad vivida, experimentada, así como sus percepciones y reflexiones (Aguirre, 2022; Porta, 2021; Maggio, 2018).

En esta línea del estado del arte, se desarrollaron estudios que permitieron entretejer y confrontar hilos conectores entre las investigaciones que se describen y que llevan a reflexionar desde las miradas y acercamientos de los resultados de los diversos estudios, tales como: (Aguirre, 2018, 2021, 2022; Pinella y Álvarez, 2022; Bolívar y Domingo, 2019; Contreras, 2020; Morales y Taborda, 2021; Porta y De Laurentis, 2020; Porta, 2020; Contreras, Quiles y Paredes, 2019; Ramallo, 2019; Suarez y Dávila, 2018, Farrero, 2016, entre otros), que permitieron plasmar y conjugar los encuentros, saberes, experiencias. Cabe señalar que para efecto de este capítulo se hace énfasis en los resultados de los estudios y sus aportes como postura epistémica y metodológica.

Aproximación a las teorías sensibilizadoras de los estudios biográficos, autobiográficos y narrativos

Teoría de los estudios biográficos

Esta teoría se originó a partir de la intersección de varias disciplinas, incluyendo la historia, la sociología, la psicología y la literatura. Según Giannattasio y Rey (2020), esta proposición se centra en el estudio de la vida de individuos particulares, generalmente figuras históricas o personas destacadas en diferentes campos, con el objetivo de comprender su experiencia personal y su impacto en la sociedad.

Se tiene como un hito histórico a partir del cual esta teoría comenzó a posicionarse como referente conceptual, fue en el siglo XIX, donde algunos de los primeros estudiosos en utilizar enfoques sistemáticos para las biografías fueron los historiadores alemanes Leopold von Ranke y Georg G. Iggers (Giannattasio y Rey, 2020).

Para los escritores rememorados, un enfoque importante en los estudios biográficos es el psicoanálisis aplicado a la comprensión de las vidas individuales. Psicoanalistas como Sigmund Freud y Carl Jung exploraron la relación entre la infancia, la personalidad y los eventos de la vida de una persona; sus ideas influyeron en el enfoque psicobiográfico, que busca entender los factores psicológicos que intervienen en el comportamiento y las decisiones de una persona a través del análisis de su vida.

Además, como lo refieren Giannattasio y Rey (2020), los estudios biográficos se beneficiaron del enfoque de la historia social y cultural, que destacaba la importancia de los contextos sociales, políticos y culturales en la vida de una persona. Esta perspectiva ayudó a ampliar la comprensión de las biografías más allá de la mera narración de eventos y logros individuales, y promovió una visión más holística que considera el entorno en el que se desenvuelven las personas objeto de estudio.

En ese sentido, la teoría de los estudios biográficos se consolida como un campo de estudio interdisciplinario que busca comprender las vidas individuales en su contexto histórico, social y psicológico. En esa misma perspectiva analítica, en sus contribuciones,

Muñiz (2021), destaca que la fenomenología hermenéutica de Schutz (2008) es la aproximación que más se acerca al enfoque biográfico.

Esta perspectiva, busca abordar teórica y epistemológicamente la acción social al analizar los procesos sociales, teniendo en cuenta la importancia de la temporalidad para comprender los fenómenos estudiados. Schütz (2008), motivado por su interés en el mundo del sentido de la vida cotidiana, señala que cada individuo se sitúa en la vida a partir de su “situación biográfica”, es decir, el contexto familiar y social en el que nace y desarrolla sus perspectivas particulares, intereses, motivos, deseos, aspiraciones y compromisos (Muñiz, 2021).

Teoría de los estudios autobiográficos

Referir el origen de esta teoría, lleva a evocar que esta emergió a partir de la intersección de diversas disciplinas, como la literatura, la psicología, la sociología y la historia; de acuerdo con Puertas (2005), el interés por las narrativas autobiográficas ha existido desde tiempos antiguos. En la antigua Grecia, filósofos y escritores como Sócrates y Platón reflexionaron sobre el conocimiento de uno mismo y la importancia de la introspección. Sin embargo, el estudio académico sistemático de las autobiografías comenzó a tomar forma en los siglos XVIII y XIX.

Ahora bien, se tiene que, a lo largo del siglo XX, los estudios autobiográficos se desarrollaron y se consolidaron como una disciplina académica. La sociología desempeñó un papel importante, con sociólogos como Erving Goffman y Howard S. Becker analizando las autobiografías como fuentes para comprender la construcción social de la identidad.

Además, en la segunda mitad del siglo XX la aplicabilidad de la autobiografía como herramienta de construcción social, coadyuvó en un creciente interés de cara a las perspectivas de grupos marginados (Puertas, 2005). Por ejemplo, con las autobiografías de mujeres, personas de color, minorías sexuales y otros grupos minoritarios se convirtieron en una forma de resistencia y de reivindicación de sus experiencias y luchas.

Con el devenir del tiempo, este enfoque amplió la comprensión de los estudios autobiográficos al considerar las dinámicas de poder, la representación y las voces

silenciadas en las narrativas autobiográficas (Loureiro, 2001). De allí que, la teoría de los estudios autobiográficos se desarrolló a partir de múltiples disciplinas y momentos históricos, destacando el interés por la subjetividad, la identidad y la experiencia personal. A lo largo del tiempo, los estudios autobiográficos han evolucionado para abarcar diversas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos, enriqueciendo nuestra comprensión de la autobiografía como una forma de expresión y conocimiento personal y social.

Teoría de los estudios narrativos

El estudio narrativo se centra en el análisis y comprensión de las narrativas y las historias como formas fundamentales de construcción de significado y conocimiento en la vida humana. De acuerdo con ello, Morales (2005), pone de manifiesto que dicha teoría sostiene que las personas organizan y dan sentido a su experiencia personal y social a través de la narración de eventos, experiencias y relaciones en forma de historias.

El enfoque narrativo considera que las historias no son meras descripciones objetivas de hechos, sino que son construcciones interpretativas y subjetivas que reflejan la perspectiva y la identidad del narrador; estas narrativas pueden influir en la forma en que las personas perciben y dan sentido a sí mismas, a los demás y al mundo que las rodea (Morales, 2005). Con base a lo señalado, se puede dilucidar que, esta teoría en correlación con las historias puede transmitir valores, creencias, emociones y experiencias compartidas, y desempeñan un papel importante en la creación y el mantenimiento de la identidad individual y colectiva.

Las teorías que fueron esbozadas ofrecen un marco de proposiciones epistémicas que fundamentan desde el punto de vista de las ciencias sociales el enfoque sistémico y multidisciplinario de los estudios biográficos, autobiográficos y narrativos que configuran la presente tesis doctoral. Bajo esta lógica argumentativa, seguidamente se presentan diversas investigaciones que han emergido bajo estos paradigmas.

Fundamentación onto-epistémica a la luz de los estudios biográficos, autobiográficos y narrativos

Desde una perspectiva de la narrativa para conocer las prácticas y saberes construidos, se despliegan el estudio de Pinilla y Álvarez (2022), quienes realizaron el artículo sobre trayectorias de maestros rurales, narrativas desde el Modelo Escuela Nueva en Pauna, Boyacá, el cual tuvo como objetivo reconocer y analizar las experiencias de cuatro maestros rurales, a través de sus narrativas sobre el modelo Escuela Nueva, que condujeran a conocer sus prácticas y saberes construidos. Metodológicamente se empleó el enfoque cualitativo, sustentado en la investigación biográfica narrativa, dado que los docentes descubren en sus experiencias profesionales reflexiones que han permitido resignificar su labor con las comunidades rurales en la medida que le dan sentido a sus narrativas (Atkinson y Coffey, 2003; Branda, 2021).

Para ello se apropiaron de la entrevista biográfica y el relato de vida, que permitieron desde la lectura y análisis de los relatos visibilizar las prácticas pedagógicas de los maestros, como responsables de su propia vida (Porta y Yedaide, 2013, 2017). Estudio que plasma las fases o arquitectura de la investigación cualitativa (Aguirre, 2019), orientada por la investigación narrativa como una moción epistémica-política (Porta, Yedaide y Álvarez, 2015), llevando a estructurar los pasos a seguir como línea conductora de las acciones para el logro de los propósitos de estudio.

Enfoque que le permitió a Pinilla y Álvarez (2022), reconocer las trayectorias de los maestros desde tres ejes principales: (1) experiencia, vida y entornos culturales de maestros de escuela nueva; (2) los significados y saberes; (3) los deseos, dilemas y expectativas de maestros rurales, por lo que refieren que el modelo Escuela Nueva les ha permitido a los maestros entrevistados, enriquecer sus prácticas en los contextos de ruralidad, ya que, encierra una gran variedad de estrategias y experiencias que fortalecen los procesos de aprendizaje; por otro lado, se evidencia que asumen muchas responsabilidades, pues son ellos quienes, además de realizar su labor pedagógica en el aula, también diseñan planes, establecen estrategias pedagógicas y ejecutan actividades de gestión de recursos presupuestales y de actividad administrativa. En tal sentido, las prácticas docentes en los

contextos rurales trascienden lo establecido en el modelo Escuela Nueva (p. 15). Desde esta mirada se puede decir que, la autobiografía como postura investigativa se ha expandido en temática como en contexto (Porta, 2021).

En esta misma óptica de la narrativa para conocer prácticas y saberes, se presenta la tesis doctoral de Ramallo (2019), sobre los relatos del bachillerato argentino en la primera mitad del siglo XX y las divergencias que se remarcan desde un abordaje narrativo de la experiencia del Colegio Nacional de Mar del Plata (entre 1914 y 1940). En él indagó sobre la necesidad de (re)instituir otras historias en la educación. Investigación que estructuró a partir de un abordaje narrativo, comprendido no sólo como una técnica o una metodología cualitativa sino como otro modo de conocer; en una mirada radical que interpreta a la narrativa más allá de lo relevante de sus aspectos metodológicos y convoca a reflexionar sobre sus aspectos pedagógicos, epistemológicos y políticos (Porta y Yedaide, 2013; Contreras, 2015; Aguirre, 2018).

Para efecto del estudio, Ramallo (2019), realizó diez entrevistas en profundidad, secuenciadas a partir de tres trayectorias estudiantiles y dos trayectorias docentes seleccionadas, comenzando por el trabajo de campo desarrollado entre 2013 y 2014. La mayor parte de las entrevistas implicó más de un encuentro dialógico, dada la recursividad de los datos obtenidos y su vinculación con los materiales consultados en el archivo del colegio.

En tal sentido, el estudio lleva a reconocer una serie de desviaciones capaces de advertir desde sus conocimientos en materia de la investigación narrativa en la educación, la experimentación pedagógica, la diversidad de trayectorias educativas y el reconocimiento de otros sujetos comúnmente ausentes en los relatos de esta formación. Finalmente, tales consideraciones colaboran en discutir las miradas nostálgicas y desprovistas de posibilidades de acción de los sujetos que caracterizan los relatos sobre esta formación.

Desde la interpretación a las narrativas de los estudiantes y docentes, llevó a Ramallo (2019) a señalar que los relatos desde la experiencia de sus participantes, fundó su gloria en la creación de “hombres de bien” haciéndole honor a sus vidas y al colegio

nacional como “civilizador”. Desde este abrazar con tanta admiración la experiencia del bachillerato los llevó a expresar sentimientos (Porta, 2021) y un pensamiento nostálgico hacia la educación, lo cual caracteriza a los relatos sobre el bachillerato en las reseñas institucionales como en la producción académica. Lo que llevó a señalar al investigador, desde su reflexionar, “recuperamos la idea de una narración utópica, aquella narración que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias” (p.95).

De igual manera, Suárez y Dávila (2018), presentó un artículo con la finalidad de realizar aportes para el trazado provisorio de una suerte de cartografía que dé cuenta de los grupos de investigación y del estado de los debates que tienen lugar en Argentina con relación al campo biográfico-narrativo en educación; fue abordado a partir del análisis reflexivo de la bitácora de experiencias de los autores como investigadores, quienes, desde su recorrido y experiencias sobre esta metodología, buscan ofrecer aportes que orienten a realizar una cartografía que dé cuenta, de manera exhaustiva, al campo de la investigación (auto)biográfica y narrativa en Argentina. También los autores señalan la necesidad de discutir sus efectos para la construcción de saberes y conocimientos acerca de la experiencia biográfica de docentes y educadores en diferentes contextos educativos en su cruce con la investigación, la formación y la acción pedagógicas, considerando (Porta, 2021).

Desde la intencionalidad del estudio Suárez y Dávila (2018) se plantearon dos hipótesis de trabajo en tensión: a) el campo biográfico-narrativo en educación en nuestro país se ha mostrado como fértil para el pensamiento y la acción pedagógicos, b) el número de grupos de investigación educativa que se han aventurado a experimentar epistemológicamente en él es aún acotado. Para efecto del estudio aborda a investigadores que vienen dirigiendo proyectos de investigación desde una postura narrativa-biográfica, tales como a: Sandra Carli, María Pierella, Sandra Llosa, Andrea Alliaud, Daniel Feldman, entre otros, observándose una diversidad creciente en el campo educativo, en la forma de pensar y narrar la educación (Suárez, 2014), con la finalidad de aportar reflexiones en el campo de la practica artesanal desde sus saberes del oficio (Alliaud, 2017), pues en la medida que los docentes relatan sus experiencias, vivencias de sus prácticas pedagógicas,

son capaces de hilvanar imágenes para construir y reconstruir sus conocimientos (Feldman, 2011).

En este sentido el estudio de Suárez y Dávila (2018), ofrece información sobre las publicaciones, acontecimientos, y líneas de investigación que en Argentina se vienen desplegando en el campo educativo desde el abordaje metodológico de la investigación biográfico-narrativa, ofreciendo así todo un avance de la cartografía investigativa de la autobiografía narrativa en este país, y con ello la expansión autobiográfica- narrativa que se viene generando, no solo en el campo educativo sino en otros contextos y desde diversas temáticas, sin olvidar lo afectivo y afectante desde el mundo de las emociones (Porta, 2021), que se manifiesta en la medida que se experimenta los saberes que se van construyendo en el interactuar los sujetos participantes.

Por su parte, Farrero (2016), realizó una investigación donde exploró la narración del relato autobiográfico y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en formación inicial de maestros en la Universidad de Lleida España, a través del arte contemporáneo. El investigador hace un merecido reconocimiento a los relatos autobiográficos que como herramienta metodológica debe ser considerado en los procesos de formación de maestros hacia la mejora de la práctica profesional desde su autoconsciencia y su autogestión.

Postura con la que coinciden los investigadores que se han venido reseñando desde la narrativa como enfoque onto-epistemo-metodológico para desarrollar estudios desde las propias miradas, experiencias y vivencias de los sujetos participantes (Porta, Yedaide y Álvarez, 2015; Suárez y Dávila, 2018; Ramallo, 2019; Aguirre, 2021, 2022; Porta, 2021; Pinilla y Álvarez, 2022; entre otros que se reflejan en el discurso).

Desde las revisiones investigativas direccionadas a la narrativa para conocer las prácticas y saberes, los investigadores han venido refiriendo sobre los beneficios que aporta a los propios narradores, quienes, a través de la escritura de sus relatos, los lleva a deconstruir y construir el modelo docente y los procesos de aprendizaje y con ello la mejora de su práctica profesional (Farrero, 2016; Aguirre, 2021; Porta, 2021, entre otros). Herramienta que permite reflexionar, tomar conciencia de su accionar o práctica

profesional, la integración de su formación con sus conocimientos empíricos (Martin del Pozo, Fernández, González y de Juanas, 2013; Camilloni, 2016).

Ahora bien, direccionando la mirada hacia *la narrativa como modo de indagar sobre la identidad*, se encontró el reciente libro de Aguirre (2022), quien escribió sobre el rostro humano de las políticas educativas, desde las narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”, a partir de la investigación realizada. La misma le permitió, traspasar las líneas de acción, no solo para reflejar las voces y prácticas de los docentes formadores, sino para destacar las historias, sueños, deseos y reflexiones (Porta, 2021), tomando en cuenta sus experiencias para reflexionar sobre las políticas educativas.

Metodológicamente lo abordó desde la perspectiva del enfoque cualitativo, bajo el nivel de investigación interpretativa, orientada en lo biográfico-narrativo (Sanjurjo, 2009; Denzin y Lincoln, 2015), otorgando así la posibilidad a los actores participantes la posibilidad de expresar, narrar, relatar sus experiencias biográficas (Yedaide y Porta, 2018; Bolívar y Segovia, 2019).

El libro de Aguirre (2022), permite mantener un hilo conductor en cada capítulo, que lleva a representar cartográficamente cada momento del estudio desde los relatos que se componen (Porta, 2021), que recrean los acontecimientos, voces y experiencias de los actores participantes, colocando como eje central del estudio, a la narrativa-biográfica para rescatar las voces (Maggio, 2021) que merecen ser contadas (Porta, 2021). Con el propósito de visibilizar y habitar las políticas desde una perspectiva humana, donde las narrativas vivas e interpretaciones subjetivas, llevaron a conocer un mundo de significaciones, emociones y afecciones sobre las políticas educativas (Aguirre, 2021).

Desde las voces de Morales y Taborda (2021), “proceso identitario requiere de miradas integradoras sobre los contextos que rodean al maestro” (p. 178). Miradas de su realidad que a través de la narrativa generan un reflexionar como docente, diseñador, didacta, metodólogo, planificador, en la multiplicidad de sus acciones (Guzmán, 2017), llevándole a un proceso de evolución en la medida que es capaz de reflexionar sobre sus experiencias (González, 2013; Cortes, Leite y Rivas, 2014) generando procesos de

construcción y reconstrucción sobre sus saberes y acciones (Bolívar y Domingo, 2006; Godino, 2017).

Siguiendo el hilo conductor sobre la utilidad de la narrativa para indagar la identidad docente, se debe reseñar a Morales y Taborda (2021), quienes en el estudio denominado: Investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. Tuvo como objetivo reconocer los alcances y principales procesos metodológicos de la investigación narrativa, además de contar con información para determinar vacíos en este campo de investigación.

Desde el análisis de los autores la investigación biográfico-narrativa ha permitido desarrollar conocimientos que implica comprensión, a este proceso de identidad Ricoeur (1999) señala “comprenderse es apropiarse de la historia de la propia vida de uno” (p.30), en donde se involucra el quién narra la historia como actor de su propia narrativa. Se trata de un proceso de identificación en el trayecto biográfico (Murillo, 2021), en su desarrollo personal y profesional en su práctica de enseñanza, el saber pedagógico y las bondades de la investigación narrativa (Aguirre 2022).

En el proceso de configurar la identidad propia, para De Laurentis (2021) lleva a reorganizar los “recuerdos y creencias en una narrativa en la que somos los personajes principales” (p. 303), pues como señala la autora, son “identidades narrativas fuertemente ancladas en la memoria y la autoconciencia” (p. 308). Construcción en la que se articulan lo biográfico y lo social (Hall, 1997; Godino, 2017), proceso complejo en la que se encuentra el docente al reflexionar sobre sí mismo, sus saberes, experiencias, acciones y las percepciones que otros le otorgan a su trabajo.

Otro de los estudios sobre la narrativa-educativa, se presenta el artículo de Porta y De Laurentis (2020), denominado: Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad, el cual parte de los hallazgos producto de la investigación realizada en el marco de una tesis del programa de Doctorado en Humanidades y Artes de la UNR, cuya área de indagación fue la Facultad de Humanidades de la UNMDP, cuyo objetivo consistió en recuperar los relatos de los formadores de docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para

tal fin se apropió metodológicamente del enfoque hermenéutico cualitativo centrado en la indagación narrativa, haciendo uso de entrevistas en profundidad, grupos focales y encuentros virtuales con los docentes.

En la dinámica de investigación Porta y De Laurentis (2020), hicieron uso de la entrevista en profundidad y los grupos focales a través de las entrevistas los llevó a indagar aspectos generales de su desarrollo profesional docente, así como de la biografía profesional, formación y experiencias. En cuanto a los grupos focales, pensados en el marco de la investigación como habilitantes de la emergencia de diversos posicionamientos en un tiempo y lugar diferente, en el que las narrativas se disponen en una “constelación” de relatos (p. 157).

Este artículo les permitió adquirir un cúmulo de información, así como metáforas, producto del discurso de los participantes, donde se revelan disímiles aspectos de su identidad profesional docente, dando lugar al juego de una doble hermenéutica, por lo que los autores hacen alusión a tres campos semánticos desatacados en los discursos: a) la riqueza de la imagen del viaje que traduce en un camino en el que convergen la formación, la docencia y las instituciones que se recorren a lo largo de esa vida profesional, b) el extenso campo semántico que aflora en los relatos se relaciona con la creatividad imaginaria y c) la concepción de la enseñanza es una performance, expresión de una de las docentes, en la que la creatividad y la sensibilidad social son centrales, misma que necesita involucrar a los estudiantes para completarse.

En la misma lógica paradigmática, se pone en valor el estudio de Calderón (2019), en virtud de su investigación titulada “La autobiografía docente como metodología y diagnóstico en educación superior”, realizada en el contexto de la Universidad San Sebastián Chile, la misma revela las complejas relaciones que se entrelazan en estos entornos educativos, identifica las diferentes formas en que los estudiantes adquieren un marco conceptual específico y reconoce las estrategias adecuadas para proponer un diagnóstico innovador que mejore los procesos de reflexión de los alumnos.

El estudio se centró en la subjetividad política en la educación superior, utilizando enfoques epistemológicos cualitativos y la teoría fundamentada. De allí que el objetivo se

centró en indagar sobre la subjetividad del docente desde múltiples perspectivas, y ante ello se encontró que la autobiografía es un método eficaz para explorar la subjetividad docente. Lo que deja en evidencia que este enfoque, permite comprender las diferentes posturas que el docente adopta en temas controvertidos, contenidos disciplinarios y, especialmente, en política.

Como conclusión, se destaca que analizar lo que producen estudiantes, docentes e investigadores promueve la aparición de reflexiones sobre uno mismo como estrategias para un aprendizaje significativo y la constante renovación de nuevos significados subjetivos. El análisis del relato fue una narración realizada en el marco de la investigación, que se constituye en una reflexión sobre la acción (Schön, 1998, 1992), integrando a los datos recogidos desde los estudiantes y profesores la propia subjetividad para dar una visión de totalidad respecto al fenómeno y reconocer la importancia de este tipo de acciones en la enseñanza.

Enfocando la mirada hacia la *pedagogía narrativa*, la cual de alguna manera ha venido plasmándose en los anteriores estudios, cabe recordar a Contreras, Quiles y Paredes (2019), quienes en su estudio titulado “Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado”, estudio que a pesar de estar direccionado hacia la formación docente, al igual que el de Aguirre (2019), no dejan de enfocarse en la práctica pedagógica de los docentes desde el enfoque de la narrativa-biográfica, pues “la formación docente está dotada de una alta dosis de praxis” (p. 49).

La revisión de las historias vividas en las clases de formación del gremio les permitió mostrar aspectos que tienen que ver con la indagación narrativa en los procesos de formación desde una contemplación pedagógica, su historicidad como sujetos que viven en un tiempo de su formación y como formadores (Alliaud, 2017; Porta 2021), desde el reflexionar sobre sus propias vidas les lleva a recuperar facetas de su vida en función de la educación, acontecimientos escolares con sus estudiantes, dando cuenta del mudo complejo de la educación en el transitar del pensamiento, la reflexión y la acción (Morin, 1997).

En este indagar sobre la pedagogía narrativa, Yedaide (2021), refiere que ambas “no solo reproducen las tradiciones, sino que las recrean en los necesarios y constantes procesos

de (re) interpretación” (p. 235), por lo que el abordaje biográfico-narrativo viene a constituirse en una nueva forma de construir y reconstruir la identidad humana. Reconstrucción que se genera desde la propia narrativa como relatos vividos que se cuentan y vuelven a contar a través de diálogos sostenidos (Sarasa, 2021).

Continuando con los estudios que revelan la mirada hacia la *pedagogía narrativa*, es necesario abordar la compilación que realizó Porta (2021) como coordinador de la revista, denominada “la expansión biográfica” en donde despliega 15 artículos constituidos en capítulos, producto de investigaciones, que llevan a mostrar “la polifonía de las voces y experiencias narradas desde la investigación, la práctica y la reflexión que implica el trabajo de la narrativa” (p.19). Desde esta contemplación el autor refleja la expansión biográfica, la cual está impregnada de “compromisos éticos, políticos y estéticos con la vida que narran” (p.20), donde los diversos investigadores esbozan las diversas maneras de abordar las realidades, las experiencias a través de la investigación narrativa y autobiográfica.

En este sentido, cabe referir que del trabajo realizado por Porta (2021) se consideraron los estudios de: Porta; Suárez y Bustelo; Sanches, Ribeiro y de Souza, Aguirre; De Laurentis; Murillo; Branda; Sarasa; Yedaide, que han sido citados a lo largo de esta Parte I, además otros estudios relacionados con las categorías de análisis, que se desarrollaron en la cartografía de producciones del objeto de estudio, y con ello, la travesía que originó la indagación respectiva para la construcción de este proceso artístico.

Desde el prisma del cristal de la pedagogía narrativa, se puede decir que les llevó a profundizar en los saberes y experiencias de los docentes, así como percibir tramas de vidas propias y ajenas, dándoles un nuevo sentido a la formación del sector docente, desde una mirada más sensible al darse cuenta de que el sentido narrativo de su formación los transporta a captar y comprender la narrativa como un saber educativo sensible (Porta 2021; Branda, 2021), por cuanto cada uno de ellos es único (Farrero, 2016) y en la medida que incursionan en la narrativa son capaces de mirar hacia el interior de su ser, definirse, identificarse, construir y reconstruir a partir de sus saberes, vivencias y reflexiones. (Porta y Yelaide, 2013, 2017; Ramallo, 2019; Aguirre, 2021; Branda, 2021; Murillo, entre otros).

A manera de síntesis y reflexión de la investigadora, cabe destacar que para conocer la realidad que subyace en los contextos educativos, se requiere abordar la narrativa-biográfica para escudriñar directamente con los propios actores responsables de los procesos educativos, sus vivencias y experiencias, quienes al expresar, narrar, expresar y reflexionar desde su realidad vivida y sentida, pueden construir y reconstruir nuevos saberes y conocimientos, recreando las voces de los actores que los lleve a la performance artística del saber, conocer, actuar y construir.

En tal sentido, la lectura y selección de información de las investigaciones permitieron a la investigadora apropiarse del discurso, nutrir sus conocimientos, así como tener una visión de las tramas, relatos, herramientas, recursos y proceso metodológico, que fueron orientadores a la hora de abordar, entretelar y enriquecer la investigación. Reflexión interpretativa que se refleja en el siguiente gráfico, tomando en cuenta los aspectos desplegados en este capítulo.

Figura 4. Estudios sobre la narrativa-biográfica



Elaborado por la autora (2023)

Consideraciones finales

En el recorrido cartográfico de las producciones investigativas desplegadas en la Parte I de la investigación, se puede visualizar que, han sido diversos los estudios realizados en los últimos años sobre la didáctica y práctica de enseñanza, las TIC en la educación, la educación rural y la narrativa-biográfica, las cuales se constituyeron en categorías macro del estudio y organizadas en capítulos, tal como se aprecia en el tránsito de esta. Estudios recientes que permitieron el análisis reflexivo y crítico para poder señalar que los mismos traspasan las barreras de investigación, justificando que existen numerosas formas de conocer en las ciencias humanas y sociales, lo cual para Porta (2021) “puede y debe ser visto como una conquista semiótica sustantiva en términos de los usos y fines de la investigación” (p. 65).

La cartografía productiva permitió develar los diversos estudios que se han venido realizando en el campo educativo sobre los saberes pedagógicos, la didáctica y práctica de la enseñanza, los cuales están intrínsecamente interrelacionados en el hacer docente, por lo tanto deben interrelacionar la teoría y la práctica como ámbitos de conocimientos que deben estar interconectados a partir de los procesos reflexivos críticos que conduzcan a la construcción de saberes pedagógicos y con ello el alcance de una educación de calidad (Flores et al., 2022), por cuanto el docente como centro del proceso educativo debe estar dispuesto a innovar y ser creativo para una praxis educativa de calidad (Parra y Rengifo, 2021).

En tal sentido, se hace necesario seguir abordando investigaciones que inviten al reflexionar y darse cuenta que, las experiencias y saberes que tienen al comienzo de su trabajo docente muchas veces puede no tener relación con la falta de experiencia en el campo educativo, sino que evidencia la relación que se establece entre los estudiantes, el docente y los contenidos de aprendizaje, relación que los lleva a cultivar su saber pedagógico personal para aprender y convivir en el aula (García y Munita, 2018; Hizmeri et al., 2020).

Como puede apreciarse, la didáctica y praxis educativa deben estar entrelazadas para que el docente promueva procesos de aprendizaje desde una mirada humanista, crítica y

reflexiva, donde el docente y el estudiante se apropien de las innovaciones para hacer del acto educativo un proceso de compartir y convivir en armonía con la realidad que subyace en el contexto. Por lo tanto, se hace necesario que el docente integre las TIC al proceso educativo durante la práctica de la enseñanza, más como un recurso de apoyo que conduzca a la integración (Maggio, et al., 2014; Maggio, 2016; Soler, 2016; Cicala y Martinelli, 2018; López et al., 2019; Estrada y Bennisar, 2021; Rojas y Aucancela, 2021; Lion, et al., 2021; Aguirre, 2022, entre otros).

En tal sentido, el sistema educativo debe ser responsable de promover la inclusión, y no a la exclusión de estas, incorporando las herramientas tecnológicas, no solo en las zonas urbanas, sino también en las zonas rurales, a la vez que puedan atender las necesidades de equipamiento y capacitación en el manejo de las TIC en su desempeño pedagógico (Ávila, 2017; Díaz, 2018; Martínez, 2018; Cicala y Martinelli, 2018; Molina y Mesa, 2018; Hernández; 2021, entre otros).

En lo que corresponde a la categoría de estudio Narrativa-biográfica, se encontró diversidad de estudios sobre la misma, dirigida a los diferentes niveles y contextos educativos, observando que, a nivel internacional, Argentina y España son numerosos las indagaciones publicadas que se han llevado a efecto, brindando así aportes significativos a la presente investigación. De esta manera, permitió visualizar la expansión autobiográfica-narrativa, en cuanto a narrar y conocer prácticas y saberes, indagar sobre la identidad de los docentes y la pedagogía narrativa, elementos focales en el trayecto de la narrativa a partir de las diversas investigaciones presentadas (Morales y Taborda, 2021; Pinilla y Álvarez, 2022).

Cada uno de los estudios, ofrece contribuciones de tipo epistémica-metodológica para la presente investigación, tomando en cuenta que a través de la investigación narrativa se les permite a los docentes entretejer diferentes voces, perspectivas, que le llevan a la reconstrucción de las experiencias compartidas con otros docentes y estudiantes, que configuran la identidad docente, dando lugar al juego de una doble hermenéutica, donde la docencia está en constante lucha para cautivar a los estudiantes y afianzarse en los espacios académicos.

Desde la mirada de los articulistas, no se trata de indagar por indagar, sino indagar con los relatos, lo que invita a la investigadora a envestirse de estas cualidades de la narrativa-biográfica tomando en cuenta el enfoque epistémico y metodológico que permita generar transformaciones en las prácticas educativas en contextos similares, a partir de los relatos, narraciones, experiencias, dilemas, en la medida que se cartografían a sí mismo, dándole existencia y sentido al habla (Suárez y Dávila, 2018; Contreras et al., 2019; Porta y De Laurentis, 2020; Arévalo y Núñez, 2021; Morales y Taborda, 2021; Porta, 2021; Aguirre, 2022; Pinilla y Álvarez, 2022; entre otros).

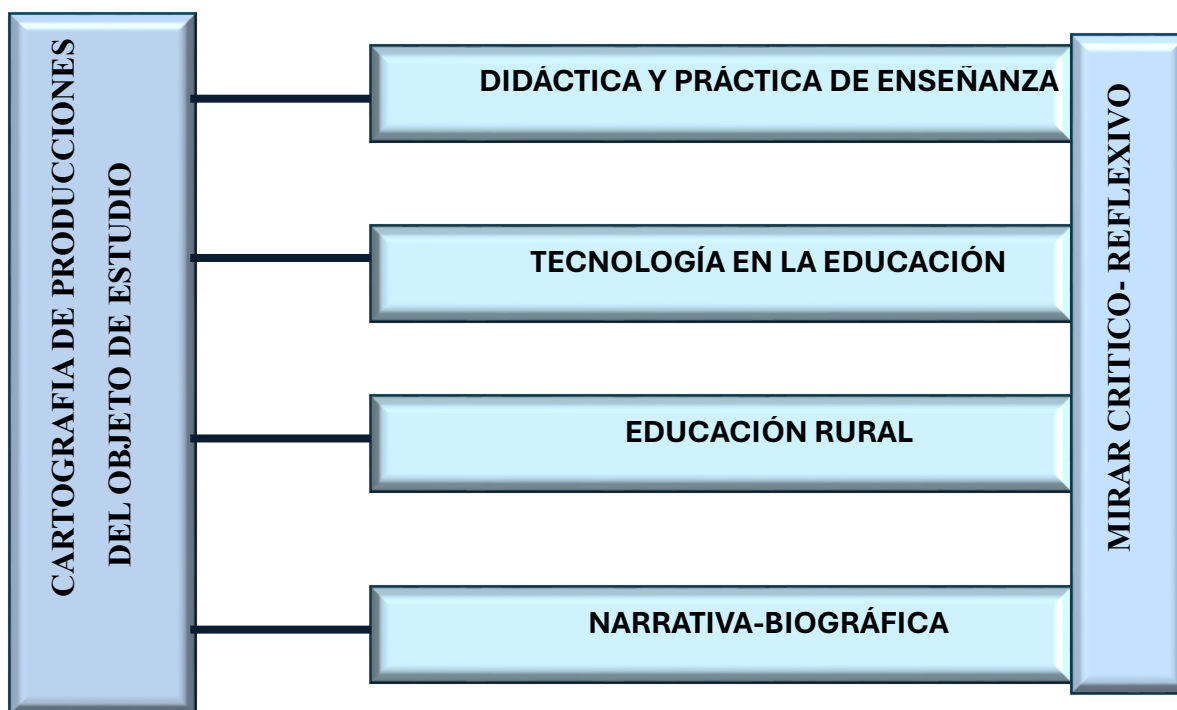
En tal sentido, cada artículo científico y de investigación, ofrecen aportes significativos para las categorías de análisis de la tesis doctoral, afianzando la necesidad de abordar y seguir profundizando sobre las TIC, la praxis docente e integración de la tecnología en el contexto educativo desde las voces, experiencias, pensamientos de los propios actores educativos. Cartografía productiva, que ofrece una mirada retrospectiva hacia la búsqueda e indagación de la narrativa-biográfica, no solo un basamento epistemológico, sino también desde la perspectiva metodológica, llevando a generar una primera aproximación al enfoque teórico y metodológico del estudio, en la medida que fue dando luz, ideas orientadoras en el abordaje de la tesis doctoral.

En tal sentido, se puede decir que la cartografía de producciones del objeto de estudio dejó aportes cognitivos e investigativos en la investigadora a partir de las lecturas, indagaciones, análisis e interpretación realizada, enriqueciendo desde la perspectiva onto-epistémica la tesis doctoral. Mirar crítico-reflexivo que condujo a seguir afianzando el abordaje y profundización sobre las TIC, la praxis docente e integración de la tecnología en el contexto educativo desde las voces, experiencias, pensamientos de los propios actores educativos, en el que la narrativa-biográfica condujo a adentrarse en el mundo cualitativo, a la constante reflexión en la medida que se construyó esta parte investigativa.

Finalmente se pone en valor que, desde la mirada a la pedagogía narrativa, se puede ofrecer una aproximación educativa que se enfoca en la importancia de las historias y narrativas para el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta, que a través de esta se reconoce a las personas como somos sujetos históricos narrativos por naturaleza.

Asimismo, se concita a través de la pedagogía narrativa en fomentar la construcción de identidades y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, así como la construcción de una comunidad educativa más inclusiva y empoderada. En virtud de lo enunciado a continuación se presenta la figura.

Figura 5. Cartografía de producciones del objeto de estudio



Elaborado por la autora (2023)

PARTE II. ENFOQUE ONTO-EPISTEMOLÓGICO DE LAS CATEGORÍAS SUSTANTIVAS DEL ESTUDIO

CAPÍTULO V: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: SABER Y HACER DE LOS DOCENTES

Introducción

Tomando en consideración el objetivo general propuesto: interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo, las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia, condujo a la investigadora efectuar todo un proceso de revisión, análisis e interpretación de teóricos que fundamentan las categorías macro de la investigación: Categorías que se desarrollaron en capítulos, tales como: V) práctica de la enseñanza: saber y hacer de los docentes, VI) la TIC en el mundo educativo, VII) Panorámica de la educación rural, VIII) la narrativa-biográfica: un acto reflexivo en la práctica pedagógica y IX) la educación en el marco de las políticas de Colombia.

Considerando la estructura señalada para el desarrollo teórico-conceptual de esta parte de la investigación, se inició por abordar este capítulo dirigido a la práctica de la enseñanza: saber y hacer del docente. Cabe señalar que en las últimas décadas se ha evidenciado que a nivel internacional se apuntala por la mejora del trabajo docente en las aulas de clase y fuera de ellas, que lleven a favorecer una educación de calidad, de inclusión y transformación (Carr, 1997; Freire, 1997; UNESCO, 2009; MEN, 2016).

Abordar el acto docente conduce a relacionarlo con el estudiante, quienes comparten un espacio específico, que es la escuela, la cual se contextualiza a través de un proyecto educativo (Alcalá y Armúa, 2003), siendo considerada como una organización compleja en la que se genera un entramado de relaciones entre los actores que hacen vida

en ella, los contenidos y las diversas actividades que se generan en el interior de esta (Alfiz, 2007; Delory-Momberger, 2020).

En tal sentido, la escuela, aula de clase se constituye en el espacio donde se entretienen eventos, acciones, interacciones entre los actores que confluyen en ella (Morín, 1997), por lo que se considera una organización compleja imbricada por el sistema de eventos que en ella convergen. El aula se constituye en el espacio donde el docente y alumno interactúan en el desarrollo de los contenidos para generar conocimientos durante el intercambio de saberes (Alfiz, 1997, Morin, 2003; Porta y Yelaide, 2017, Porta, 2021).

El arte de enseñar

Al revisar la literatura sobre el arte de enseñar, se pudo apreciar que la mayoría de los artículos y textos estaban más dirigidos hacia el docente como artista plástico, que al docente en el arte de enseñar. Para efecto del estudio, se abordará desde el enfoque ontológico del docente como profesional en el desarrollo de las actividades pedagógicas en las aulas de clase, como el artesano que se vale de diversas herramientas para hacer del acto docente más productivo y afectivo, pues como indica Litwin (2012), “el arte necesita de la copia de las grandes producciones, por qué no pensar que las clases necesitan de la reproducción, reconstrucción y análisis de los modelos que podamos reconocer” (p. 27), tomando en cuenta la dinámica del contexto.

Desde esta mirada artística de la enseñanza, lleva a considerar a Sthenhouse (1985), para quien la enseñanza es un arte, en tanto que permite expresar conocimientos, valores, durante la práctica de la enseñanza, en la medida que es capaz de reflexionar desde su hacer para modificar su praxis (Maggio, 2016) y construir nuevos saberes (Perronoud, 2001). Por lo que, para Aguirre (2019), desde el análisis-interpretativo que hace a Roger (1987) sobre el docente, expresa “[...] es una persona que ayuda a otro a alcanzar su propio conocimiento y sus propias habilidades” (p. 81).

Por su parte, Eisner (2002), indica “El profesor es un diseñador que crea situaciones y luego modula estas situaciones para que sean apropiadas a cada estudiante” (p. 54), se trata de ser un artista poseedor de las diferentes herramientas de enseñanza para crear

espacios y aprendizajes significativos en cada estudiante. Desde esta perspectiva, el autor hace señalamientos que invitan a los docentes reflexionar e incorporar en su praxis educativa la imaginación, la creatividad, la exploración, entre otros aspectos a considerar, desde la realidad del contexto, de los estudiantes y de las exigencias del currículo para establecer múltiples relaciones de calidad.

El docente en el arte para enseñar, demanda estar preparado para dar respuesta a los avances tecnológicos, a las necesidades del contexto y exigencias particulares del educando; preparación que debe ir acompañada de saberes, experiencias y de creatividad, en la que se constituyan en artesanos para hacer del acto educativo un momento de placer en el que emerjan sentimientos, emociones y hasta incertidumbres, que cautiven al estudiante como un participante activo e indispensable en su obra de arte (Porta y De Laurentis, 2020). Este es el deber ser, que todo docente requiere tener presente en su profesión, no importando el contexto, pues para eso el docente, como se señaló anteriormente, debe propiciar y crear situaciones que motiven a participar en un proceso educativo afectivo y de calidad.

En este sentido, se trata de hacer el acto educativo un momento de placer, de disfrute e interesante, a pesar de las circunstancias o contexto donde se lleve a cabo el acto educativo (Murillo, 2021), que en palabras de García-Huidrobo (2018), donde “enseñar desde aquello que les mueve e interesa transgrede las formas tradicionales de la enseñanza, porque dejan de subordinarse a lo establecido en el currículum y se abren a la experiencia de compartir aquello que los atañe personalmente”. (p. 10)

Tomando en cuenta el trabajo que ha venido realizando Alliaud (2018), sobre el arte de enseñar, ella desde sus obras invita a pensar la enseñanza como una artesanía, que se puede moldear, construir, crear y recrear, en la medida que el docente es capaz de reflexionar desde su accionar, saber y experiencia, en donde confluyan sentimientos y emociones que generen acciones significativas para los estudiantes invitándolos a saber y poder hacer su oficio artísticamente (Sthenhouse, 1985; Litwin, 2012; Maggio, 2012, 2016, 2018; Alliaud, 2018; Aguirre, 2019 Porta de De Laurentis, 2020).

La didáctica como disciplina orientadora en el arte de enseñar

La práctica docente va más allá de una labor en el aula a una praxis social objetiva e intencional en la intervienen significados, percepciones y acciones de cada uno de actores involucrados en el acto educativo, por lo que es relevante ser estudiada desde la didáctica (Blanco, 2017). Etimológicamente didáctica proviene del griego latín, en la voz de *discere* y *docere* que significan, respectivamente, aprender y enseñar (Escribano-González, 2004).

Ahora bien, la didacta para Litwin (1997, p. 94), es una “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben”, que dirigida a la acción pedagógica que el docente desempeña con el compromiso de una mejor práctica educativa (Salit, 2017). Por lo que la didáctica para Camilloni (2007) es:

“Una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (p. 22).

En este sentido la disciplina para Camilloni (2016) “está destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción, en sus grupos específicos de alumnos” (p. 56), generando en él un contraste entre la teoría y la práctica en el aula, que lleven a un reflexionar a partir de la acción pedagógica que realizan, estableciéndose una relación entre los contenidos académicos, el docente y el estudiante (Ugas, 2007; Blanco, 2017; Aguirre, 2019).

De esta manera, ese reflexionar “permite elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008, p. 57). Por lo tanto, el docente como sujeto pensante, reflexivo, crítico, investigador del proceso de su accionar pedagógico, tiene la capacidad de realizar el respectivo análisis a la práctica que demanda la teoría didáctica para alcanzar sus intencionalidades (Camilloni, 2007), en el que articule los conocimientos con los valores, normas y prácticas pedagógicas, proceso articulador que habilita una exclusiva lectura histórica del campo didáctico (Picco, 2014).

En tal sentido, el docente debe estar preparado y en constante proceso de reflexión sobre sus saberes, preparación y formación para abordar los desafíos que le exige la actual sociedad, y así apostar por la mejora del trabajo docente en las aulas de clase, lo que Elmore (2010), viene llamando “Núcleo Pedagógico o Didáctico” (p. 6), sugiriendo considerar tres formas para mejorar los aprendizajes: 1) incrementando los conocimientos y habilidades de los docentes, 2) incrementando el nivel de los contenidos impartidos en los estudiantes y, 3) cambiando el rol de los estudiantes en el proceso didáctico (p. 13). Núcleo que desde el lente interpretativo se conjugan en un trípode: docentes (conocimientos y competencias), contenido (valor, nivel y complejidad) y alumnos (rol en el proceso didáctico).

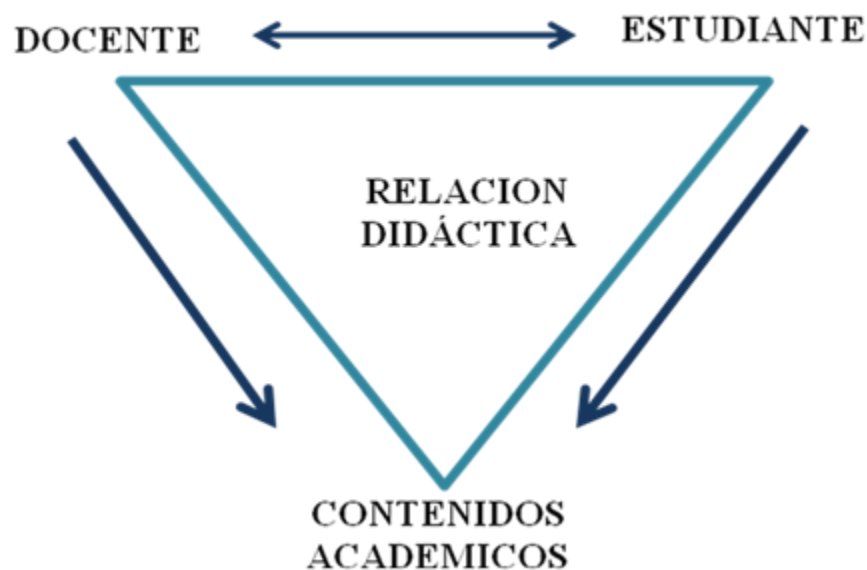
Desde una postura epistemológica, la enseñanza es concebida como práctica social y cuerpo de saber teórico, donde se articula el saber y la práctica para generar aprendizajes, así como la didáctica como disciplina para una relación dialógica entre el enseñar y aprender. Postura que lleva a reflexionar sobre el accionar del docente, quien se debe apropiarse de diferentes recursos didácticos que le permita asumir el compromiso de enseñar para generar aprendizajes significativos, críticos, reflexivos, profundos y auténticos (Camilloni, 2007; Casasola, 2020), que le lleven a generar espacios de aprendizajes comprometidos con el contexto en el que se desenvuelven, en la construcción del conocimiento escolar que se desea (Alcalá y Armúa, 2003).

Se trata de dar un vuelco a la tradicional mirada que se ha venido dando al hacer docente, y que de alguna manera los diversos pensadores de la didáctica han registrado, haciendo un llamado para que las teorías educativas sean adecuadas y fáciles al momento de su aplicación. Es por ello por lo que, Camilloni (2007), señala: “las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar la práctica de la enseñanza” (p.42); que lleve a orientar, guiar, facilitar la interacción de los estudiantes con el saber colectivo hacia la construcción de su propio conocimiento.

En tal sentido, se debe trascender los espacios del aula, que lleve a los docentes estar en constante proceso de formación y actualización para hacer de la didáctica una relación pedagógica, un proceso de intercambio de conocimientos y saberes en consonancia

con las exigencias del contexto (Litwin, 1997; Alcalá y Armúa, 2003; Camilloni, 2007, 2016; Ugas, 2007; Aguirre, 2019; Casasola, 2020).

Figura 6. *La Didáctica: Relación pedagógica*



Elaborado por la autora (2023)

Práctica de la enseñanza/ práctica pedagógica

Abordar la práctica de la enseñanza nos lleva de alguna manera a ser reiterativo en cuanto al enseñar, que de alguna manera se ha venido plasmando en el capítulo, tarea que está en manos de los docentes. Enseñar involucra al estudiante como parte de ese proceso de enseñar y aprender, por lo que Escribano-González (2004) indica que la enseñanza lleva implícito un aprendizaje de teoría y práctica, por cuanto ambas son inseparables, lo cual se constituye en un proceso complejo en que se entretrejen elementos visibles y ocultos que se articulan en el mundo de la enseñanza.

Para Stenhouse (1984), la enseñanza es no solo es equivalente al uso de las estrategias, va más allá “a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios” (p.53). Desde la postura de Roger (1984), hace énfasis en una enseñanza que

propicie el involucramiento del estudiante en su propio aprendizaje, desde estas miradas, enseñanza y aprendizaje están interrelacionadas en el proceso de la construcción de saberes.

Desde esta perspectiva, cabe señalar a Carr y Kemmis (1988), estudiosos de la educación, quienes plantean que la práctica educativa está en manos de los educadores y, en ese sentido, es importante preguntarnos: ¿Cuál es el hacer del docente dentro de esta red compleja de interrelaciones en el aula? Al respecto Freire (1999), le confiere al docente el papel de un líder democrático y progresista, que debe tener presente: una planificación abierta y flexible para relacionar los otros saberes, dispuesto a aprender con el estudiante y hacer de su praxis un proceso democrático, de diálogo respetuoso, de reflexión, de indagación y crítica permanente que lleve a maestro y alumnos a cuestionar lo que hace, cómo lo hace y cómo podría mejorarlo (Pasek, 2014; Imbernón, 2017).

La práctica pedagógica está fortalecida a lo largo de la vida del docente por experiencias que vinculan lo personal con lo profesional, proceso de experiencias, siendo reafirmado por Yelaide y Porta (2017) desde los estudios que han venido realizando sobre las narrativas y el mundo docente, señalando que “la educación docente es ubicua, múltiplemente condicionada y porosa a los afectos, las emociones y la experiencia sensible” (p.6). El desempeño docente para Montenegro (2003), “constituye el principal factor de calidad del sistema educativo”, por lo que el perfil del docente es el de integrador de competencias, tanto básicas como específicas.

En tal sentido, la práctica de la enseñanza debe investirse de saberes, acciones, emociones, reflexiones y de un visionar por una mejor educación cada día, en palabras de Freire (citado por Vitón, 1998, p. 62) que “implique la esperanza... para transformar la dificultad en potencialidad”, donde se sueñe lo posible desde y dentro de una realidad histórica, que los lleve a visionar un futuro coherente, impregnado de la esperanza educativa en la construcción de nuevas posibilidades como seres pensantes, para hacer posible lo imposible, en lo pequeño y concreto, articulado a lo global (Vitón, 1998).

El docente como artesano del saber

Ahondar en el saber del docente, lleva primeramente a señalar que es producto de la práctica habitual, es un arte en la medida que el docente se apropia del mismo para hacer efectivo su accionar; haciendo una mirada retrospectiva, Aristóteles relacionaba el saber con la sabiduría, por lo que para lograr ésta, se requiere del constante reforzamiento y actualización sobre las nuevas teorías y estrategias innovadoras que orienten su desempeño docente, en palabras de Villoro (2006) el saber “orienta la práctica del sujeto ante el mundo” (p. 73). En tal sentido, el saber es un deber que tiene el docente consigo mismo y un derecho que debe ser consagrado por las políticas educativas de cada país.

Desde esta perspectiva, el docente se constituye en un artesano del saber, pues se presenta en el centro de la escena pedagógica (Violi, 2017), para garantizar la adecuada preparación del profesional de la docencia, que lleve a dar respuestas a las exigencias que plantea la sociedad y el contexto académico (Vargas, 2010), pues no sólo se estaría hablando de habilidades técnicas adquiridas mediante aprendizajes codificados e idénticos para todos, sino también en las vivencias e historia individual, donde se conjugan las relaciones con el contexto personal, familiar y social, y debe pensarse en la dinámica de trayectorias que solo pueden ser más que singulares (Delory-Momberger, 2020).

En tal sentido, el docente como artesano del saber invita a un hacer en la enseñanza, que lleva tiempo y requiere de la práctica reflexiva, combinando pensamiento e imaginación en la medida que experimenta sus propias vivencias y la de otros para convertirse en verdaderos artesanos del quehacer (Alliaud, 2017). Por lo tanto, se trata de poder y saber hacerlo para convertirse en un artista hacedor de su praxis. Expresión que recoge el ser docente que se divierte, disfruta, aprende y transforma, en la medida que entrelaza sus conocimientos, habilidades y competencias en su accionar educativo (Ezquerro, De Juanas, y Martín del Pozo (2015), donde se combine el saber con la práctica, los conocimientos académicos con el hacer docencia en los espacios de aprendizaje (Contreras, et al., 2019; Contreras 2020).

El saber docente como saber de la experiencia, es un saber logrado con lo vivido (Hizmeri, Contreras, Aparicio, Otondo, y Espinoza, 2020). Se trata de un “saber

pedagógico personal que nace del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida” (Contreras, 2011, p. 61), saber del conocimiento práctico personal (Clandinin, 1985; Connelly y Clandinin, 1988), un saber práctico profesional (Contreras y Pérez de Lara, 2010), vinculado al vivir (Hizmeri et al, 2020) que merece ser reconocido desde las vivencias en el aula, a través de las diversas herramientas de investigación que han emergido desde las décadas de los 80, para “conocer las experiencias vitales de las personas” (Sandín, 2003, p. 146). En este caso, los saberes pedagógicos de los docentes como artista, que se apropia de las diversas herramientas tecnológicas, sus saberes, dominios, competencias para hacer efectiva o no su práctica de la enseñanza.

El docente como artesano de ese saber, valora las experiencias en tanto que le genera conocimientos, es un saber relacional entre la experiencia y el modo en que se vive (Hizmeri et al, 2020), es un saber pedagógico que nace desde las experiencias y lo constituye como sujetos (Contreras, 2019). Se trata entonces de la construcción de un saber pedagógico direccionado o investido por la reflexión crítica y comprometida con el fin mismo de su praxis docente (Merellano, Almonacid y Muñoz; 2019), proceso que debe ir acompañado de un diálogo constante en el devenir de la práctica hacia la teoría y desde la teoría hacia la práctica (Flores et al., 2022), que le genere nuevos saberes en la medida que transforma su accionar pedagógico.

Desde esta mirada, se puede señalar que existe todo un proceso complejo que se entretiene en el accionar artístico del docente, considerando que educar y conocer es una construcción vinculante a la vez que la hace compleja en la relación que se establece entre un sujeto cognoscente y los objetos a conocer (Aguirre, 2022). Tejido que lleva a entrelazar momentos, situaciones, interacciones, experiencias desde la realidad vivida (Souto, 2009), en la escuela, y que son determinantes para la formación futura (Delory-Momberger, 2020).

El saber docente está intrínsecamente relacionado con la formación o profesión del docente, siendo estudiado desde dos enfoques paradigmáticos: como profesional técnico y como profesional reflexivo (Domingo, 2013, 2021). En cuanto al profesional técnico, está más enfocado en la postura positivista, capaz de responder a una serie de competencias para las cual fue formado, con ciertas habilidades y destrezas técnicas, sigue estrictamente las

pautas establecidas en el diseño curricular, sustentado en un modelo “homogeneizador” (Domingo, 2013).

En tal sentido, no considera la diversidad en los estudiantes, ni en el contexto educativo en el que se desenvuelve; a decir de Domingo (2021), es un docente que no es capaz de articular la teoría con la práctica, por cuanto es un simple técnico que se encarga de aplicar y desarrollar la teoría que le imponen; por lo tanto, no busca indagar, ni reflexionar para mejorar su desempeño, para Hizmeri, et al. (2020), esta relación direccional y técnica “anula tanto el deseo de enseñar como de aprender” (p. 17).

Ahora bien, en lo que concierne al profesional reflexivo, nos lleva a ubicar a Schön (1987), quien plantea que el docente se comporta como un ser práctico reflexivo, ante los complejos, inciertos y cambiantes problemas de la práctica. Así mismo, Stenhouse (1984), hace referencia al docente como un profesional que reflexiona sobre su práctica, investiga sobre los problemas particulares que se le presentan en el aula. Accionar que implica todo un proceso de reflexionar y relacionar la teoría y la práctica para ser innovador en el hacer pedagógico (Sanjurjo, 2002; Maggio, 2016; Domingo, 2021).

De hecho, aproximarnos al docente como actor reflexivo de su praxis de enseñanza, implica todo un compromiso interno que tiene consigo mismo a través de la reflexión de su accionar educativo, con el propósito de mejorar la práctica de la enseñanza (Schön, 1987; Stenhouse, 1984; Litman, 1997; Litwin, 2012; Aguirre, 2019). Pues al docente reflexionar sobre su práctica está incorporando el componente ético, en donde se conjuga su dimensión humana con la ética en la educación (Domingo, 2013, 2021); así mismo el componente emocional, por cuanto al reflexionar desde una perspectiva crítica incorpora sentimientos y emociones vitales en su profesión (Maggio, 2016, 2018; Aguirre, 2022).

Como se puede observar, la práctica profesional del docente ha venido siendo abordada como el conocimiento que media entre la teoría y la acción, por lo tanto, involucra la aplicación relacional de la teoría con la acción, supone la integración de conocimientos formalizados y empíricos logrando una actuación profesional fundamentada (Martin del Pozo, Fernández, González y de Juanas, 2013) en el constante acto de la reflexión sobre su

profesión, saberes disciplinares y curriculares (Clandinin, 1985; Connelly y Clandinin, 1988; Contreras, 2011; Hizmeri, et al., 2020).

Por lo tanto, el docente como artesano del saber debe hacer de la práctica reflexiva un proceso permanente que lo conduzca a darse cuenta de su accionar y de los saberes que se construyen con los estudiantes durante el proceso de enseñanza, así como de sus habilidades en el manejo de los contenidos académicos y los diversos recursos materiales y herramientas tecnológicas que pone a disposición en el aula de clase para generar aprendizajes significativos y colaborativos. Reflexionar que le conduce a “entender y vivir la relación educativa, cultivar un saber pedagógico personal y subjetivo que les permita aprender y convivir en el aula (Hizmeri, et al., 2020, p. 17), hacia la construcción de un saber profesional (Maggio, 2016, 2018).

Desde este mirar artesanal de saberes y hacer durante la práctica de la enseñanza, nos lleva a considerar la narrativa-biográfica, como una estrategia y como una herramienta o método de investigación para adentrarse en un campo subjetivo y concreto, en el que, a través de la narración, les permita a los sujetos de estudio otorgar diversos significados a las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo (Souza, 2020), que los lleve a vivir y reflexionar con los relatos (Ramallo, 2019). Saber docente que está ligado al vivir, al modo personal y relacional en que vive esa experiencia (Flores, et al., 2022), de tal manera que reflexionen en y desde sus experiencias y con los otros, conducentes a transformar el proceso pedagógico y con ello convertirse en verdaderos artistas del saber y el hacer.

Figura 7. *El docente como artesano del saber*



Elaborado por la autora (2023)

Consideraciones finales

Durante el desarrollo del capítulo, nos permitió hacer un recorrido epistémico sobre el arte de enseñar conducido por el docente, quien debe ser un artista del saber y hacer, diseñador y poseedor de conocimientos, estrategias que hagan posible el proceso pedagógico significativo para los estudiantes, considerando la complejidad que subyace en el aula de clase, los contenidos académicos y las competencias y habilidades que debe considerar para hacer significativo el aprendizaje. Pues la escuela, específicamente el aula de clase se convierte en el espacio en el que el docente puede exteriorizar artísticamente los saberes disciplinarios, los formalizados, así como los saberes experienciales, interconectados con el accionar, el fluir los modelos de relación, las emociones, y sentimientos que se manifiestan en el desarrollo de las prácticas de la enseñanza (Dominice, 1999; Delory-Momberger, 2020).

En el marco del proceso complejo del aula y las relaciones que en la misma se entretienen desde el accionar del docente, la acción reflexiva de su saber y hacer (Morín, 2003, p. 16), nos condujo a ubicar al docente en su accionar pedagógico, encontrarnos con comunes denominaciones: praxis educativa, práctica educativa, trabajo docente, entre otros términos, permitiendo retomar algunos pensadores teóricos, investigadores, tales como (Morín, 1997, 2003; Carr y Kemmis, 1988; Litwin, 1997; Carr y Kemmis, 1988; Freire, 1999; Sanjurjo, 2002, Camilloni, 2007; Salit, 2017; Yelaide y Porta, 2017; Maggio, et al, 2014; Contreras et al., 2019, Contreras, 2020; Hizmeri et al., 2020; Casasola, 2020; Flores et al., 2022; entre otros), quienes se han preocupado por ofrecer aportes valiosos desde una mirada más práctica, didáctica y transformadora de la educación.

Para efecto del estudio, no se pretendió partir de una teoría en particular, sino tener una visión desde los diversos estudiosos que llevaron a comprender la práctica de los docentes como sujetos cognoscentes y con conciencia de la gran labor que desempeñan. En tal sentido, se abordó este hacer docente desde la relación enseñanza y aprendizaje como el acto didáctico en el que docente y estudiante están mediados por los conocimientos constituidos hacia el logro de los objetivos institucionales (Ugas, 2007). Por lo tanto, el docente requiere apropiarse de la práctica reflexiva en su accionar como docente, a través del constante revisar y reflexionar sus experiencias, vivencias, situaciones que se le presenten, de tal manera que lo lleve a ser poseedor de un saber pedagógico personal y profesional, cultivador y constructor de saberes.

En virtud de lo esgrimido, se significa que los docentes desempeñan un rol fundamental como sujetos cognoscentes en el proceso educativo; al ser actores sociales, quienes guían y facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Utilizan su conocimiento y experiencia para seleccionar y presentar la información de manera clara y comprensible, fomentando la participación de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento. Asimismo, por ser promotores del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Su conocimiento, experiencia y dedicación contribuyen significativamente al desarrollo cognitivo y académico de las nuevas generaciones.

CAPÍTULO VI. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL MUNDO EDUCATIVO

Introducción

El desarrollo del presente capítulo condujo a la investigadora a la revisión documental sobre Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el contexto educativo, enmarcada en la sociedad del conocimiento y de la era digital, lo cual cada día abre más la posibilidad de un mundo global para una mayor comunicación, donde las personas desde los diversos contextos pueden intercambiar información (Parra y Rengifo, 2021). En este sentido, cabe referir a la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), organizaciones que señalan que en América Latina y el Caribe se viene presentando un acelerado crecimiento en la incorporación de las TIC, a pesar de que todavía existe un largo camino que recorrer para asegurar un acceso equitativo y universal” (UNESCO, 2013; Lion, 2019).

Las tecnologías de la información y comunicación

La omnipresencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de acuerdo con la UNESCO (2013), es al mismo tiempo una oportunidad y un desafío, siendo para ello necesario darle un sentido y uso que permita desarrollar sociedades más democráticas e inclusivas, fortifique la colaboración, la creatividad y la distribución más justa del conocimiento científico; a la vez hacer uso de las mismas para contribuir a una educación más inclusiva, equitativa, innovadora y de calidad para todos, como un derecho humano fundamental, así como un bien público de la sociedad (UNESCO, 2019).

Desde una mirada onto-epistémica, las TIC constituyen una herramienta que permiten la gestión, manipulación de la información, la comunicación entre usuarios y equipos, así como la construcción de nueva información (Solano, 2010; Fuentes, Carrera y Fernández, 2017), considerando tanto el contexto como los valores sociales donde se

aborden; por cuanto son parte de los discursos sociales (Latour, 2008; Cicala y Martinelli, 2018). Según Cabrero (2000), las TIC “son instrumentos técnicos que giran en torno a los nuevos descubrimientos de la información” (p. 16).

A decir de Arzola, Loya y González (2017), las TIC están ocasionando una transformación continua y constante en la vida de las personas, tanto en la forma de buscar información, de interactuar con otras personas, generar información que conduce a resolver ciertos problemas cotidianos. Para ello, las TIC ofrecen el uso y acceso a diversas herramientas tecnológicas, que posibilitan la simulación y modelación de la realidad (Solano, 2010); llevando a potenciar la capacidad del pensamiento, el conocimiento, la interacción y el trabajo constructivo desde el intercambio de información (Ruiz y Sánchez, 2019) en las diferentes organizaciones e instituciones, de tal manera que garanticen el derecho a la educación en la medida que reducen las brechas educativas y tecnológicas (Lion, 2019).

Las TIC en el contexto educativo

En las últimas décadas las instituciones educativas se vieron en la necesidad de progresar y dar respuesta a las exigencias de la sociedad de la comunicación y la información. Las TIC han avanzado de forma vertiginosa, revolucionando digitalmente la formación actual de los estudiantes (Cózar y Roblizo, 2014) y de los propios docentes (Campos, Moreno y Soler, 2018); en América Latina, cada día se hace más necesaria la inclusión de las TIC en el proceso educativo para lograr verdaderos aprendizajes (Ávila, 2017).

Los avances tecnológicos ha repercutido de alguna manera en las nuevas generaciones, también llamadas generación digital, por cuanto han nacido y crecido con la tecnología; demandando del sistema educativo, y en especial de los docentes, estar a la par de sus habilidades y destrezas en la utilización de tecnologías digitales; generaciones que además, han desarrollado algunas destrezas particulares: exploran gran cantidad de información por fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente, tienen una gran

capacidad de procesamiento paralelo, son altamente multimediales y aprenden de manera diferente (Zabala, Zabala, Lizcano y Lizcano, 2017).

Para la educación, las tecnologías constituyen nuevas formas de producción y tránsito de la información y conocimiento, en las que a decir de Maggio, et al. (2014), se valora la pluralidad de voces, el trabajo en colaboración, las propuestas revisadas de autoría y de construcción colectiva en las redes sociales. En tal sentido, abordar las TIC en la educación lleva a establecer exigencias en cuanto al nuevo rol que debe asumir el docente, así como novedoso enfoque pedagógico (Cortés, 2016).

Desde esta perspectiva, se espera que las políticas educativas de cada país implementen estrategias que permitan el acceso a las TIC en los diversos espacios en los que se desenvuelvan sus ciudadanos (Lion, 2019). Por ello, el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación (MinTIC) en Colombia ha buscado las maneras de introducir las TIC en los espacios educativos con la finalidad de garantizar una educación tecnológica para todos los estudiantes, por lo que, se espera desde los planteamientos del PNDE (2016-2026) que las instalaciones educativas colombianas para el 2026 deben estar adecuadas a las TIC, generando así una cobertura educativa de calidad.

Ante los esfuerzos del gobierno colombiano, el cual a partir del documento del Consejo Nacional de Política Social y Económica CONPES-3988 (2020), ha propuesto cuatro (4) líneas de acción para la innovación de las prácticas educativas:

1. Fortalecimiento de la formación y acompañamiento docente para la generación de las competencias del siglo XXI de los estudiantes y flexible para que cada docente formule su propio esquema de formación.
2. Implementar una estrategia que integre y articule a la familia con el ecosistema de innovación educativa e intercambio de experiencias significativas.
3. Las tecnologías digitales y prácticas educativas pertinentes a las necesidades del contexto educativo, el territorio y el estudiante.
4. Desde la institucionalidad educativa, garantizar el uso y apropiación de las tecnologías digitales en las sedes educativas como un proceso continuo (pp. 51-57).

Estas aseveraciones o miradas epistémicas llevan a considerar la necesidad de visualizar, relacionar y abordar la educación desde el momento histórico que se está viviendo, inmersos en la sociedad del conocimiento y de las TIC, lo cual invita a cambios sustantivos, a plantear y replantear la educación que se desea para el futuro en todos los ámbitos del sistema educativo, a fin de lograr avances transformadores en la dinámica del conocimiento y la información.

El docente y la tecnología: Una práctica integradora

Abordar las TIC en el contexto educativo lleva a reflexionar desde una postura onto-epistémico y, su práctica integradora en el hacer del docente durante los procesos enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta que existen diversos teóricos y estudios empíricos que cada vez enfatizan la necesidad de ponerlas al alcance del docente y el estudiante para hacer del acto educativo un momento interactivo de placer, de reflexión, de comprender, interpretar y construir nueva información (Coll y Monereo, 2008; Parra y Agudelo, 2020).

Las TIC desde su aparición han sido de gran beneficio para la humanidad, sobre todo al momento de aplicarlas en el campo educativo, en tanto que para Rojas y Aucancela (2021), facilitan el desarrollen habilidades en los estudiantes, que tal vez en las aulas físicas nunca se podrán conseguir. Es por lo que Parra y Rengifo (2021), indican que las TIC en el campo educativo pueden y deben ser asumidas para transformar las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula. Donde a través de estrategias creativas, colaborativas e innovadoras conduzcan al logro exitoso de un aprendizaje significativo (UNESCO, 2013; Ruiz y Sánchez, 2019).

Cabe señalar que, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO 2013), plantea que ante el desarrollo que han alcanzado las TIC en las últimas décadas, insta al sistema educativo estar alerta en la actualización de la praxis y los contenidos en correspondencia con las exigencias de la actual era tecnológica de la información. En tal sentido, el uso de las TIC en el aula sugiere el replanteamiento de las concepciones pedagógicas, lo que implica un desafío pedagógico, que lleva a la revisión

del currículum educativo, la adecuación y formación constante del docente y, con ello, de las competencias digitales que son claves para la enseñanza y el aprendizaje permanente (Parra y Agudelo, 2020).

Las tecnologías digitales en la educación, aporta una alianza entre la educación y las tecnologías cuyo fin es el desarrollo económico y social (Castellanos, 2012). En tal sentido su implementación en las aulas de clase lleva a experimentar vivencias significativas en los estudiantes (Gullo, 2018); por lo que se hace necesario adoptar estrategias novedosas, que lleven a preparar a los actores socioeducativos para actuar, indistintamente de la situación o contexto que se esté viviendo (Molina y Mesa, 2017; Moreno-Correa, 2020).

Estudiosos de las TIC en educación como Cabero y Barroso (2018), hacen señalamientos sobre los cambios en materia didáctica deben originarse para fomentar experiencias reales, reflexivas orientadas a un aprendizaje más profundo e interactivo. De esa manera, se requiere incorporar las TIC en los ambientes de aprendizaje, donde estudiantes y docentes se apropien de dichas herramientas para experimentar nuevos modos de enseñar y aprender (Litwin, 2005, 2012), ya que, el reto actual es la formación y actualización del docente en los diversos niveles en el que se especialice, tomando en cuenta sus capacidades didácticas, competencias y disposición para estar en continuo proceso de formación (Pestana, 2003; Quiroz y Franco, 2019).

Para Maggio (2012, 2018) desde sus diversos estudios sugiere a los docentes la inclusión genuina de las tecnologías digitales durante el quehacer educativo, la cual designa como enseñanza poderosa desde la reflexión del profesor para generar aprendizajes valiosos y perdurables; en lo que se refiere a la integración de las tecnologías digitales, se entiende que los maestros son los encargados de liderar la revolución digital de la educación desde sus aulas, enseñando a sus estudiantes a desenvolverse con soltura y a utilizar de manera correcta y eficiente las diversas plataformas, pues se observa que las tecnologías por sí solas no generan estos resultados óptimos, luego dependen de la formación previa de docentes en su uso y manejo adecuado. Al respecto, Castellanos (2012), indica “el acceso a la tecnología únicamente es efectivo si se acompaña con un

proceso de formación a los docentes que asegure el uso adecuado de las TIC para la pedagogía y el aprendizaje”. (p. 54)

En esta misma línea discursiva, se subraya que ante el desarrollo constante de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), su impacto social y la producción de conocimientos asociada a ellas, las concepciones sobre la educación han experimentado notables cambios. Aunado a ello, debido al fenómeno sobrevenido a causa de la pandemia causada por el Covid-19, el uso de los entornos virtuales se ha visto incrementado de forma predominante, lo que ha llevado a la necesidad de la formación y el desarrollo de competencias en los docentes/instructores en torno al uso de estas tecnologías en su desempeño profesional.

De allí que, el planteamiento de Perera y Veciana (2013) se orienta en destacar:

“La escuela, a nivel global, ha experimentado el bum de las tecnologías; estas fueron introducidas con el argumento de que, ocasionarían un salto de calidad en los resultados del aprendizaje y de la cultura de los estudiantes. La práctica ha demostrado que las expectativas resultaron falsas” (p. 16).

Por lo cual se considera que las disertaciones realizadas para establecer una relación directa entre las potencialidades de las TIC y los resultados del aprendizaje han sido infructuosas, puesto que lo determinante es el uso efectivo, que hacen de ellas, tanto los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La introducción de las TIC en la educación no consiste sólo en la capacitación tecnológica especializada del docente, sino en su formación pedagógica. Siendo que ese marco contextual es un nudo crítico que incide a nivel global, además que adquiere diversos matices, debido a lo multifactorial frente a las realidades socioeconómicas y culturales. No obstante, existe un denominador común, como lo es que los problemas más que tecnológicos, derivan de saber qué hacer y cómo hacerlo, por qué se quiere hacer (Perera y Veciana, 2013); lo esgrimido permite interpretar que el factor determinante no es el material, sino la actitud, la disposición y la capacitación, ante lo pedagógico que se debe estar presto en el ámbito profesional educativo.

Resulta relevante mencionar que, con base a investigaciones de carácter institucional se llegó al consenso internacional, enunciando que la mayor dificultad para lograr que las TIC cumplan su función pedagógica no es el desconocimiento sobre la tecnología, sino que radica en la insuficiente preparación pedagógica de los docentes para utilizarlas adecuadamente y en su resistencia al cambio. En ese sentido, la preparación de los profesionales de la educación de cara a su labor tiene el desafío ineludible e impostergable de hacerse de las competencias tecnológicas en aras de propiciar una atmósfera educativa con pertinencia basadas en estrategias didácticas usando la tecnología en concordancia con los nuevos retos educativos.

A partir de esta postura epistémica, el docente debe apropiarse de las TIC, tanto para su proceso de formación como para integrarlas en su accionar educativo (Parra y Rengifo; 2021), convirtiéndose en el enlace interactivo “entre el docente y el estudiante en el intercambio de información que derivará en la construcción conjunta de conocimiento” (Flores et al. 2017, p. 45). De tal manera, que el aula de clase se transforme en un espacio de producción, creación y fortalecimiento de habilidades y competencias para el manejo de las diversas herramientas tecnológicas, tanto para su desarrollo personal y profesional, como para los estudiantes y familia.

Desde esta práctica integradora de las TIC en el contexto educativo, el docente se puede valer de las diversas herramientas multimedia interactivas, que de acuerdo con Enríquez (2020), “favorezcan al desarrollo de habilidades tales como, de percepción, de lenguaje, cognitivas, sociales, emocionales y visuales” (p.874). Habilidades que para Moreno (2011), le lleven a la búsqueda y selección de información, la indagación y confrontación de la información que tiene con la nueva, de tal manera que reflexione y seleccione la información más adecuada para sus trabajos y que debe ser compartida con sus compañeros de clase como con los docentes (Villalobos, 2015).

En tal sentido, y ante la necesidad de optimizar el uso de las herramientas tecnológicas, las políticas educativas deben, de acuerdo con la UNESCO (2013), que garanticen la implantación y cobertura eficaz en cada institución, donde puedan contar con los diversos programas tecnológicos. Junto con esto, la TIC también presenta potenciales

beneficios para mejorar la gestión educativa, lo que implica además preparar a todo el personal en estas nuevas tecnologías; pues, se trata de que los espacios educativos hagan uso de las diversas herramientas tecnológicas que garanticen el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva.

De allí que, el sistema educativo de Colombia debe implementar las medidas necesarias para posibilitar el desarrollo y fortalecimiento de los estudiantes y formadores en todos los niveles educativos. Desde este llamado a nivel mundial Hermosa Del Vasto (2015), señala que en Colombia se creó el Ministerio de Tecnologías de Información y las Telecomunicaciones, teniendo entre una de sus funciones incrementar y prestar el acceso de las TIC a todos los habitantes del territorio colombiano. De igual manera, Jurado (2016) indica que el MEN hace énfasis en la necesidad de mantener una continua formación en los docentes, según el ciclo en el que trabajan y sus propias necesidades, que faciliten la incorporación efectiva las TIC en las aulas de clase (Parra y Agudelo, 2020)

Para el MEN (2013), el docente como agente integrador y responsable del proceso del acto de enseñanza y aprendizaje debe hacer uso de las TIC de forma creativa e innovadora, que le lleve a descubrir el potencial de las herramientas tecnológicas en el momento de la planeación, evaluación y el desarrollo de las prácticas de aula. Por lo que debe apropiarse de las mismas y de los recursos disponibles en la Web para su continuo proceso de formación y de inclusión durante su praxis docente (Maggio, 2012), tomando en cuenta la necesidad de hacer los procesos educativos significativos tanto para él como los estudiantes.

Entre las oportunidades que ofrecen los ambientes de alta disposición tecnológica para las prácticas educativas Maggio (2012b), señala cuatro orientaciones a considerar: a) realizar interpretaciones curriculares, que constituyan el marco para el desarrollo de proyectos, el análisis de casos y la resolución de problemas, b) promover articulaciones funcionales, que lleven a favorecer trabajos, proyectos conjuntos, donde se integren los actores de la escuela y comunidad que fortalezcan la producción original y creativa de manera colegiada, c) producir de manera colectiva, en consonancia con el diseño curricular

problemas reales de la comunidad, y d) evaluar de manera ecológica en función de los cambios que se quiere promover.

Tomando como referente el marco conceptual antes enunciado, cobra validez señalar a manera de epílogo que la (UNESCO, 2018) ha identificado las siguientes competencias digitales para los docentes:

1. Competencia de información: Los docentes deben saber buscar, seleccionar y evaluar críticamente la información disponible en línea. Deben ser capaces de utilizar fuentes confiables y actualizadas para enriquecer su práctica pedagógica y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

2. Competencia de comunicación: Los docentes deben ser capaces de comunicarse efectivamente utilizando herramientas digitales. Esto implica, utilizar diferentes formas de comunicación, como correo electrónico, mensajería instantánea, videoconferencias y plataformas de colaboración en línea, para interactuar con sus estudiantes, colegas y padres de familia.

3. Competencia de creación de contenido digital: Los docentes deben ser capaces de crear y adaptar contenido digital de calidad para sus actividades educativas. Esto incluye la capacidad de utilizar software de edición de texto, imágenes, audio y video, así como de utilizar herramientas en línea para la creación de presentaciones, infografías, videos educativos y otros recursos digitales.

4. Competencia de seguridad digital: Los docentes deben conocer y aplicar prácticas de seguridad en línea para proteger su información personal y la de sus estudiantes. Esto implica comprender los riesgos asociados con el uso de Internet y las redes sociales, y tomar medidas para prevenir el acceso no autorizado o el uso inapropiado de la información.

5. Competencia de resolución de problemas tecnológicos: Los docentes deben ser capaces de solucionar problemas técnicos relacionados con el uso de herramientas digitales en su práctica educativa. Deben ser capaces de identificar y resolver problemas comunes, así como de buscar apoyo técnico cuando sea necesario.

6. Competencia de ciudadanía digital: Los docentes deben enseñar a sus estudiantes sobre el uso responsable y ético de la tecnología. Esto implica fomentar el respeto, la privacidad, la seguridad y la tolerancia en línea, así como promover la conciencia sobre los derechos y responsabilidades digitales.

Estas competencias digitales son esenciales para que los docentes puedan integrar de manera efectiva las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica pedagógica, brindando a los estudiantes una educación actualizada y relevante para el mundo digital de cara a los nuevos desafíos sociales y tecnológicos.

Consideraciones finales

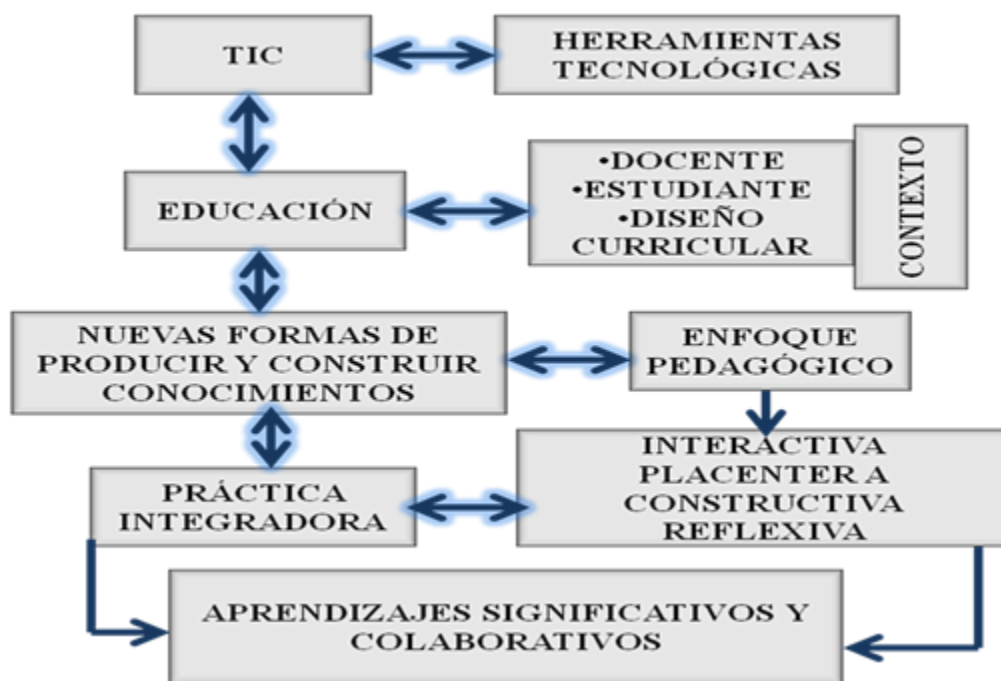
A lo largo del desarrollo teórico-conceptual de las TIC en la educación, se puede decir que son consideradas como herramientas tecnológicas que viene a fortalecer el proceso educativo, en la medida que ofrece la oportunidad al docente de mantenerse actualizado, a la vez que ofrece información que lleva a la inclusión genuina de las TIC para la construcción de nuevos saberes y novedosas prácticas de enseñanza (Maggio, 2016, Aguirre, 2019).

Se trata en sí, de integrar las TIC al aula como un medio más de instrucción, que lleve a aprender con las tecnologías y no aprender de las tecnologías; se trata de hacer buen y efectivo uso de las TIC en la medida en que los docentes generen propuestas metodológicas innovadoras y creativas que lleven a la práctica innovadora, haciendo el acto educativo un momento de interacción, placer, de construcción e intercambio de saberes e información, un momento de reflexión y acción, con el propósito de mejorar el proceso de aprendizaje y cognición. Asociando las ideas expuestas sobre el pensar del docente lleva a direccionar el estudio desde su praxis educativa para conocer la realidad que subyace en su contexto en cuanto al uso de las tecnologías en instituciones educativas urbanas y rurales.

En tal sentido, se requiere ofrecer las herramientas tecnológicas a todas las instituciones educativas urbanas y rurales que favorezca a todos por igual; a pesar de que aún existen muchas instituciones educativas, sobre todo las rurales, que no cuentan con el acceso a internet de forma permanente y de calidad, así como materiales pedagógicos que

contribuyan al hacer docente efectivo y de calidad que se espera (OCDE, 2016). Tomando en cuenta que los docentes deben estar preparados en las diversas áreas del saber para desarrollar y fortalecer competencias y habilidades tecnológicas que lleven a los estudiantes, ponerlas en práctica en los contextos en que se desenvuelven, en tanto que los docentes se apropian de ellas para reinventar las clases acordes a la realidad y contexto (Maggio, 2016; Aguirre, 2019), para hacer de la práctica integradora un espacio de aprendizajes significativos, colaborativos, reflexivo y crítico.

Figura 8. Las TIC en el mundo educativo



Elaborado por la autora (2023)

CAPÍTULO VII: PANORÁMICA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

Introducción

Abordar la educación en Colombia lleva a posicionarla en el contexto de América Latina, donde la mayoría de los países que la conforman venían asumiendo una estructura de los niveles educativos similar a los países europeos: primaria, secundaria y superior (Beech, 2009). Sin embargo, en los últimos años ha venido reflejando cambios de estructura, tomando en cuenta el contexto sociocultural y político de su país, lo que ha llevado a generar reformas educativas en cuanto profesionalización docente, descentralización educativa, diseño curricular, y la evaluación (Ávila, 2017).

De acuerdo con la UNESCO (2016), el sistema educativo en estos países sigue presentando desigualdades de condición, ayudados por la pobreza, desigualdad de condición, siendo marcada más en las zonas rurales, donde existe mayor pobreza, además de las deficientes condiciones de infraestructura, y escasos recursos tecnológicos.

La visión general de la educación rural en Colombia lleva a realizar un abordaje epistémico general de la educación, luego se sitúa el contexto de la ruralidad hasta entrelazarla y ubicarla en Colombia, de tal manera que permita la comprensión del funcionamiento de la educación rural en este país.

Posturas epistémicas de la educación

La educación es un derecho humano que tienen las personas a nivel mundial, en tanto que son seres educables, de comunicación intergeneracional e interpersonal, con posibilidades de realizarse en la sociedad (Freire, 1993; Díaz y Reis, 2006). Desde esta afirmación merece señalar a la UNESCO (2009), quienes han venido promoviendo la necesidad de la escuela inclusiva, donde no existan requisitos de entrada ni mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, por cuanto se espera que todos tengan el derecho a la educación, con igualdad de oportunidades y de participación, en los diferentes

contextos en que se encuentren las instituciones educativas (zona urbana o rural) (Ley 1618 de 2013).

En tal sentido, se espera que todos los estudiantes sin distinción de condiciones se beneficien del proceso adecuado de enseñanza y aprendizaje, pues, todos los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a compartir aprendizajes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluyendo a los estudiantes que presenten alguna discapacidad (UNESCO, 2016). Educación a la cual tienen derecho todos los ciudadanos, fundamentada en estamentos sobre los derechos internacionales como en las Constituciones y Leyes de cada país, que garanticen una educación humanista y de calidad.

Existen diversos modos o perspectivas epistémicas para concebir la educación, las teorías sustantivas llevan a explicarla y comprenderla a partir de conceptos propios, como desde las teorías prácticas interpretativas que conducen a comprender la intervención educativa (psicología, sociología); así mismo, de teorías filosóficas que conducen al estudio fenomenológico de las percepciones (Tourinán y Saéz, 2012; Siegel y Biesta, 2022).

A decir de Sáez (2016), la teoría de la educación es vista como conocimiento de la educación, abarcando tres corrientes: la marginal, subalterna y la autónoma del conocimiento de la educación. Teoría educativa que debe estar en correspondencia con la investigación científica, de tal manera que permita analizar, describir, reflexionar, corregir, construir y reconstruir a través de la ciencia una educación más eficaz y próspera para la sociedad.

Desde una mirada pedagógica, la educación para Tourinán y Sáez (2012), significa comprender el acto de “educar con un área cultural como la tarea y el resultado de construir un ámbito de educación y de establecer la relación entre el contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico” (p. 412). En tal sentido, la educación es una práctica social, y como tal implica trabajar con personas, que a decir de Siegel y Biesta (2022, p. 39) “puedan pensar por sí mismas y tomar sus propias decisiones”.

En realidad, se trata de reflexionar desde la relación que subyace en el proceso educativo estudiante-docente, donde el estudiante es visto como responsable de su propio aprendizaje y vida, y el docente como responsable del proceso formativo, como orientador,

mediador, guía e investigador, dando lugar a labor teórica e investigadora centrada en la acción educativa, donde el educar implica hacer (Pérez-Esclarin, 2000; Tourinán y Saéz, 2012; Pasek, 2014; Siegel y Biesta, 2022).

Considerando estos puntos de vista sobre la educación, Siegel y Biesta (2022), quienes desde un reflexionar epistemológico indican que existen diversas teorías consideradas educativas, para quienes es una tarea difícil si no se ubica en la educación a través de la investigación, en tanto que las teorías juegan un papel relevante en la investigación y la práctica. Las autoras sugieren abordar y profundizar sobre el tema de la teoría educativa desde las dimensiones de la educación: lo ontológico (realidad, contexto o fenómeno de estudio), de la axiología (orientaciones normativas) y de lo praxeológico (el hecho de educar es actuar): postura con la que coinciden teóricos tales como Benner (1996), Pérez-Esclarin (2000), Gargallo (2009), Saéz (2016).

Dimensiones que invitan a un reflexionar sobre la teoría educativa en consonancia con la realidad que se vive actualmente; se trata de un mirar hacia la construcción o reconstrucción como disciplina que dé lugar a la interdisciplinariedad bien desarrollada, que permita generar teorías genuinas en lugar de importarlas sin sentido crítico, se trata de indagar sobre los problemas reales de la educación (Saéz (2016; Siegel y Biesta, 2022). En tal sentido, experimentar transformaciones en el contexto educativo (Tourinán y Saéz, 2012), que generen teoría desde el investigar la realidad; por lo que se emprende fundamentar de manera onto-epistémica la educación en el contexto rural.

Visión onto-epistémica de la educación rural

Aquí, es significativo precisar que los conceptos rural y ruralidad se abordan de forma sinónimica; pues ambos términos comportan significados similares, hacen alusión a lo rupestre y lo rustico, visto también como lo opuesto a lo urbano, es decir campo-ciudad, agrícola-industrial, hasta pobreza-prosperidad (Bautista y González, 2019; Mora, 2021), sentido dicotómico con el que a través del tiempo se ha venido asignado a la división territorial de una ciudad, y que ha llevado por décadas sentirse rezagados (Fernández, Fernández y Soloaga, 2019).

Desde estudios territoriales que ha venido realizando CEPAL en América Latina, en las zonas urbanas como en las rurales existen valores, estructuras sociales y normas en sus pobladores que le dan peso a la formación del desarrollo, notándose en los territorios rurales un crecimiento poblacional a pesar de las desigualdades que existen (Berdegué, Bebbington y Escobal, 2015; Fernández et al. 2019). El escenario rural por sus mismas condiciones está provisto de una cultura impregnada de saberes propios acumulados en el devenir de sus vivencias y experiencias, además afianzadas desde las escuelas (Díaz, 2020).

Realidad del sector rural que debe ser considerada, tomando en cuenta los señalamientos que viene haciendo la UNESCO (2016) sobre la educación integradora, inclusiva, equitativa, que promueva transformaciones desde el accionar para hacerle frente a toda forma de exclusión, marginación, a la desigualdad en el acceso de oportunidades, la participación y los resultados de aprendizaje, se trata de abordar las zonas rurales y ofrecer oportunidades educativas que garanticen una educación de calidad.

La desigualdad social que se viene marcando cada día más, lleva a retomar la educación popular, la cual su aparición fue enfocada desde la liberación propuesta por Freire en los años 60-70, enfocada a las clases sociales más desfavorecidas entre ellas la educación rural, la misma enfocada a la toma de conciencia con respecto al contexto socioeconómico (Ávila, 2017). En tal sentido, las propuestas educativas deben estar orientadas hacia la reflexión, las estrategias organizativas (Goltar, 2015).

Desde esta mirada, en los últimos años se viene haciendo énfasis en una educación equitativa e incluyente, a la vez que mejores condiciones económicas, sociales y educativas, para los territorios menos favorecidos, como es el caso de las zonas rurales en América Latina. Enfatizando en el pensamiento de Freire se pone de relieve que según la teoría de transformación social de Freire (2009), se plantea que el conocimiento se basa en la práctica social y que la metodología educativa se desarrolla a partir del contexto de los sujetos involucrados.

Bajo esta perspectiva, las experiencias prácticas generan conocimiento, el cual está determinado por lo histórico y no puede ser estático ni universal. Más bien, debe ser construido por las personas en su accionar como sujetos cognoscentes, capaces de

transformar la realidad. Por lo tanto, Freire sostiene que dentro de las condiciones históricas de la sociedad, es crucial crear conciencia en las masas a través de la educación, permitiéndoles reflexionar y profundizar en su toma de conciencia para transformar su participación en los procesos históricos de su entorno; ya no se trata de ser meros espectadores, sino de convertirse en sujetos y actores de su realidad circundante; aquí la educación propicia procesos reflexivos que contribuyen a la transformación social, partiendo de las realidades más sentidas y en función del fortalecimiento del tejido social.

Freire (1989) citado por Ronzoni (2009), destaca la importancia del diálogo como método que facilita la comunicación entre los educandos y entre ellos y el educador. Esta relación se establece en un nivel horizontal, en contraposición al antidiálogo presente en la enseñanza tradicional. Sobre esta base, propone la educación dialógica como una forma de desarrollar una pedagogía de comunicación liberadora que facilite el diálogo con "alguien" y sobre "algo", orientada hacia la transformación social y la educación liberadora.

El enunciado de Freire (1970) en su obra "La educación como práctica de la libertad" establece que el desafío fundamental de los países en desarrollo radica en la educación de las masas, la cual, liberada de cualquier aspecto que genere alienación, se convierte en el motor del cambio social (p. 27). Esta obra emblemática del pensamiento freiriano se considera un postulado que ofrece orientación para elegir entre una pedagogía que busca domesticar o una pedagogía que busca la libertad, es decir, la elección se encuentra entre una educación que trata al ser humano como un objeto o una educación que reconoce al hombre y a la mujer como sujetos históricos.

La educación rural en Colombia

Las escuelas rurales en Colombia comienzan a emerger a finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX, llevando a expandirse la ruralidad de forma escalonada, pero, a su vez, condicionada por las decisiones gubernamentales, generando un tejido de relaciones entre el campo político educativo y la ruralidad (Hernández, 2021). Ubicar las zonas rurales en Colombia desde un enfoque educativo, según el MEN/OCDE (2016) en su mayoría se ubican en el oriente del país, a la vez que viven situaciones de escasez de recursos,

inseguridad y pobreza, además “las personas suelen tener menos acceso a las oportunidades educativas y menos logros académicos que sus pares de las zonas urbanas” (p. 20).

Desde esta óptica, es necesario retomar lo establecido por la UNESCO (2009), quien asigna gran responsabilidad al sistema educativo de cada país para que modifiquen sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas, sobre todo, de aquellas que se encuentran en contextos vulnerables, de tal manera que den respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, con la finalidad que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones; y de esta forma estar en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, donde se establecen metas y directrices a nivel mundial para abordar diversos desafíos socioeconómicos y ambientales.

Teniendo en consideración que, en relación con la calidad educativa, el ODS número 4 se centra específicamente en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Algunos puntos clave que señala el ODS 4 sobre la calidad educativa son:

1. Acceso universal a la educación: El objetivo es asegurar que todas las personas, sin importar su edad, género, discapacidad, origen étnico o situación socioeconómica, tengan acceso a una educación de calidad en todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la educación superior.

2. Equidad educativa: Se busca eliminar las barreras que impiden el acceso igualitario a la educación y promover la igualdad de oportunidades para todos los grupos, incluyendo a las personas en situación de vulnerabilidad, las minorías étnicas, las personas con discapacidad y los niños y niñas en situaciones de conflicto o desplazamiento.

3. Mejora de la calidad y relevancia educativa: Se busca asegurar que la educación sea relevante, inclusiva, equitativa y de calidad en términos de contenidos, metodologías pedagógicas, formación docente, infraestructura escolar y recursos educativos. Esto implica promover enfoques de enseñanza y aprendizaje innovadores y adaptados a las necesidades de los estudiantes.

4. Alfabetización y habilidades para la vida: Se busca garantizar que todos los estudiantes adquieran competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas, así como habilidades más amplias, como pensamiento crítico, resolución de problemas, habilidades digitales y habilidades socioemocionales, que les permitan participar plenamente en la sociedad y el mundo laboral.

5. Educación para el desarrollo sostenible: Se enfatiza la importancia de integrar en los programas educativos conocimientos, valores y habilidades relacionados con la sostenibilidad, el cambio climático, los derechos humanos, la ciudadanía global y la diversidad cultural, para formar a los estudiantes como ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo sostenible.

En síntesis, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 destacan la importancia de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, promoviendo el acceso universal, la equidad, la mejora de la calidad educativa, la adquisición de habilidades relevantes y la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible. Todo ello a fin de coadyuvar en que la educación rural en Colombia sea concebida e implementada en concordancia con lo que establece la (UNESCO, 2017)

En tal sentido, se hace necesario que el docente como principal responsable en el proceso educativo de los estudiantes, esté en la disposición de favorecer desde su formación en constante proceso de capacitación, para lograr una mejor praxis educativa, y con ello una educación más efectiva y afectiva, una educación de calidad en estas zonas rurales, que son afectadas por la falta de verdaderas políticas educativas que la fortalezcan a la vez que respondan a las propuestas que establece el PNDE 2016-2026.

En atención a la búsqueda de una mejor educación en Colombia y ante la situación de pandemia que le afectó a nivel nacional, el MEN (2020) a través del Plan de Desarrollo 2018-2022 se compromete implementar nuevas políticas para la “educación rural que contribuya al avance equilibrado, equitativo y complementario entre las zonas urbanas y rurales” (p.113). Ante este compromiso, el MEN se suscribió en un préstamo “con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) con la finalidad de ejecutar el programa de apoyo para

las mejoras de las trayectorias educativas en zonas rurales focalizadas en el marco del CONPES 3970 de 2019” (p.108).

El Plan tiene como propósito la mejora de las instituciones educativas rurales desde la educación inicial hasta la educación media en las zonas rurales, planteándose como objetivos: “(i) fortalecer la gestión de aula rural; (ii) mejorar la práctica docente rural haciéndola más pertinente y contextualizada; y (iii) mejorar los ambientes de aprendizaje a través de la dotación de mobiliario y textos” (p.108).

Desde esta perspectiva, cabe señalar que la educación rural en Colombia como en algunos países hispanoamericanos se viene trabaja bajo la modalidad de aulas multigrados, en donde se agrupan a los estudiantes de los contextos rurales, basada en el modelo flexible de la Escuela Nueva, desarrollada a mediados de los años setenta en Colombia, dirigido a niños y niñas entre 7 a 12 años de las zonas rurales del país (Martínez, Pertuz, y Ramírez, 2016).

Tomando en cuenta que el término modelo tiene diversas significaciones, se aclara que para efecto del estudio se abordó desde un modelo en correspondencia con la educación, específicamente como plantea el MEN (2016), un modelo pedagógico flexible, con carácter pedagógico, metodológico y didáctico, coherente con la realidad particular de la población rural a la cual está dirigida (MEN, 2016). El modelo pedagógico de Escuela Nueva está dirigido a las escuelas multigrados de los contextos rurales, caracterizados por la dispersión de su población, donde las sedes educativas de tres o más grados cuentan con un solo docente, orientador del proceso educativo (MEN/OCDE, 2016).

Dicho modelo basado en las necesidades del contexto tiene como fin promover el aprendizaje cooperativo, activo, y participativo, sustentado en la pedagogía activa que le permite atender las necesidades reales de la población, y así ofrecer una educación efectiva para las escuelas rurales (Díaz y Gutiérrez, 2019). Asimismo, cuenta con una propuesta metodológica, contentiva de un componente curricular, administrativo, de interacción comunitaria y formación docente; así mismo, de una propuesta didáctica, que consta de cartillas con sus respectivas unidades y guías secuenciales.

Dentro de este contexto, el docente como actor principal en el proceso de enseñanza de los estudiantes en las escuelas rurales, vive día a día realidades y situaciones que muchas veces escapa de sus manos, por encontrarse zonas, que como se dijo anteriormente, se encuentran desasistidas por el gobierno, a pesar de tener las mejores intenciones por favorecer una educación de calidad. Para Bautista y González (2019), los docentes rurales están amparados por el marco normativo laboral Decreto 2227 de 1979, Decreto 1278 de 2002, y el Decreto 804 de 1995, donde “se establece condiciones distintas en términos de ingreso, permanencia, asignación salarial acorde al nivel académico del docente, ascensos mediados por evaluación del desempeño” (pp. 83-89).

Normativos que para Bautista y González (2019), amparan a los docentes de las zonas urbanas y rurales; sin embargo, no cuentan con una reglamentación específica, salvo el beneficio monetario por difícil acceso, que consiste el 15% del salario mensual, ganancia que permite compensar gastos de transporte para el traslado a zonas de difícil acceso, donde el 92,9% de las instituciones educativas rurales de Santander reciben la bonificación difícil acceso (MEN, 2020). Situación, que, de alguna manera, viene afectando a los docentes que laboran en esta zona, al verse desasistido económicamente, así como ante las precarias condiciones de las instituciones en las que laboran.

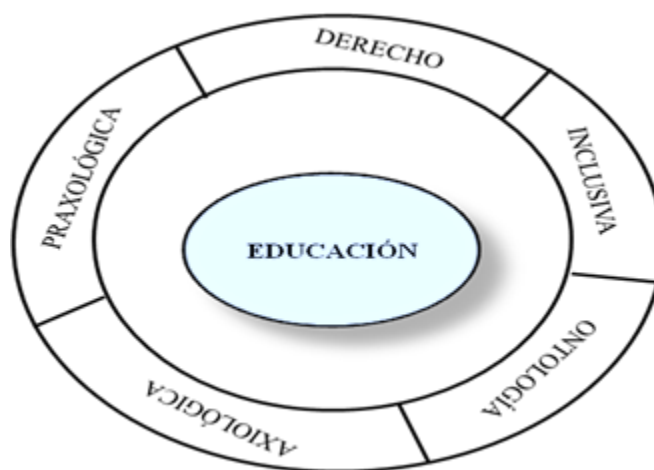
Consideraciones finales

Desde la realidad que viven las escuelas de las zonas rurales, se hace necesario abogar por una educación inclusiva, de igualdad de derechos tanto para las escuelas de las zonas urbanas como las rurales. Las escuelas deben posibilitar el desarrollo de una educación basada en la persona, a partir de la cual todos aprendan en función de sus características, necesidades, modalidades y ritmos de aprendizaje, pues se trata de brindar una educación de calidad, a través del acceso, permanencia, aprendizaje y culminación, de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo.

Se trata de una educación donde se fomente la convivencia en todos sus niveles y modalidades; reconociendo a la diversidad en igualdad de condiciones, un trato integral, en ambientes educativos que propicien el buen vivir, el convivir en armonía; es decir, una

educación integral en consonancia con la realidad, que genere aprendizajes significativos, pertinentes y con sentido práctico para el desarrollo sustentable de sus comunidades rurales. En este sentido, una educación abordada desde la realidad del contexto, sustentada en las normativas y valores, en el marco de una práctica docente crítica y reflexiva.

Figura 9. La educación desde una mirada integradora



Elaborado por la autora (2023)

CAPÍTULO VIII.- LA NARRATIVA BIOGRÁFICA: UN ACTO REFLEXIVO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Introducción

Hacer referencia a la narrativa-biográfica llevó a su revisión exhaustiva, y a darse cuenta de que la misma es abordada desde un enfoque epistémico y metodológico, para efecto de este capítulo se emprendió a partir de su concepción teórica-conceptual como acto reflexivo de la práctica pedagógica, sin deslindarse de sus aportes en el campo investigativo y educativo. Recorrido indagatorio que condujo a realizar revisiones de diversos teóricos, quienes permitieron armar todo un hilo conductor para el desarrollo de este.

La exploración ejecutada condujo a ubicar el ser humano como actor protagónico, quien tiene la capacidad de narrar sus propias experiencias y vivencias en un tiempo y espacio determinado, que en palabras de Ricoeur (2007), “El tiempo se vuelve tiempo humano en la medida en que se articula en modo narrativo” (p.113), desde este mirar temporal Delory y Betancourt (2014), el relato le permite al ser humano darle forma a las vivencias y experiencias que tiene la persona. Capacidad humana que le permite al ser humano contar a través de sus relatos sus propias historias (Ricoeur, 2005), permitiéndole revivir y expresar sentimientos y emociones (Porta, 2021).

Para efecto de este, se presentó en primera instancia un poco de historia sobre la narrativa- biográfica, luego orientada como hacer pedagógico, seguidamente como el aprender a vivir del saber biográfico-experiencial, para cerrar con las consideraciones finales.

Un poco de historia sobre la narrativa-biográfica

Haciendo un poco de historia, el uso de los relatos de vida, autobiografías, se remonta a finales de los años 70, produciéndose un masivo flujo de inmigración de Europa a Norteamérica, despertando el interés a las diversas comunidades para conocer las experiencias de vida de las personas como instrumento de construcción de conocimientos;

sin embargo, tuvo sus altibajos por la forma de aplicar el método (Sandín, 2003; Hernández, Sancho y Rivas, 2011).

En los últimos años se ha venido trabajando como un enfoque teórico y como método de investigación en el paradigma cualitativo en la Antropología, la Sociología, la Psicología social y la Pedagogía (Sandín, 2003), cobrando protagonismo el ser humano frente a la deshumanización del científico positivista (Pujadas, 1992). Ubicando las historias de vida, biografía narrativa, relatos de vida en Latinoamérica, lleva a remontarnos a las historias de vida que se han realizado, por lo que Cordova (2005) indica que en Brasil (Francoise Morin), en Argentina (Jorge Balan y Elizabeth Jelin), en Colombia (Fals Borda), en Venezuela (Roberto Briceño, Carlos E. Febres), entre otros.

Desde estos investigadores de las historias de vida, biografía-narrativa, se puede decir que se le ha dado diferentes usos. En el campo de las ciencias sociales Hurtado y Toro (2007), refieren que “la historia de vida es un nuevo enfoque de lo social, una nueva concepción en la que se toma al sujeto como el centro del conocimiento” (p. 139). En el campo educativo que nos compete para el estudio, el uso de los relatos autobiográficos se remonta a los años 70, donde el sujeto se considera como constructor del conocimiento (Hernández, Sancho y Rivas, 2011) y de aprendizajes; para Shulze (1993), el aprendizaje es una experiencia interior, cuando se narra aporta información para una pedagogía de orientación biográfica.

La narrativa- biográfica desde diversas miradas

Cabe preguntarnos ¿Qué es la narrativa? Narrar es la condición antropológica, transcultural y transhistórica del devenir humano (Barthes, 1996), de experimentar vivencias en un determinado tiempo y contexto. Desde la práctica humana, Leite y Suárez (2020) señalan que narrar consiste en relatar momentos vividos o imaginados para, inmediatamente, ponerlos en búsqueda o en contacto con la escucha o la lectura y, a través de ella (Ricoeur, 2006), con el mundo del receptor o lector.

Aquí se trata de comprender lo narrado desde las propias voces de los actores, que como indica Passeggi (2020) es “un instrumento mental de construcción de la realidad y de

uno mismo”, que lleva a narrar las propias vivencias, experiencias, que al decir de Álvarez-Gayou, (2005) consiste en “platicar historias, y el objeto investigado es la historia misma” (p. 127).

La narrativa es concebida desde una perspectiva teórica y a la vez metodológica (Aguirre, 2019), por lo que Ugas (2005, p. 101) la define como “cualidad estructurada, entendida y vista como un relato”, metodológicamente “es una forma de reconstruir la realidad que se asienta en una ontología”; reconstrucción que emerge desde el reflexionar para darle sentido a la experiencia vivida, a los significados que van emergiendo desde el relacionar que establecen las personas con su mundo (Landin y Sánchez, 2019). La narrativa representa una forma de indagar la realidad desde las experiencias de las personas a través de relatos que ofrezca la posibilidad de crear otros modos de comprenderla (Ramallo, 2019).

Narrar consiste en relatar, darle vida al lenguaje en la medida que posibilita la expresión de subjetividad, relatos de las experiencias que potencian la transformación del sujeto (Ferrer, et al., 1995), narrativas que tienen sentido para quien narra y para quien escucha o lee (Landín y Sánchez, et al., 2019); el poder de contar se constituye en un acto humano, es una capacidad que tenemos las personas, que para Murillo (2014) tiene una dimensión antropológica, fundamental para comprender el mundo. En tal sentido, la narrativa-biográfica se abordará desde las vivencias de los docentes participantes de básica secundaria, que laboran en las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia.

La narrativa como hacer pedagógico

La narrativa desde el hacer pedagógico del docente permite contar, relatar sus experiencias, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional (Contreras y Pérez de Lara, 2010, Aguirre, 2019, Porta, 2021). Se trata de reconstruir la experiencia de los docentes de las escuelas rurales desde sus propios relatos, historias de vida a través del proceso reflexivo (Ricoeur, 1995), en la producción de conocimientos educativos (Leite y Suárez, 2020).

Es importante señalar que, las experiencias de los docentes tienen un profundo poder formativo entre pares, pues al convertirse en conocimientos formalizados, permiten reflexionar, en la medida que enriquecen e imaginan nuevas formas de abordar la enseñanza (Alliaud, 2018). En tal sentido, el arte de narrar se constituye para Souza (2020), en “una forma de resistir y no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política” (p.20).

Desde esta mirada pedagógica de la narrativa, Contreras et al. (2019), destacan que la indagación narrativa a través de las propias vivencias de los docentes permite recuperar facetas de su vida, reflexionar en cuanto a su praxis y acontecimientos escolares; de tal manera, que los lleve a imaginarse las vidas de sus futuros alumnos; se trata de “mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven” (Ramallo, 2019, p. 90). En tal sentido, desde la pedagogía narrativa, Contreras et al (2019) indican que los relatos de experiencia permiten, entre otras cosas, rescatar “momentos en los que se dieron esas aperturas para existir” (p. 65).

Además, el hecho en sí de narrar o de poder participar de algún modo en un proceso narrativo, fortalece el proceso pedagógico de los profesionales de la docencia en el desarrollo del saber y compartido con sus estudiantes en el aula de clase; lugar donde se manifiestan viejos anclajes, dando respuesta a las condiciones performativas e íntimas de la narrativa-biográfica como espacio trascendente de transferencias del saber social, la memoria y el sentido de identidad (Porta, 2021). Performativa que desde la connotación del autor es “ser-y-estar-en-el-mundo, como una “mixtura” o co-composición que disloca el sentido binario y transmuta en una disrupción profana que permite percibir, padecer y disfrutar la vida, un equilibrio singular entre los efectos antropológicos y estéticos de conjunción y conexión” (p. 38).

Aprender a vivir del saber biográfico-experiencial

Aprender a vivir del saber biográfico, conduce a un reflexionar constante, donde el docente desde el hacer, pensar y decir le lleve a comprender y recrear el mundo educativo

(Leity y Suarez, 2020), y con ello, transformar las situaciones o realidades que emergen en su contexto educativo, en un saber de la vida y en un conocimiento de sí mismo y de los otros en situaciones vitales (Delory-Momberger, Ch. 2020). Se trata de apropiarse de esta herramienta estratégica en la medida que es capaz de hacerla práctica en su acontecer cotidiano (Aguirre, 2019).

Aprendizaje de la vida que se adquiere a través de las diversas habilidades laborales relacionadas con las experiencias y saberes que posee el docente, los cuales son situados en su accionar profesional, estableciéndose una correlación entre el maestro que enseña como artesano del saber y, el estudiante como espectador participante, conjugando saberes, experiencias que nutren el acto educativo y la memoria biográfica (Delory-Momberger, 2020). Saberes o aprendizajes que, por ser producto de las experiencias, no son reconocidos académicamente, pero si pueden ser valorados por el propio docente como una nueva forma de aprender a vivir el saber biográfico que cada uno tiene como protagonista de sus experiencias.

Desde esta óptica de aprendizaje a partir de la reflexión autobiográfica de sí mismo y con los otros, les permitirá a los docentes “ir más allá de la inmediatez del presente, para comprender las implicaciones del pasado y las proyecciones del devenir” (Passeggi, 2020, p. 104). Pues a decir de Freire (2014) “no piensa ideas, se piensa la existencia, es decir, lo vivido por el propio sujeto y sus pares” (p. 11). De tal manera, el reflexionar lo vivido requiere de habilidades y destrezas que el mismo docente debe poner en práctica sobre el yo y con los otros para fortalecer su práctica pedagógica; de modo que, las narrativas se conviertan en saberes de lo vivido y les permita construir nuevos aprendizajes en relación con su pasado, presente y futuro (Domingo, Fernández y Santín, 2019; Murillo, 2021).

En atención a lo expuesto, se puede ilustrar que, la narrativa biográfica tiene una gran pertinencia en la educación debido a que involucra la reflexión sobre la propia vida, lo que permite a los estudiantes explorar y comprender mejor su identidad, sus valores, sus fortalezas y sus áreas de crecimiento, brindándoles la oportunidad de desarrollar un mayor autoconocimiento, lo cual es fundamental para el desarrollo personal y la toma de decisiones informadas. Además de ello, porque los docentes pueden fomentar la empatía y

comprensión de los demás, a través de la escucha, en correlación con la exploración de diferentes perspectivas y experiencias de vida, se fomenta la apreciación de la diversidad y la construcción de un ambiente inclusivo en el aula.

Es de significar que la narrativa biográfica como herramienta metodológica puede ser utilizada en diversas disciplinas, como la literatura, la historia, la psicología, la sociología y muchas otras áreas, ya que, permite integrar diferentes áreas de conocimiento y enfoques pedagógicos, fomentando una comprensión interdisciplinaria y holística. Por ello deviene en un instrumento poderoso para promover un aprendizaje significativo, centrado en el estudiante y orientado al desarrollo integral de la persona.

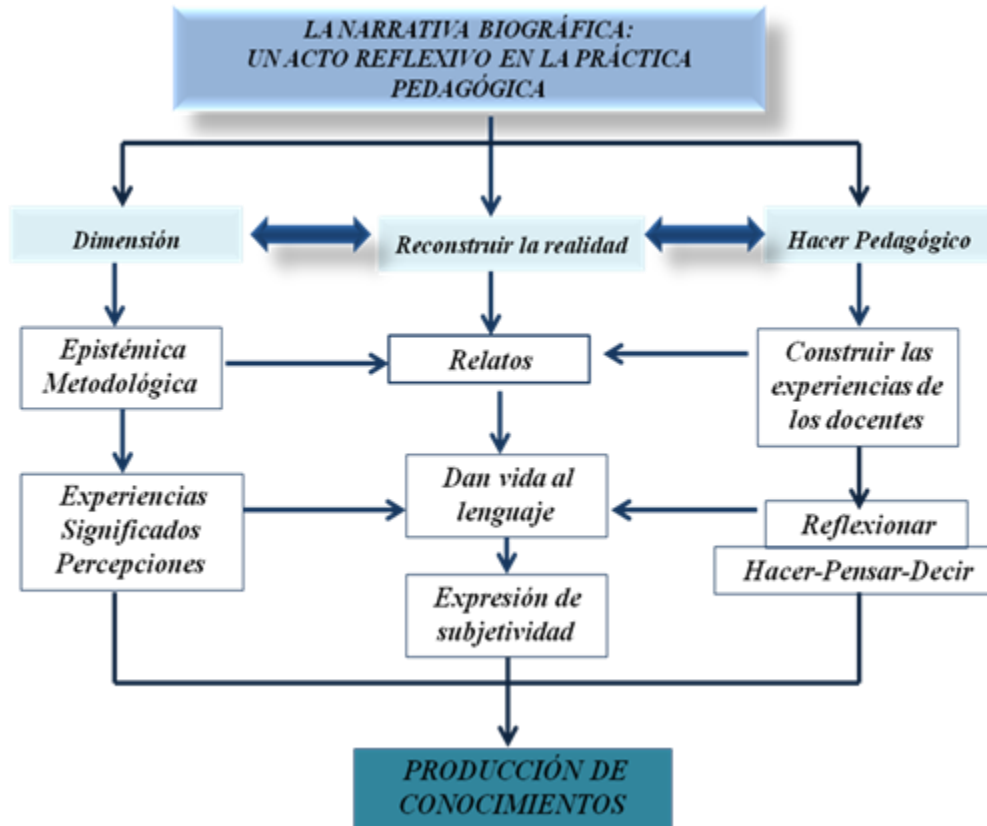
Consideraciones finales

Desde esta mirada epistémica de la narrativa-biográfica, condujo a la revisión de teóricos e investigadores que han ido dejando huellas y aportes a la temática desarrollada, desde una postura epistémica que llevaron a cimentar la base de la narrativa-biográfica. Revisión y construcción realizada desde un breve recorrido histórico, hasta ubicarla desde un enfoque conceptual, donde se despliegan las diversas miradas hacia la narrativa, como técnica o herramienta de la cual se puede apropiarse el docente y el investigador, no sólo para obtener información desde las voces de los propios actores participantes sino también para comprender y crear nuevos puntos de vista de la práctica de la enseñanza en contextos rurales para implementar las TIC al proceso educativo.

En tal sentido, se puede decir que la narrativa-biográfica como cualidad del ser humano, está orientada por una visión antropológica-fenomenológica-metodológica que la misma implica, en tanto que permite narrar, relatar acontecimientos, experiencias, percepciones de su accionar, a la vez revivir y expresar emociones y sentimientos desde sus propias voces. Acto que conduce a un reflexionar sobre sí mismo y con otros, a través del hacer-pensar-decir, impregnado de un ir y venir en el tiempo, a la vez que rememoran contextos y vivencias en la construcción de experiencias que le dan identidad narrativa, y así, la producción de nuevos conocimientos para ir más allá de las exigencias del sistema educativo.

El abordaje epistémico se constituye en un aporte, tanto para la investigadora como para los docentes en su accionar en el contexto educativo, por lo que a manera de síntesis se presenta la siguiente figura.

Figura 10. La narrativa biográfica: Un acto reflexivo en la práctica pedagógica



Elaborado por la autora (2023)

CAPÍTULO IX.- LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS DE COLOMBIA

Introducción

En el trayecto corto, pero significativo de este capítulo sobre la educación en el marco de las políticas de Colombia, permitió esbozar los aspectos legales de la educación en este país, el cual condujo ahondar en sus estamentos legales, política y organismos que la fundamentan, estableciendo un hilo conductor que permitiera al lector ubicarse en la mirada política de este país hacia la educación.

Aspectos legales de la educación en Colombia

Abordar la educación en el marco de las políticas de Colombia, lleva a situarnos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), Art. 26 donde se expresa: “toda persona tiene derecho a la educación (...) esta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana (...)”. Es así como cada país debe concebir la educación desde la postura política-educativa que desea impulsar, tal es el caso de Colombia, de conformidad con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, “todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad” (MEN/OCDE, 2016, p. 24); derecho que es afianzado en el PNDE 2016-2026 que contribuye al alcance de los demás derechos humanos.

El Congreso de la República de Colombia a través del Código de Infancia y Adolescencia (2006), tiene la finalidad de garantizar el pleno desarrollo de niños y adolescentes con base en la igualdad, la dignidad y la no discriminación; en el Art. 28 de dicho documento, puntualiza que tienen derecho a una educación de calidad; en el Art. 36 hace énfasis en aquellos que tienen discapacidad y su derecho a que el Estado proporcione las condiciones necesarias para que adquieran herramientas y puedan valerse por sí

mismos. Finalmente, está la Ley 1618 de 2013, la Ley más reciente en el país (Congreso de la República de Colombia, 2013).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN/OCDE, 2016), el sistema educativo colombiano está constituido en cuatro etapas: 1) Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (prejardín, jardín), 2) Educación Primaria (Grado primero a quinto), 3) Educación Básica Secundaria (Grados sexto a noveno), 4) Educación Media (Grados décimo y undécimo, tiene opciones académicas o técnicas). Además, la educación superior que incluye la educación técnica profesional, la tecnológica y la profesional.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994 en el Art. 11, los niveles de educación formal son a) el preescolar que comprenderá como mínimo un grado, b) la educación básica con una duración de nueve grados, estructurado en dos ciclos: la educación básica de cinco grados y la educación secundaria de cuatro grados y c) la educación media con una duración de dos grados. La educación formal en los distintos niveles tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.

En tal sentido, se consagra la educación en un derecho de todo ciudadano. En esta línea de pensamiento es importante señalar el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 (PNDE, 2016-2026), como un camino hacia la calidad y la equidad que el Gobierno Nacional de Colombia pretende recorrer, afrontando los desafíos educativos para alcanzar un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país. Plan que se creó con el propósito de garantizar una educación que permita el “acceso a un sistema público sostenible, que asegurara la calidad, la permanencia y la pertinencia en condiciones de inclusión, así como la permanencia en el mismo, en todos los niveles: inicial, básico, medio y superior” (p.13).

El PNDE (2016-2026), tiene un carácter incluyente y participativo, con el propósito de contribuir a la formación de ciudadanos con igualdad de oportunidades para el buen vivir en comunidad. Está organizado sobre la base de desafíos, de los cuales merecen mención especial por su vinculación con la presente investigación, el cuarto desafío, o de la

construcción de una política pública para la formación de educadores; el quinto desafío para impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento, orientándolo hacia buenas prácticas; y, el sexto desafío, que pretende impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza.

Dentro del Estatuto Docente, el Ministerio de educación Nacional (2002), en el Decreto 1278, artículo 4, señala la función del docente como: “aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje” (p.1). De acuerdo con la Ley 115 de 1994, en el Título VI referido a los docentes, Capítulo 1, Art. 104, señala que “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad...” (p.07).

Tomando en cuenta el marco legal de la educación en Colombia, lleva a reflexionar sobre la necesidad de seguir promoviendo la inclusión de todos hacia una educación de calidad, que permita, sin excepción, el pleno desarrollo del ser humano; pues se trata de una educación humanista que considere lo afectivo, lo cognitivo, lo personal como lo conductual del niño, niña y joven.

Consideraciones finales

El abordaje onto-epistemológico permitió hilvanar de forma continua y hasta retrospectiva las categorías sustantivas del estudio para interpretar desde un enfoque biográfico-narrativo, las prácticas docentes e integración de las tecnologías en la labor educativas. Construcción que llevó a considerar investigadores que han dejado huellas en el trabajo científico, creaciones literarias y estamentos legales, los cuales cimientan de alguna manera las categorías desarrolladas; a la vez que dan luz a las emergentes que fluirán desde las narrativas de los actores participantes, proceso que se abordará más ampliamente en la Parte III de la senda metodológica de la investigación.

Interpretar el mundo educativo llevó a realizar lecturas profundas en la medida que se fortalecían los saberes sobre la temática investigada, así como la formulación de interrogantes que se fueron entretejiendo desde las diversas miradas de los teóricos plasmados a lo largo de esta construcción teórica-conceptual, propiciando en la investigadora conocer, reflexionar y plasmar de forma coherente las ideas expuestas por estos teóricos. Lecturas y escritura que abrieron la posibilidad de escudriñar las diversas posturas, a la vez que se reflexionaba sobre cada una de ellas para convertir el discurso en un entramado que fluyera en la medida que se ahondaba en el estudio.

Desde la revisión y construcción de cada capítulo, se puede decir que la educación constituye un derecho del ser humano, el cual debe cumplirse sin distinción de clase social, por lo que debe ser integradora y favorecer el desarrollo de la práctica de la enseñanza conducente al logro de verdaderos aprendizajes significativos. En este sentido, el accionar de los docentes en los espacios de aprendizaje, le otorga legitimidad del rol como docente, a través de los saberes, de las experiencias y los nuevos escenarios que plantea la actual sociedad, considerando la brecha digital y a la vez contextual, entre la zona urbana y rural.

En consecuencia, los relatos docentes de las experiencias vividas en el contexto rural serán terrenos de abundante conocimiento, que ofrecerán la oportunidad de reconstruir su experiencia pasada, contrastarla con la situación actual y anticipar la evolución futura, tal como lo plantea Fernández (2010), desde la perspectiva temporal que operativiza la narrativa-biográfica.

Ahora bien, al hacer referencia de los relatos o narrativas biográficas en el contexto educativo, lleva a reconocer el valor del acto reflexivo, de un pensar activo que les permitirá a los docentes narrar desde lo oral o escrito las experiencias que ha vivido, reflexionar y extraer los aspectos que considera más relevantes (Rivas, 2009; Fernández, 2010; González Calvo et al., 2014; González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018; Porta, 2021).

Mirada que invita a los docentes del contexto rural y hasta urbano apropiarse de la herramienta o estrategia narrativa para hacer de sus experiencias un espacio de aprendizaje, de construcción y reconstrucción, indistintamente del contexto, para integrar las TIC de

forma efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De tal manera, que los lleve a desarrollar aprendizajes críticos y reflexivos, creativos e innovadores, de forma afectiva y efectiva, que respondan a las políticas educativas y trasciendan los saberes a nuevos ámbitos de su hacer.

A manera de síntesis, se puede decir que el enfoque biográfico-narrativo, en el campo educativo está relacionado con el hacer del docente, ofreciendo un aporte ontológico, epistemológico y metodológico, a la vez que se constituyó en la base o epicentro (Aguirre, 2019), de la investigación, no sólo para valorar la experiencia, sino considerar la complejidad de los actores participantes en el estudio, como seres humanos, pensantes, críticos y reflexivos, cargados de emociones que traen consigo y las que emergen de acuerdo al contexto o situación que viven o experimentan.

PARTE III: SENDA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO X: ARQUITECTURA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Abordar la arquitectura metodológica de la investigación permitió tomar en cuenta las inquietudes que emergen desde la realidad humana que subyace en un contexto determinado, por lo que, la investigadora asumió una senda o camino metodológico que llevó a la edificación de cada uno de los peldaños necesarios para alcanzar los objetivos o propósitos trazados, fundamentado en la rigurosidad de la producción del conocimiento (González, 2007). Esto lleva a señalar que el ser humano como constructor del conocimiento se convierte en premisa esencial al investigar (Landín y Sánchez, 2019); lo que indujo a seleccionar el paradigma cualitativo-interpretativo (Taylor y Bogdan, 1986; Goetz y Le Compte, 1988; Mason, 2006; Sanjurjo, 2009; Denzin y Lincoln, 2012, 2015), para describir desde un enfoque biográfico-narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia.

Este proceso investigativo llevó a la investigadora reflexionar sobre la ruta metodológica, así como las diversas técnicas e instrumentos que seleccionó hacia el logro de los propósitos establecidos en la investigación. Las decisiones asumidas orientaron el diseño de investigación, y con ello, la selección de las estrategias más acordes de manera que le dieran forma y sentido a las voces de los docentes y estudiantes (Bolívar, 2010; Porta 2021), en decir de Arévalo y Núñez (2021), otorgándole “existencia y sentido los actos de habla” (p. 200).

Tomando en cuenta que, el enfoque metodológico abordado fue el biográfico-narrativo, en tanto que la intención fue obtener información real desde las propias voces de los docentes participantes en la investigación, así como de sus estudiantes, proporcionando

de alguna manera mayor validez a los datos. Por lo que a continuación se esboza cada uno de los procesos o rutas seguidas para el logro del propósito del estudio dentro del componente epistemológico, ontológico, axiológico y metodológico que inspiró la fuente de investigación científica.

Paradigma de investigación

Epistemológicamente el término paradigma se originó de la palabra griega (parádigma) que a su vez se divide en dos vocablos “pará” (junto, del lado de) y “déigma” (modelo), en general, etimológicamente significa “modelo” o “ejemplo”, a su vez tiene las mismas raíces que “demostrar” (Hurtado, 2000). Desde un enfoque histórico, se puede decir que a finales de los años 60 era entendido el paradigma como un modelo o patrón que cualquier disciplina científica u otro contexto epistemológico (Martínez, 2004). El término paradigma ha tenido innumerables definiciones según el contexto en el cual se estudie.

Sin embargo, es a partir de Thomas Khun con la publicación de su obra “La estructura de las revoluciones científicas”; que toma un significado amplio y novedoso. Para Morín (1992), la originalidad de Khun consistió en “detectar que debajo de los presupuestos o postulados de una teoría hay un núcleo oculto de evidencias e imperativos, núcleo que él denominó paradigma” (p.108). Significación que llevó a ubicar el punto central del paradigma que le rige, además de considerar los supuestos epistémicos donde se organiza, fundamenta y valida el conocimiento.

En el intento de aproximación a su objeto de estudio, González y Ángeles (2006) indican que, el investigador se vale de un paradigma; es decir, de un conjunto de creencias, visiones del mundo o formas de trabajar que son reconocidas por la comunidad científica. Para Pasek y Matos (2006), implica un modo de conocer en un tiempo y lugar determinado históricamente, a la vez que se conforman en modelos de acción hacia la búsqueda del conocimiento.

Existen diversos paradigmas de investigación que permiten abordar o apreciar una realidad, por lo que Hurtado (2000), señala que: “no se puede señalar un único paradigma como el único verdadero, lo que da una amplitud o comprensión holística de la

investigación, coherente y aplicable a cualquier área del conocimiento” (p. 07). Por otra parte, desde la óptica de Pérez (1994), los clasifica en positivista, el cualitativo-interpretativo y el crítico social.

Para efecto del estudio, se abordó el paradigma cualitativo-interpretativo, tomando en cuenta la necesidad de una nueva forma de abordar la realidad, desde una perspectiva más amplia, holística y ecológica, nuevo paradigma que permite considerar el modo de pensar, percibir y valorar del ser humano (Martínez, 2004), como ser pensante, constructor de saberes en las diversas disciplinas. Desde este modo de conocer Gurdíán-Fernández (2007), expresa que “incluye tanto una concepción del individuo, sujeto cognoscente o persona, como una concepción del mundo en que vive y de las relaciones entre ambos” (p.3).

Desde la implicación epistemológica de la investigación cualitativa, permitió conjugar la heurística, la hermenéutica y el pensamiento complejo a partir de una mirada fenomenológica, obteniendo información desde las voces de los actores participantes, sus relatos, experiencias, percepciones, que llevó a crear nuevas ideas, explicar, comprender la realidad y expresar sentidos (González, 2007; Ugas, 2007; Bolívar, 2016; Porta, 2021, Aguirre, 2022).

Investigación cualitativa

Tomando en cuenta que el estudio se emprendió desde el paradigma cualitativo e interpretativo, el mismo estuvo orientado a través de la investigación cualitativa, la cual para Watson-Gegeo (1982), consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables; desde una perspectiva interpretativa, naturalista, hacia el fenómeno de estudio (Denzin y Lincoln, 2012). Además, incorpora las expresiones de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, reflexiones, tal y como son expresados por ellos mismos; a la vez que permite observar y describir cada una de las situaciones que se presentan en la investigación, como registrar, reflexionar cada uno de los momentos compartidos durante la investigación (Denzin, 2008; Denzin y Lincoln, 2012).

La investigación cualitativa produce datos descriptivos, tales como el vocabulario propio de las personas, tanto oral como escrito y, el registro de las conductas que son observables, hasta el punto de conocer al ser humano y experimentar lo que ellos sienten en su cotidianidad y su entorno (Taylor y Bogdan, 1986; Goetz y Le Compte, 1988; Denzin y Lincoln, 2012). Lo que en palabras de Aguirre (2019, p. 275) “implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo” desde las diversas voces que expresan los docentes a partir de sus experiencias (Denzin y Lincoln, 2015).

En tal sentido, la investigación cualitativa constituye el estudio de la gente, a partir de lo que dicen y hacen las personas en el escenario social y cultural (Castaño y Quecedo, 2002), dándole un sentido subjetivo que caracteriza aspectos de la vida social, así como la historia de cada sujeto y espacio social concreto (González, 2007; Denzin y Lincoln, 2012). Por lo tanto, el objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdan, 1986; Morin, 1992; Pérez, 1994; Martínez, 2004).

Desde esta perspectiva, se puede decir que las características básicas de los estudios cualitativos se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, que adoptan perspectivas del interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa, (Fernández, 2017). Siendo necesario abordar el estudio desde una mirada reflexiva e interpretativa, que permita comprender e interpretar el mundo social, valiéndose de métodos, técnicas y estrategias para adentrarse al mundo real de los sujetos (Mason, 2006), en la medida que lleva a generar teoría a partir del análisis interpretativo y reflexivo de situaciones complejas y diversas que se generan en el campo de estudio (Sanjurjo, 2002).

Rol del investigador en la investigación cualitativa

Dentro de este enfoque ontológico, epistémico y metodológico de la investigación cualitativa, el investigador tiene un rol relevante a considerar desde el inicio hasta la retirada del trabajo de campo, por lo que, Taylor y Bogdan, (1986, 2007), y Miles y

Huberman (1994) esbozan ciertas características necesarias a considerar el investigador cualitativo, tales como:

Es inductiva, por cuanto el investigador parte de un conocer el campo a estudiar que le llevan a reflexionar e ir elaborando categorías de estudio que irá depurando en la medida que se desarrolla la investigación. Para efecto del estudio, cabe indicar que la investigadora labora como directivo docente de una institución educativa del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia.

Es holística, en tanto que se percibió a los sujetos participantes y al escenario desde un todo integrado, permitiendo estudiar y tomar en cuenta su pasado y presente, sus relaciones e interacciones particulares para comprender los procesos inherentes a su vida. En este sentido es considerada amplia, sistémica e integrada.

Es naturalista-afectiva, en tanto que la investigadora como directivo docente que labora en el municipio, se le hizo fácil abordar a los sujetos o actores participantes de un modo natural y no intrusivo durante la interacción que se estableció entre ambos; para ello se asumió una postura de respeto y abierta a escuchar atentamente los relatos como si fuera la primera vez.

Es comprensiva, ya que, el investigador trata de comprender a las personas dentro del marco en que se desenvuelven; en tal sentido, la investigadora en un primer momento conversó, de manera amena con los docentes, solicitando permiso para realizar las entrevistas y observaciones, entendiendo y comprendiendo su realidad. Todas las perspectivas fueron valiosas, lo que llevó a mantener una relación entre iguales.

Es humanista, ya que, se estudia a las personas desde lo individual y social, por tal motivo se abordó desde esta perspectiva metodológica cualitativa, lo que permitió ver a los docentes y estudiantes tal y como son, llegando a conocerlos desde su accionar como persona y su interactuar con los demás. En tal sentido, todas personas y escenarios son merecedores de estudio.

Validez interna de la información, a través de la investigación cualitativa la información obtenida permitió establecer una relación entre los datos y lo que la gente

realmente dice y hace, al observar su accionar, lo que dicen, los documentos que realiza, conduciendo a obtener un conocimiento directo de los docentes y su actividad educativa.

Es un arte, en tanto que los métodos cualitativos no se han refinado y llevan al investigador ser un artista en la conducción de su investigación, función que condujo a considerar ciertas directrices que le permitieron innovar en la construcción del conocimiento. Siendo relevante hay que manifestar que como investigadora investida como artista en el indagar, se dirigió la búsqueda de nuevas acciones y encuentros que llevaron a obtener la información necesaria desde las propias voces de las docentes.

Desde las diversas características representadas de un investigador cualitativo, se puede decir que el investigador debe asumirlas con compromiso y responsabilidad, siendo muchas de ellas de naturaleza intuitiva; pues para Given (2008); el rol se subdivide en dos grandes aspectos: primeramente, lo tácito, que son los conocimientos implícitos y práctica investigativa que posee y, segundo la capacidad de interacción que sea capaz de establecer con los actores participantes de la investigación.

De allí que el investigador se debe investir del artesano del investigar, capaz de innovar y ser creativo a la hora de abordar el estudio, organizar la información e interpretarla (Aguirre, 2019), desde una mirada fenomenológica y hermenéutica que abre nuevas posibilidades de descubrir, inventar y crear una visión disímil del acto pedagógico (Ugas, 2007).

En resonancia con la cosmovisión de la investigadora, cobra validez metodológica el enfoque cualitativo otorgándole aplicabilidad en la presente disertación que se sitúa en interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia. Destacando que lo cualitativo en el ámbito educativo tiene una gran pertinencia debido por una parte porque permite una comprensión más profunda y rica de los fenómenos educativos.

A través de la recopilación de datos descriptivos y detallados, como observación contextual, entrevistas y unidades de análisis configurada por los estamentos consultados y

analizados; se pudo explorar y comprender en detalle las experiencias, las percepciones y los marcos ontológicos - axiológicos de los estudiantes, docentes y otros actores educativos tras la estrategia de indagación que como investigadora he implementado a partir de la interpretación desde el enfoque biográfico y narrativo de las prácticas de enseñanza de los docentes sujetos de investigación.

Bajo este enfoque, la ruta metodológica coadyuvó desde una visión holística y detallada, aproximarse a la realidad educativa de los docentes. Por otra parte, contribuyó en vislumbrar cómo se desarrollan las interacciones y las prácticas en entornos educativos específicos, cómo se construyen las interpretaciones y los significados, y cómo interactúan mutuamente los diferentes actores y elementos del sistema educativo; esto ayuda a comprender la complejidad y la diversidad de la realidad educativa. Es decir, la ruta metodológica se configuró como una estrategia poderosa para generar conocimientos relevantes y promover una educación de calidad (Martínez, 2009).

Desde este reflexionar onto-epistemológico y metodológico de la investigación cualitativa llevó a considerar la construcción interpretativa del conocimiento como producción humana, en la medida que fue generando nuevas construcciones desde la confrontación producida en el proceso investigativo, dialógico y reflexivo de la investigadora (Vasilachis, 2006; González, 2007). Mirada cualitativa -fenomenológica, que trajo consigo asumir el enfoque que orientó el indagar en el abordaje de la realidad, así como las formas en que los agentes sociales ven y viven la vida en los más diversos contextos histórico-culturales.

Para ello, se abordó el estudio desde el enfoque de la narrativa-biográfica, con la intención de conocer y comprender la experiencia vivida y narrada de los docentes de básica secundaria de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia, la integración de las TIC en la práctica de la enseñanza, convirtiéndose así en la materia prima como fuente principal de investigación (Passeggi, 2020), o como señalan (Yedaide, 2021; Aguirre, 2022), el epicentro de la investigación.

El carácter de la investigación desde el paradigma cualitativo brindó la posibilidad de recuperar las prácticas de enseñanza a partir de las narrativas de sus mismos actores, en

tanto que “hace posible la expresión del interés, la especulación conceptual y las precondiciones (el performato) de los diálogos con la *empiria*” (Yedaide, 2021), mirada performativa que conduce a comprender sus experiencias formativas y develar las expectativas y retos de su formación en la integración de las tecnologías en sus prácticas de enseñanza.

Enfoque biográfico-narrativo

Considerando que el estudio se inserta en el enfoque cualitativo y que tiene como objetivo general interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia, se abordó desde el enfoque biográfico-narrativo, con el fin de lograr los propósitos de la investigación.

Haciendo un poco de historia, se puede decir que en las últimas décadas se ha venido introduciendo progresivamente el enfoque biográfico-narrativo en la Antropología, Sociología, Psicología Social y la Pedagogía (Sandín, 2003; Delory-Momberger, 2014), en donde el protagonismo del ser humano es considerado ante la deshumanización del cientifismo del positivismo (Pujadas, 1992), en el que se pretende rescatar lo actual y los procesos que reivindican la praxis social en los diversos contextos (2003).

A decir de Souza, Serrano y Ramos (2014, p. 684), “lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del conocimiento educativo en general”. Constituyéndose así en un enfoque de la investigación, que supera la divergencia o confrontación entre la objetividad y subjetividad, por cuanto se fundamenta en las evidencias originarias del mundo de la vida (Ugas, 2007).

Desde la ubicación histórica del enfoque biográfico-narrativo, cabe señalar la revisión notable que hizo Córdova (2003) a estudiosos como Bestaux, Allport, Sarabia, Bonen y Elegoet, Ferraroti, resaltando que este enfoque se sustentó en medios sociales (los campesinos, obreros, jóvenes, entre otros), quienes se constituyeron en el fin mismo de la investigación para comprender la complejidad de los valores y las representaciones que

existen de índole colectivo y subjetivo, tomando en cuenta que lo individual y lo social están intrínsecamente unidos, así como lo subjetivo como forma de conocimiento, a partir de un criterio temático, a lo largo de la vida o relatos de diferentes vidas. El enfoque biográfico-narrativo tiene como objetivo estudiar la experiencia humana, su experiencia de lo vivido, su realidad, su relación con el contexto y su cronología (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014; Goodson, 2019; Porta, 2021; Aguirre, 2022).

Tomando en cuenta las bondades del enfoque biográfico-narrativo, diversos teóricos como: Córdova (2003), Sandín, (2003), González-Rey (2007), Martínez (2009); Bolívar y Porta (2010), Serrano y Ramos (2018), entre otros, coinciden en señalar que la investigación desde este enfoque epistémico y metodológico permite el encuentro entre el investigador (sujeto-autor) que accede a la vida de las personas (actores-sujetos participantes), quienes dialogan para conocer desde los relatos de las experiencias personales, las relaciones con el otro y con el contexto social donde se desenvuelve. Los relatos de los actores participantes llevan a valorar la particularidad de sus vidas “a través de tomar la palabra como estatuto de singularidad, de subjetividad y de los contextos de los sujetos” (Souza, 2006, p. 27; Porta, Yedaide y Álvarez, 2015).

Considerando que los fundamentos epistémicos y metodológico de la investigación biográfico-narrativo, se inserta en la constitución de los individuos y sus implicaciones socioculturales, lingüísticas, históricas, económicas y políticas (Delory-Momberger, 2012, 2016; Bolívar e Domingo Segovia, 2019; Goodson, 2019), desde la representación de sí mismos y a los otros, en el tiempo que vive y las experiencias a lo largo de la vida (Souza, 2020); en tal sentido, la narración o relatos de la vida llevan a enfocar al yo y opera alineadamente con la ética en las prácticas que constituyen el orden social (Misischia, 2020).

Desde esta óptica el enfoque biográfico-narrativo en el contexto educativo, se puede decir que ofrece la oportunidad de ir a la esencia real del acto educativo, en tanto que durante el intercambio e interaccionar de las personas en día a día, en un tiempo y espacio le permiten configurar su identidad individual y social, en la medida que se construyen y

reconstruyen las historias de los sujetos participantes (Connelly y Clandinin, 1995; Landín y Sánchez, 2019; Aguirre, 2019).

La investigación biográfico-narrativa de acuerdo con Souza (2020), “parte esencialmente de una teoría social, de cómo las personas comprenden y resuelven sus problemas sociales y cotidianos a través de los modos en que viven, experimenta y narran sus historias individuales y colectivas” (p.22), otorgándoles un valor a sus vivencias, lo que para Porta (2021), “permite cartografiarnos a nosotros mismos a través de los relatos que componemos y cocomponemos” (p.33). Son historia de vidas que conducen a darse cuenta de su hacer experiencial que compartido con los otros llevan a narrar aspectos de la vida social y profesional (Hernández, et al. 2020), en este caso de los docentes de las instituciones educativas rurales de Colombia.

En el enfoque biográfico-narrativo, los relatos tienen identidad propia, por cuanto al ser una metodología de recolección y análisis de datos, también se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social (Bolívar, Segovia y Fernández; 2001). Desde esta mirada, se considera un enfoque metodológico que da lugar al encuentro entre disímiles áreas sociales, relacionando diversos saberes; como modo de producción de conocimiento, que lleva a comprender y construir relatos desde las voces de los sujetos participantes (Bolívar, 2012), revelando “modos de aprehensión e interpretación de lo vivido” (Souza, 2020, p. 23).

Sobre este aspecto, Porta (2021), señala que desde la expansión de lo biográfico y la investigación narrativa le llevó a comprenderla “no sólo como metodología sino como otro modo de conocer, ser y saber anclado en la performatividad de los textos y las vidas” (p. 33), dándole sentido al acto del habla (Arévalo y Núñez, 2021); situando el enfoque biográfico-narrativo en el campo educativo, lleva a indicar que los docentes, estudiantes y demás actores son considerados sujetos participantes en la investigación, quienes están direccionados por criterios dialógicos, como seres pensantes y constructores de conocimientos, que participan e interactúan en diversos contextos, poseedores de experiencias, discursos y recepción de saberes pedagógicos (Leite y Suárez, 2020; Aguirre, 2019). En tal sentido, abordar el estudio desde las vivencias de los docentes contribuye a

interpretar su praxis educativa, siendo para Huchim y Reyes (2013), Goodson (2019) actor principal del proceso de enseñanza, por lo que se requiere conocer el tipo de persona, sus vivencias, conocimientos y praxis.

Asumiendo la relevancia del enfoque biográfico-narrativo para la educación, Santamaría y Marinas (1995, p. 269), realzan la importancia que tiene el abordar este método o como le llaman “síntoma de época” o “síntoma biográfico”, en tanto que permite hacer una revisión profunda de los saberes, de la memoria individual, grupal y colectiva. Donde el sujeto como ser afectivo y cognitivo, es capaz de integrarlos en su devenir social (Vygostky, 1979), dándole un sentido subjetivo, como lo refiere González-Rey (2007), “síntesis de otro orden de la multiplicidad de aspectos que caracterizan la vida social, y que caracterizaron la historia de cada sujeto y espacio social concreto” (p. 15); lo que lleva a obtener información de los docentes como sujetos, así mismo de la subjetividad social e interacción en los diversos contextos en los que se desenvuelve.

Desde el enfoque biográfico-narrativo, “la subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social” (Bolívar y Porta, 2010, p. 204), por cuanto en el modo narrativo se rompen los esquemas tradicionales para construir conocimiento y realidad: “narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia para construir una identidad” (p. 205). Donde la identidad es la producción de sentidos subjetivo que se asocian al “yo soy” y al “nosotros somos” que puede emerger de forma diferente, según el contexto y situación que viva el sujeto (Córdova, 2003; González-Rey, 2007, Aguirre, 2022).

El enfoque biográfico-narrativo está sustentado desde una mirada hermenéutica y lingüística que permitió dar significado, comprender e interpretar los relatos desde las dimensiones afectivo, cognitivo y social de los propios actores (Bolívar y Porta, 2010; Yedaide y Porta, 2017). Representación biográfica que permite al sujeto colocarse en escena y percatarse del proceso pedagógico que ha obtenido desde el narrar su vida (Aguilar, 2012; Delory-Momberger, 2020).

Enfoque que para Gadamer (1996), lleva al investigador estar atento para responder al carácter del ser sociohistórico del docente y su desenvolvimiento en su contexto

educativo (Porta, 2021, Aguirre, 2029, 2022), para el éxito del estudio se asumieron las técnicas e instrumentos desde un prisma cualitativo, sin que ello límite algunos datos cuantitativos que contribuyan al logro del propósito de la investigación.

Etapas del proceso de la Investigación

El enfoque biográfico-narrativo es flexible y dinámico (Hurtado y Toro, 2007), por lo que la investigadora desde el hacer artístico de la investigación se trazó una serie de etapas que le llevaron a construir cada peldaño para la consecución de su propósito de estudio, señalando que para efecto del proceso de la investigación se consideró desde el inicio de esta. Etapas que a continuación se describen:

Primera etapa: Denominada búsqueda de información, dividida en dos momentos: Primer momento, dirigido a la recuperación cartográfica de producciones investigativas, conducentes a la revisión exhaustiva de los diversos estudios científicos nacionales e internacionales, permitiendo un encuentro reflexivo epistémico-metodológico a partir de los resultados plasmados por los investigadores desde las realidades narradas por los actores participantes en los estudios develados. Revisión que indujo a entretelar las ideas, articularlas hasta crear una red que arropa las categorías sustantivas de la investigación.

Segundo momento, orientado al enfoque onto-epistemológico de las categorías sustantivas, que llevó a la revisión analítica e interpretativa de las fuentes documentales en un marco teórico conceptual, que no solo ofreció información sino también un querer ahondar en las categorías sustantivas para construir y reconstruir el momento desde un acto reflexivo y crítico. Proceso que se dio durante el transcurso de la investigación, ya que la incursión indujo a una constante búsqueda de información.

Segunda etapa: Orientada a la senda metodológica, guiando el hilvanar y entramado de significados, emprendida en dos momentos: primer momento que trajo consigo la revisión onto-epistémica y metodológica sobre la investigación cualitativa, el enfoque biográfico-narrativo, lo que indujo a la investigadora envestirse y apropiarse de lo metódico del enfoque, para planificar los momentos a considerar en la consecución de los propósitos de la investigación. Es de aclarar que este momento, se constituyó en un ir y

venir para aclarar ideas y fortalecer el acto investigativo, en tanto que, como artesano del investigar, se dirige el impulso a indagar y el compromiso académico hacia la búsqueda de nuevos caminos a recorrer, a descubrir y construir nuevas maneras de abordar la realidad.

Un segundo momento orientado al abordaje del campo de trabajo, el cual ocurre en diferentes marcos temporales, donde el investigador se convierte en antropólogo del estudio que realiza, en el ir y venir, en el pensar, ver y escribir como producto del trabajo de campo Coffey y Atkinson (2003), que a decir de estos autores: “es al mismo tiempo real y simbólico” (p. 117).

Trabajo que se abordó desde el inicio de la investigación, para ubicar el contexto de trabajo, y así la *selección de los sujetos o actores de investigación*, considerando que la tesis doctoral se inscribe en el ámbito educativo, se seleccionó como contexto de estudio a los docentes del nivel de básica secundaria, de instituciones educativas rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta - Santander, Colombia. Instituciones que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta-Santander, Colombia

Instituciones	Nivel (N° estudiantes)			Docentes por nivel			Escuela con dificultad de acceso
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	
<i>Institución Educativa San Francisco</i>	52	310	205	3	14	12	X
<i>Institución Educativa Los Curos</i>	32	205	204	2	9	10	X
<i>Institución Educativa La Vega</i>	13	135	105	1	6	7	X

Fuente: Información obtenida de SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula), junio de 2022

Para efecto de la selección de los actores participantes (docentes), se empleó una encuesta virtual. Asimismo, se planteó una serie de criterios necesarios en las investigaciones cualitativas para delimitar los actores y contexto (Martínez, 2007); los docentes seleccionados manifestaron el deseo voluntario de participar en la investigación. Así mismo, cumplieron por lo menos, con dos de los siguientes criterios:

1. Docente con formación de pregrado o postgrado en el área de tecnología o afines.
2. Docente con experiencia en el uso y apropiación de tecnologías digitales en el aula.
3. Docente interesado en la formación continua para el desarrollo de competencias digitales e innovación de sus prácticas de enseñanza.
4. Docente con mínimo tres (3) años de servicio en cualquiera de las instituciones educativas rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta.

Revisados los resultados de la encuesta a docentes, en total, se estimó obtener el relato biográfico de cinco (5) docentes, dándoles prioridad a los docentes que más criterios cumplieron para quedar dentro de los actores claves del proceso investigativo: del mismo modo, otro mecanismo que se utilizó para delimitar los sujetos participantes fue el mayor número de años de experiencia como docente en el sector educativo rural. En tal sentido, los actores informantes para el estudio, quedó conformado de la siguiente manera. (Ver tabla 2).

Tabla 2. *Docentes actores informantes clave*

Instituciones Educativas del Suroriente de Piedecuesta	Actores Informantes
	Secundaria/Código de Referencia
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FRANCISCO	1. Carlos Andrés Camacho Uribe (CACU-SF) 2. Luz Angélica Santos Rey (LASR-SF)
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS CUROS	3. Carolina Vera Morales (CVM-LC) 4. Elkin Rodrigo Rojas Flórez (ERRF-LC)
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA VEGA	5. Néstor Henry Rodríguez Bernal (NHRB-LV)

Elaborado por la autora (2023)

Selección de la población estudiantil

De dos (2) de las instituciones educativas se seleccionaron cuatro (8) estudiantes por cada institución educativa, para un total de 16 estudiantes, que cumplieron con el mayor número de criterios que a continuación se describen:

1. Interés en el uso y apropiación de las tecnologías digitales.
2. Tiempo (antigüedad según matrícula) en cualquiera de las instituciones educativas rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta.
3. Tiempo (intensidad horaria) de interacción pedagógica con los docentes seleccionados.
4. Estudiante que haya sido postulado por cualquiera de los docentes seleccionados para participar en la presente investigación.

Para este propósito del grupo focal, los 5 docentes (actores informantes clave) fueron quienes colaboraron con la selección de la población estudiantil, teniendo en cuenta los criterios descritos anteriormente.

Una vez seleccionada la población estudiantil definitiva (16 estudiantes: 8 estudiantes por institución), se organizaron dos (2) encuentros de grupos focales para ahondar desde un abordaje cualitativo, en las perspectivas, motivaciones, valoraciones y otros aspectos, que los estudiantes conciben acerca de las prácticas de enseñanza de sus maestros. Todo este proceso contó con la aceptación y permiso previo de los representantes de los estudiantes. Es de resaltar que los datos de los informantes clave fue de extrema confidencialidad (Martínez, 2004).

De las técnicas e instrumentos

Continuando con el recorrido de esta etapa, se configuró el tercer momento orientado a la selección de las técnicas e instrumentos para abordar el estudio, necesarias para recoger los relatos de vida o relatos de las prácticas (Bertaux, 2005) de los docentes en el contexto de estudio. En ese marco contextual, se tiene que las técnicas son el conjunto de procedimientos y actividades de las que se vale el investigador para obtener información en

correspondencia con las interrogantes formuladas (Hurtado, 2010), es decir el cómo obtener la información, con el fin de recabar la información necesaria, se utilizaron técnicas de carácter cualitativo, en principio, son la entrevista en profundidad de corte biográfico-narrativa, la observación participante, la observación contextual y los grupos focales.

La técnica de la entrevista es la conversación verbal entre dos o más personas, es un intercambio verbal entre el entrevistador (investigador) y el entrevistado (sujeto participante), con un fin determinado, tiene gran sintonía epistemológica y metodológica con el método biográfico-narrativo (Taylor y Bogdan, 1986; Rodríguez, et al., 1999; Gurdíán-Fernández, 2007; Martínez, 2007; Denzin y Lincoln, 2015). Conversación donde se estableció un contacto entre el investigador y los actores claves participantes, encaminada con un propósito cognitivo por parte del entrevistador-investigador. Por su parte, Yuni y Urbano (2005) justifican los relatos biográficos ya que “ponen en evidencia los procesos a través de los cuales se configura el saber en situaciones concretas y cómo se articula en la acción.” (p. 218).

Ahora bien, para efecto del estudio se trabajó con la entrevista en profundidad, que permitió encuentros reiterados entre el entrevistado y los informantes clave del estudio para la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen de su vida, experiencias, permitiendo una gama de escenarios, personas e información (Taylor y Bogdan, 1986; Martínez, 2007). La entrevista en profundidad tiene un carácter holístico por cuanto el objeto de investigación lo constituye la narrativa de la vida, experiencias de las personas (Hurtado, 2010); pues la investigación cualitativa busca develar las intersubjetividades e interpretaciones de los informantes (Rodríguez, et al. 1999).

La entrevista en profundidad, permitió un acercamiento con los docentes para conocer desde las propias voces de los docentes información sobre su práctica pedagógica y la integración de las tecnologías en las instituciones rurales, tomando en cuenta que en la entrevista en profundidad el investigador no persigue contrastar una idea, sino que busca acercarse a las ideas, creencias y supuestos manifiestos por otras personas; es decir, mantiene la mirada hacia la otredad, como visión de mundo, técnica muy utilizada en las historias de vida, autobiografía, biografía y narrativas (Taylor y Bogdan, 1986).

Las acciones narradas a través de la entrevista que se realizaron estuvieron orientadas por los objetivos 1 y 2 de la investigación, tales como: 1) Recuperar las prácticas de enseñanza a partir de las narrativas de los docentes del nivel de la básica secundaria de instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia, y 2) Explorar los saberes que obtienen los docentes a partir de sus propias experiencias y reflexiones para integrar las tecnologías en las prácticas de enseñanza cotidiana en las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta - Santander, Colombia.

Para tal cometido, se precisó establecer un previo acuerdo con los docentes informantes, pactando los días en los que se efectuaría la entrevista y el lugar donde se llevarían a efecto este proceso. En tal sentido, se elaboró una guía de preguntas abiertas, no como un esquema de preguntas, sino más bien una orientación epistemológica con los propósitos de investigación, permitiendo integrar elementos en la construcción del conocimiento, Martínez (2009), sugiere hacer la entrevista en forma de “diálogo coloquial”, donde se establezca un encuentro o conversatorio fluido, de confianza.

De igual manera, se contó con un grabador de audio, para obtener la mayor información posible, así como un cuaderno de campo, donde se hicieron las anotaciones precisas sobre inquietudes, gestos, dudas, aspectos que fueron abordadas a mayor profundidad posteriormente.

Para el diseño de las entrevistas emergieron de aportaciones críticas por parte de los dos (02) docentes especialistas en las áreas de: educación y tecnología educativa respectivamente. El protocolo de guion de entrevistas fue diseñado de la siguiente forma:

El Guión de entrevista dirigido a los docentes, configurado por trece (13) ítems inicialmente y con cuatro (4) ítems adicionales que emergieron en el transcurso de las entrevistas. El guión se estructuró con preguntas orientadoras (tipo abiertas) y de perfil con el propósito de comprender la percepción que tienen los informantes clave con respecto a las categorías de:

1. Didáctica y práctica de enseñanza con sus respectivas dimensiones: Interés por la enseñanza, experiencia docente, los avances tecnológicos y los desafíos de la

educación actual, práctica docente actual, estrategias pedagógicas con el uso de las tecnologías e impacto de las tecnologías en la práctica pedagógica.

2. Tecnología en la educación con sus respectivas dimensiones: Limitaciones para incorporar las tecnologías en prácticas de enseñanza, condiciones tecnológicas y recursos físicos, competencias digitales del docente, uso pedagógico del celular y contexto escolar, inteligencias artificiales IA y su impacto en el proceso educativo.
3. Educación rural con sus respectivas dimensiones: Integración de la tecnología en educación rural, intercambio de experiencias pedagógicas digital en educación rural, espacios de socialización de experiencias pedagógicas, espacios institucionales y saber pedagógico.
4. Narrativa biográfica con sus respectivas dimensiones: Formación docente en el ámbito de tecnología, habilidades de los estudiantes frente al uso de la tecnología, rol del estudiante frente a las TIC y transversalización con otras áreas.

Las entrevistas implementadas se transcribieron verbatim, es decir, se registran en formato escrito tal como fueron expresadas. Como investigadora se analizan las transcripciones buscando patrones, temas recurrentes, puntos de inflexión y relaciones entre los relatos de vida de los participantes.

La tercera técnica implementada en la presente investigación fue la observación, considerada por Martínez (2009), como, “la técnica clásica primaria y más adecuada por los etnógrafos para adquirir información” (p. 66). Se utilizó la “observación participante”, por cuanto permite una mayor interacción, comunicación con los docentes como actores claves de la investigación, para percibir, comprender y explicar la realidad. Esta técnica implica un proceso sistemático y flexible, asimismo, demanda rigurosidad, objetividad y sensibilidad. Para sustentar esta idea, Yuni y Urbano (2005); Gurdián-Fernández (2007), Strauss y Corbin (2002) plantean mantener una postura abierta, saber escuchar a los informantes, mirar, detallar y representar por medio de la escritura e interpretación lo observado en el cuaderno de notas con el que se contará para tal efecto.

En este sentido, para complementar la información en cuanto al desarrollo de los objetivos planteados en la investigación propuesta, se realizó con los 5 docentes (actores informantes clave) la observación de nueve (9) de sus clases, justificada porque es la técnica clásica primaria para obtener información. Por ello, Yuni y Urbano (2005), la definen como una metodología de investigación “en donde el observador elabora descripciones de las acciones, los discursos y la vida cotidiana de un grupo social” (p. 185), grupo social que en este caso es el aula de clases, en la cual conviven docentes y estudiantes.

Por su parte Martínez (2009), da cuenta que la observación concita en ser una herramienta fundamental frente a los procesos de enfoque cualitativo; en la cual se observa de cara al contexto real de los educadores entrevistados.

Aunado a lo anterior, la técnica de observación participante es altamente pertinente y valiosa, en una investigación cualitativa en el contexto educativo. Para Ñaupas, et.al. (2023), el término participación debe entenderse como “la presencia del observador dentro del ambiente observado” (p.526), sin interferir en la realidad estudiada, sin manipularla ni modificarla, examinando los hechos tal como son, de manera natural. Esta técnica implica que la investigadora se involucre directamente en la situación que está estudiando, observando de primera mano los eventos, comportamientos y procesos que ocurren en el contexto educativo. La investigadora tiene la posibilidad de experimentar y comprender directamente la dinámica, interacciones y fenómenos que ocurren en el ámbito escolar. Esto permite una visión más completa y enriquecedora de la realidad que no se podría obtener únicamente a través de entrevistas.

Capturar y analizar aspectos no verbalizados, como gestos, expresiones faciales, tono de voz, interacciones sutiles, dinámicas de grupo y otros elementos que pueden proporcionar información valiosa sobre la experiencia educativa de los participantes. Se puede observar en detalle expresiones de sentido por parte los informantes clave. Para Piñeiro (2015) “la observación participante es una herramienta de recogida, análisis e interpretación de información en la que el investigador juega un rol activo en las interacciones con el grupo que es objeto de su estudio” (p.01).

Asimismo, la observación de clases conlleva a la contextualización de la información, por cuanto ayuda a evitar interpretaciones erróneas o superficiales y permite una comprensión más profunda de cómo se entrelazan los diferentes elementos dentro del entorno educativo. Es preciso indicar que luego de cada clase, los docentes diligenciaron un formato digital propuesto por la investigadora denominado: “diario de reflexión docente”, en donde registraron lo relevante durante el proceso de enseñanza: sentimientos, logros, emociones, frustraciones, avances y dificultades, entre otros aspectos importantes de su quehacer pedagógico.

Con el fin de indagar la percepción de los estudiantes con relación a las prácticas de enseñanza de sus docentes y la integración de las tecnologías en el contexto educativo rural, se utilizó la técnica de grupos focales o focus groups. Esta técnica es muy utilizada como herramienta o estrategia de investigación en diversas disciplinas como sociología, medicina, educación, mercadeo, entre otras; también son considerados como una técnica de recolección de información, investigación o de intervención (Álvarez-Gayou, 2005; Aguirre, 2019). Existen diversas dilucidaciones sobre su conceptualización; por lo que para Krueger (1988) expone que “son un tipo especial de grupo, en términos de propósito, tamaño, composición y procedimientos” (p. 18), esto con el fin de lograr un fin u objetivo establecido, para otros considerados espacios de investigación que permiten la construcción de conocimientos desde el diálogo y el interactuar entre los participantes (Ivankovich-Guillén y Araya-Quesada, 2011).

De allí que, un grupo focal puede estar conformado por siete u ocho personas que permita a todos los sujetos participar y exponer sus puntos de vista, orientados por el investigador o moderador para guiar la discusión en grupo sobre un tema de interés para investigación. En tal sentido, alentar, motivar a los estudiantes a narrar y expresar sus puntos de vista sobre el tema de investigación (Schiffman et al. 1997).

Es interesante mencionar que, el grupo focal con el protagonismo de los estudiantes conllevó a “integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas, dimensiones, abordajes, enfoques, en otras palabras, de diversos puntos de vista” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 214). Por ello, fue concebida como una herramienta que privilegia el

habla, y su interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo, develando subjetividades relevantes (Hamui y Varela, 2013).

En ese mismo orden, Martínez (2009) subraya que, la técnica del grupo focal “es una herramienta con cuyo propósito es generar un intercambio de ideas, opiniones y experiencias en torno a un tema específico y obtener una comprensión más profunda de las perspectivas de los participantes” (p.37). Como investigadora situada en una perspectiva emergente, se estimó conveniente esta técnica, en virtud que permite la exploración de percepciones, opiniones y experiencias de los participantes (informantes clave) con relación al fenómeno objeto de estudio.

En consonancia con lo argumentado, acto seguido, una vez delimitado el número de estudiantes, así como la autorización por parte de sus representantes, se procedió a la aplicabilidad de dicha técnica, se organizaron dos grupos, de tal manera que llevó a dar cumplimiento al objetivo 3, el indagar la percepción que poseen los estudiantes con relación a las prácticas de enseñanza de sus docentes para la integración de las tecnologías en el contexto educativo rural. En los encuentros cara a cara con estudiantes, los informantes comparten su forma de vida, experiencias, dudas, conocimientos y saberes que se han movilizado durante sus experiencias de aprendizaje.

Por tal motivo, la investigadora elaboró una guía de preguntas que orientaron la participación y narración de la información sobre la percepción que poseen los estudiantes con relación a las prácticas de enseñanza de sus docentes y la integración de las tecnologías en el contexto rural colombiano. Álvarez-Gayou (2005) sugiere que la duración de cada sesión de trabajo no se extienda de las dos horas, tiempo que puede depender de la dinámica de trabajo, tomando en cuenta la sugerencia se planificará cada sesión de una a dos horas. De igual manera, se considera pertinente tener presente los instrumentos que facilitaron la obtención de la mayor cantidad de información, como la grabación de video y el cuaderno de notas digital, asegurando el buen funcionamiento de los equipos.

Para efecto de la recogida de información se hizo uso del cuaderno de campo digital, siendo el recurso ideal para anotar la información obtenida de las observaciones de las clases y de las interacciones docentes, estudiantes y tecnología. Según Gurdían-

Fernández (2007), “en el cuaderno de campo, registro o diario de campo relatan-describen sus sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, eventos, sucesos, hechos, entre otros.” (p. 190). Previo permiso y autorización de los docentes y acudientes de los estudiantes participantes, para tomar videos que registraron los contextos y ciertas situaciones que ameritaron considerarse para el estudio.

Tercera etapa: Análisis y entrecruzamiento de la información, constituido en un proceso investigativo cíclico, recursivo, dinámico y creativo que realiza el investigador para descubrir las relaciones a través de los hechos acumulados (Taylor y Bogdan, 1986; Deslauries, 1991; Hubermas y Miles, 1994; Rodríguez, et al. 1999). Etapa que se desarrolló en dos momentos:

Primer momento: Organización de la información, direccionado a ordenar los datos obtenidos de las entrevistas en profundidad, las observaciones contextualizadas, grupos focales, a través de las notas de campo, grabaciones y fotografías: para organizar la información, Martínez (1998) refiere que “transcribir las entrevistas y grabaciones es la forma más concreta y práctica de hacer la categorización” (p. 73), la cual se transcribió para organizar y clasificar, tomando en cuenta los núcleos significativos (Ugas, 2007), a partir de los datos en grupos de categorías emergentes. Es de señalar que, este se constituyó en un momento de larga tarea que condujo a leer, escribir, releer, volver a escribir y organizar la información, por lo que como proceso cíclico nos condujo revisar las diferentes construcciones realizadas en la ruta investigativa.

Segundo momento: De la triangulación a la cristalización de los sentidos (Denzin y Lincoln, 2015; Aguirre, 2019), como proceso que conduce a la interpretación y análisis, el cual condujo al acercamiento de la representación o reconstrucción de los fenómenos en este proceso de análisis interpretativo (Coffey y Atkinson, 2003), llevando a emplazar la puesta en práctica de las habilidades artísticas e investigativa en la lectura y escritura, para hacerla más fructífera y productiva (Glaser y Strauss, 1967). Momento que a decir de Ricoeur (2009), así como de Aguirre (2019), surgen los conflictos de las interpretaciones y la postura hermenéutica implícita y explícita como investigador ante la información recopilada.

De acuerdo con teóricos como Strauss y Corbin (2002), Yuni y Urbano (2005), Sandín (2003), la triangulación es el proceso metodológico para asegurar la validez, confiabilidad y credibilidad en las metodologías cualitativas, que a decir de Denzin (1979), se constituye en la combinación de métodos en el estudio de un mismo fenómeno, que conducen a contrastar datos, obtener otros que conducen al análisis y comprensión de la realidad (Pérez, 1994).

Vale resaltar que, se aplicaron entrevistas individuales; con miras a aplicar la triangulación, cabe referir que esto es apoyándose la autora en el planteamiento que sostiene Cisterna (2005):

La triangulación de la información por cada estamento nos permite conocer la opinión de los diferentes sectores de población en relación con los principales tópicos de la investigación. El camino propuesto para develar información es a través del procedimiento inferencial, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las subcategorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación propiamente tal. (p. 68)

A continuación, se presentan los resultados e interpretación de las entrevistas en profundidad la cual se implementaron en el Segundo momento: De la triangulación a la cristalización de los sentidos. Para ello se aplicaron los principios de triangulación, lo que permitió develar información y agrupar las respuestas más significativas por tendencia y luego clasificándolas por coincidencias o convergencias, como se podrán evidenciar en el subsiguiente apartado.

Haciendo honor a la denominación del momento “de la triangulación a la cristalización de los sentidos”, cabe señalar a Richardson (1997), quien hace énfasis que la validez de la información no es obtenida por la figura de un triángulo rígido, fijo, sino que la imagen central la constituye el cristal, que lleva a combinar “la simetría y la sustancia

con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades, y ángulos de aproximación” (p. 92).

Por lo tanto, no se trata solo de la triangulación en sí, sino la cristalización de la investigación que conduzca a la comprensión y representación compleja de la investigación (Bruner, 2013), desde sus múltiples realidades (Denzin y Lincoln, 2015), que representan su cristalización de forma creativa y analítica (Aguirre, 2019). Es estar dispuesto a interpretar desde las diversas miradas y prismas de la investigadora y los actores participantes en la construcción de la trama de significados de forma continua, lo cual le da mayor validez, no solo a la investigación sino también a las voces de los propios actores del estudio.

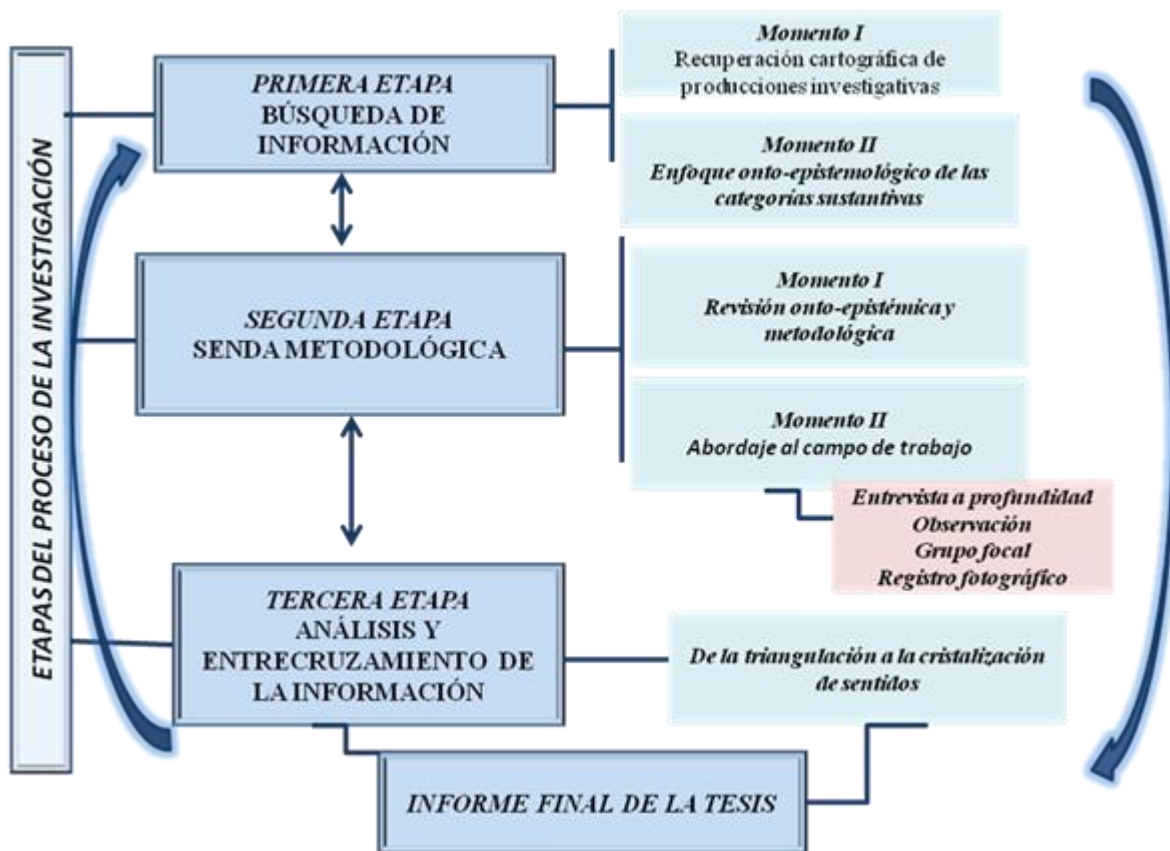
Lo expuesto, además adquiere validez a la luz de las aportaciones de Arias-Valencia (2000), en virtud que permite comprender y asumir la triangulación metodológica que se orienta en dar una mirada en profundidad a las unidades observacionales siendo estas multidimensionales; de allí que se implementó la combinación de la observación contextual, entrevistas y grupos focales en aras de analizar y verificar los hallazgos que emergieron frente el mismo fenómeno estudiado con el objeto de obtener una validación cruzada.

Bajo este marco metodológico, se condujo a la construcción y reconstrucción del texto desde la fusión interactiva de la información, llevando a tejer y entretejer de manera recursiva los datos para construir el discursivo o trama argumental de significados de forma ordenada y significativa, cabe indicar que la misma permitió representar dimensiones de las experiencias, sentimientos, emociones, deseos, que muchas veces no son considerados en otro tipo de investigación (Bolívar, Segovia, Fernández, 2001).

Es de retomar una frase de Coffey y Atkinson (2003) “el análisis nunca es completo” (p. 174), lo que implica que siempre habrá nuevas ideas y líneas de investigación que se pueden seguir implementando desde cualquier mirada que se desee abordar y profundizar, de tal manera que lleve a construir nuevos referentes epistémicos desde la realidad compleja que vive el ser humano. Pues como indica Ugas (2009) “el informe de una investigación narrativa es narrativo” (p.105).

Considerando el proceso metodológico esbozado para el desarrollo de la investigación, se presenta a continuación la figura 11, donde se representa manera la senda metodológica o etapas de la investigación para el logro del objetivo establecido desde la realidad descrita.

Figura 11. *Etapas del proceso de investigación*



Elaborado por la autora (2023)

Aspectos éticos

La ética en la investigación exige que la práctica de las ciencias sociales se realice conforme a principios éticos que aseguren el avance del conocimiento, la comprensión y mejora de la condición humana y el progreso de la sociedad. En atención a esta premisa desde mi rol de investigadora, fundamenté desde la dimensión axiológica tomando como

marco las Directrices para el diseño y uso eficaz de códigos de conducta para docentes emitido por la UNESCO (2019); cuyo objeto está en atención al movimiento Educación para Todos (EPT) a fin de garantizar el imperativo de calidad que es fundamental en el contexto de la educación rural; tal y como se pone de manifiesto en el Objetivo n.º 6 del Marco de Acción de Dakar, por el que los países se comprometen a mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación en resonancia con los códigos éticos de conducta que deben guiar la praxis pedagógica.

En resonancia con este axioma, y en aras de lograr una educación bajo los parámetros de excelencia educativa, el docente está convocado en su accionar ético, mismo que ha de garantizar que todos los ciudadanos compartan los valores que guían la acción docente. En este orden, se rememora que la UNESCO examina temas de ética de los profesionales de la educación, en una perspectiva abierta al pluralismo y a la integración de certidumbres morales.

Consentimiento informado

Los principios éticos que son parte de un Consentimiento Informado CI son el respeto a las personas (autonomía), la beneficencia y la justicia, y el principio de respeto a las personas que plantea la convicción de que los individuos deben ser tratados como agentes autónomos. En el contexto de una investigación el CI es un proceso de aceptación libre por parte del sujeto de investigación quien tiene conocimiento de los procedimientos a los que va a ser sometido; debe haber sido informado adecuadamente (Arias, 2010).

Bajo esta premisa, se subraya que se les informa a los/as participantes del estudio, que los instrumentos deben ser contestados de manera individual y en un lugar donde otras personas no pudieran observar sus contestaciones con el propósito de proteger su confidencialidad y además se les comunica que la información ofrecida por parte de los informantes será tomada solo para efectos investigativos de la presente tesis doctoral.

El procedimiento de comunicación del consentimiento informado se estableció de la siguiente manera: la investigadora recibió los consentimientos aceptados vía formato grabado y/o electrónicamente. De la misma forma, comunicó que, al completar las

respuestas de los instrumentos se guardarán dichos documentos en un archivo electrónico al que solamente se puede acceder con una contraseña secreta manejada en exclusividad por el investigador principal.

Se les notificó a los/as participantes que los documentos del estudio también podrían ser revisados por los miembros del Comité para la Ética de la institución universitaria.

PARTE IV: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

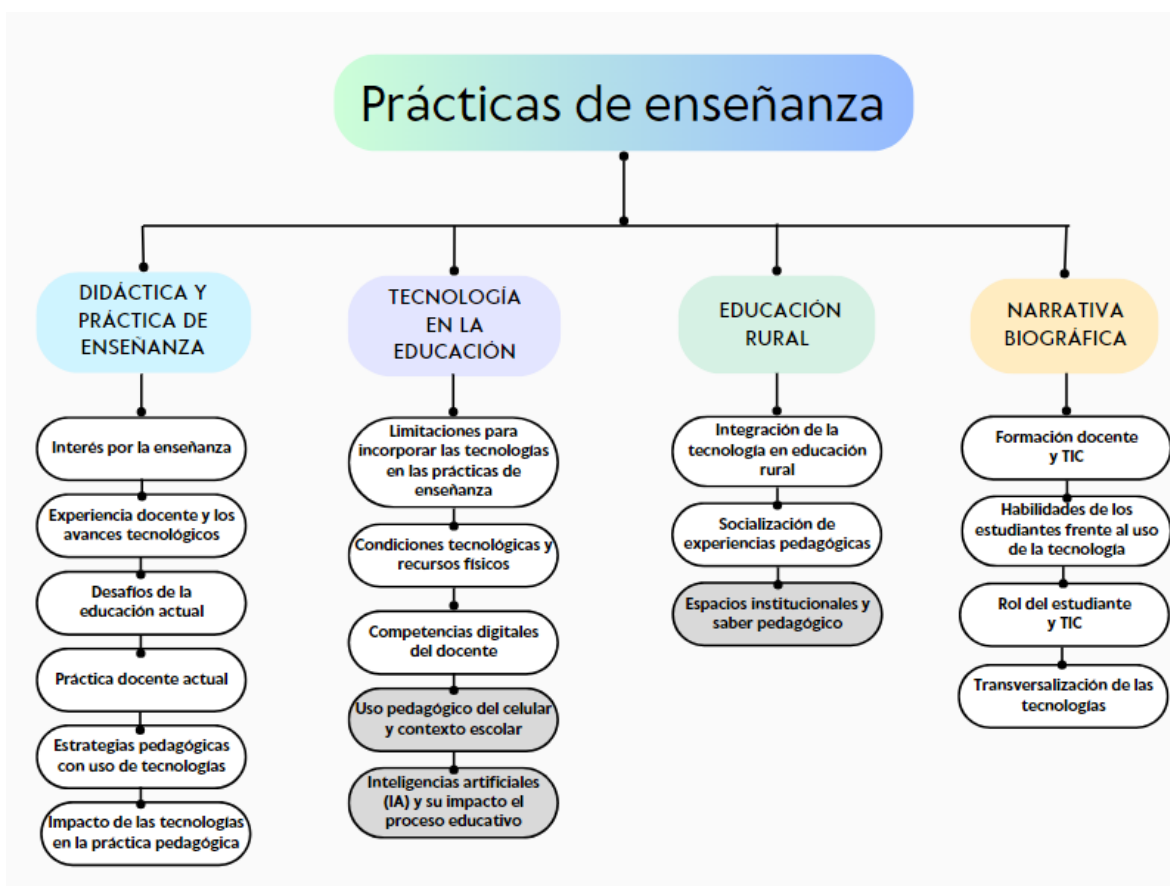
El presente apartado da cuenta de la presentación y análisis de los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas, grupo focal implementado y observaciones de clase contextuales, los cuales se presentan a través de la triangulación de datos, ya que permite analizar y contrastar los enfoques que tienen los sujetos consultados durante el estudio; siendo estos docentes y estudiantes que fungieron como informantes clave en la investigación, mismos que forman parte de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta - Santander, Colombia. En línea con lo señalado, se enuncian los temas de investigación, así mismo la narración de las experiencias de los entrevistados.

LA DANZA DE LAS PALABRAS EN EL ESCENARIO DE LA COMPRENSIÓN: ECOS Y REVELACIONES QUE EMERGEN A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES

A continuación, se presentan las expresiones de sentido de los sujetos participantes del estudio, las cuales corresponden a la comprensión de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a cinco (5) docentes de las tres (3) instituciones educativas objeto de estudio de la presente investigación. Para ello, se realizó la respectiva categorización y análisis de información. Los resultados se presentan con relación a cada una de las categorías y subcategorías preestablecidas y emergentes.

El enfoque biográfico-narrativo posibilita el encuentro entre el investigador (sujeto-autor) que accede a la vida de las personas (actores-sujetos participantes), quienes interactúan, dialogan para conocer desde los relatos de las experiencias personales, las relaciones con el otro y con el contexto social concerniente al ámbito educativo. Los relatos recogidos, mismos que fueron expresados por los actores clave - participantes, obtenidos a través de las entrevistas, llevan a significar la particularidad de sus vidas, sus percepciones y valoraciones frente al desarrollo de su accionar docente. Seguidamente, se presenta el esquema de categorización al cual se llegó, después del análisis preliminar.

Figura 12. Categorías y subcategorías emergentes de las entrevistas



Elaborado por la autora (2023)

CATEGORÍA: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Interés por la enseñanza.

Las voces de los docentes revelan que, al realizar una retrospectiva en torno al interés por enseñar, se ofrece una narrativa que permite comprender que su labor pedagógica ha sido influenciada por el entorno familiar y sociocultural. De allí que, los relatos dejan en evidencia que, sus intereses y primeras experiencias vividas para enseñar emergieron en el contexto familiar y comunitario; siendo estos hechos de sus historias de vida, determinantes en la configuración de sus didáctica y práctica de enseñanza.

Elkin Rodrigo Rojas ERRF-LC: *“Me interesé por educar a partir de la experiencia con el hijo de una señora que nos ayudaba con los oficios de la casa. Ella tenía un niño que tenía condiciones especiales, con dificultades de aprendizaje y yo realizaba la orientación de tareas y actividades de su colegio. No era muy fácil que un chico con estas dificultades lograra asimilar conocimientos de asignaturas como matemáticas, son muchas veces cuestiones de aprendizaje muy abstractas, en el caso del álgebra, en el caso del cálculo. Entonces eso fue como la primera experiencia mía en la cuestión de enseñar. Por otro lado, mi mamá fue maestra también, ejerciendo la labor durante 43 años, ella ya está pensionada. Ya venía eso también en la sangre, enseñar, ese interés de enseñar”*.

Angélica Santos LASR-SF: *“El interés de enseñar surgió desde muy niña, desde que cursó segundo primaria, ya evidenciaba motivación hacia la pedagogía. Me encantaba mucho la calidad de mis maestras que tuve en esa época, todo lo que lograba aprender durante esa mañana o tarde en la escuela me fascinaba llegar a mi casa y podérsela enseñar a mis hermanos y a los amigos del barrio o de la cuadra, entonces fue ahí donde empezó como a surgir ese deseo y ese gusto por la enseñanza”*.

Carlos Camacho CACU-SF: *“La labor de enseñar y el interés hacia la pedagogía tuvo su origen en mi familia. Mi papá fue docente y de alguna manera pues tuvo una gran influencia en mí, lo veía en su práctica docente preparando clase...y lo mismo con muchos familiares, entre ellos primos que estudiaban para ser docentes”*.

Carolina Vera CVM-LC: *“El interés hacia la docencia surgió desde que era niña, a partir de la interacción otros niños más pequeños, a quienes me gustaba enseñarles. Además, tenía una prima muy cercana que estudiaba pedagogía, entonces yo veía lo que hacía, cómo preparaba o cómo arreglaba sus cosas para para el diario vivir, entonces eso como que fue alimentando ese interés y amor por la educación. Cuando crecí, decidí estudiar la licenciatura de educación”*.

Néstor Henry Rodríguez NHRB-LV: *“Mi mamá trabajó 40 años como docente y casi todo el tiempo en la parte rural. Entonces, fui criado los primeros años en una escuela rural, cuando eso se vivía en las escuelas. Entonces, pues me familiaricé mucho con eso y me gustó eso, a pesar de no haber estudiado una carrera para docencia, estoy ejerciéndola”*.

Tras las narrativas de los docentes, se revela que al evocar recuerdos de cómo surgió el interés por enseñar, sus relatos permiten comprender que su labor pedagógica ha sido influenciada por el entorno familiar y sociocultural; lo cual deja en evidencia que se materializa la teoría del interaccionismo social propuesta por Vygotsky en Gutiérrez (2019), el cual postula que el desarrollo cognitivo de los individuos se forma a través de la interacción social y cultural y enfatiza el papel fundamental del entorno social y cultural en el aprendizaje y desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Además, destaca la importancia de los "andamiajes" proporcionados por los adultos para facilitar el progreso cognitivo del aprendiz.

Los datos presentados evocan las contribuciones de Contreras et al., (2019), quienes resaltan que la investigación narrativa basada en las experiencias personales de los docentes posibilita la recuperación de aspectos de su vida, fomenta la reflexión sobre sus vivencias práctica y los acontecimientos que incidieron para ser profesionales de la educación; este enfoque implica "contemplar y reflexionar sobre la enseñanza a partir de la experiencia vivida" (Ramallo, 2019, p. 90). Desde la perspectiva de la pedagogía narrativa, Contreras et al., (2019) sugieren que los relatos de experiencia pueden ayudar a rescatar "momentos en los que se dieron esas aperturas para asumir como forma de vida lo que fueron las vivencias iniciales " (p. 65). Asimismo, se destaca que, el simple acto de participar en un proceso narrativo fortalece el desarrollo del conocimiento pedagógico de los profesionales de la educación, compartiéndolo con sus pares.

Experiencia docente y los avances tecnológicos.

En cuanto a la experiencia docente, los relatos de los informantes clave entrevistados coinciden con la expresión de sentido, al narrar que se iniciaron en sus praxis dando clases en colegios privados, lo que representó una buena base para consolidar su vocación hacia la educación.

En concordancia con los relatos enunciados en torno al accionar pedagógico frente a los avances tecnológicos, queda de manifiesto que los cinco docentes entrevistados vivenciaron la transición de una educación con pocos recursos tecnológicos y en la

actualidad ha emergido una amplia gama de herramientas con implicancias en la educación para tener mejoría en la praxis docente.

Sin embargo, como lo dejan de manifiesto los participantes del estudio, subrayan el hecho que esto también ha llevado a que algunos docentes se enfrenten a un escenario agotador debido a la gran cantidad de información disponible en internet, lo que dificulta en ocasiones la toma de decisiones sobre qué contenidos resultan más adecuados para abordar en el aula. Asimismo, se vislumbra que en las instituciones educativas públicas y con mayor énfasis en las rurales se adolece de los equipos tecnológicos necesarios.

ERRF-LC: “Como ingeniero de sistemas inicié laborando en un colegio privado, donde los grupos eran bastante numerosos, pero afortunadamente ya contábamos con salas de informática que tenían suficiente capacidad de equipos y conectividad a internet, a pesar de ser en el sector como semi rural, teníamos pues buena conectividad”.

LASR-SF: “Inicié mi experiencia docente siendo menor de edad en un colegio privado y luego ingresé al sector oficial como docente de lengua castellana. Al comienzo, estamos hablando de hace casi 32 años, pues no había muchas ayudas tecnológicas, ahora están al alcance de todos, tanto de los docentes como de los estudiantes, particularmente yo las tengo como base para cualquier información, para la planeación de mis propias clases, para consultar, para investigar, ampliar temas, aclarar dudas de forma rápida y veraz, pienso que la educación actual debe ir de la mano con la tecnología de lo contrario no avanzamos, nos aislamos de la realidad”.

CACU-SF: “Por tener como carrera base la Ingeniería Química se me facilitaba el dar clases de matemáticas en calidad de apoyo en un colegio privado. Al inicio fue toda una praxis empírica; al comprobar que los estudiantes comprendían los temas que les explicaba, ello me motivó a seguir aprendiendo didáctica y metodologías con apoyo de sus compañeros docentes y recordando la vocación y ejercicio docente por parte de mi padre. Seguidamente realicé una especialización y una maestría en administración de la informática educativa. Eso me permitió también mirar cómo la tecnología de alguna manera pues era una herramienta que se podía totalmente articular, vincular a los procesos educativos y en ese sentido pues esto empecé a tener una mejoría

bastante notable cuando estaba de pronto en esos procesos de comunicación que se tienen que dar entre docente y estudiante, docente padre familia y docente y la comunidad educativa”.

CVM-LC: “Desde muy joven inicié mi labor docente en colegios privados, lo me que sirvió para encontrar la vocación docente. En los primeros años de pronto no había tanto, digamos no estaba el auge de las tecnologías, de los computadores, escasamente el que tuviera un computador o un celular pues ya era demasiado, me acuerdo tanto que para sacar las fotocopias uno elaboraba esa cajita con gelatina y calcaba la imagen y la colocaba ahí y luego una por una y la sacaba, que era como una fotocopidora manual. Ahora bien, con la aparición de los sistemas informáticos se ha generado un proceso de adaptación del currículo y de las temáticas; lo que le resulta más desgastante por la cantidad de información que encuentra en la red, dificultándosele a veces la toma de decisiones de los contenidos que resulten más convenientes para trabajarlo en clase.”.

NHRB-LV: “Las primeras prácticas como profesional de la educación las adquirí en un colegio privado. Entonces se trabajó muy bien, se podía exigir recursos, los estudiantes llegaban con los materiales, diferente pues a lo público en donde hay muchísimas limitaciones. Ahorita ya en esta institución pública, aunque ha habido algo de progreso, pero en una forma muy limitada, nos entregan algunos computadores, pero no alcanzan ni siquiera para el mínimo número de estudiantes que hay, porque tenemos grupos de 20 estudiantes y en la sala de informática sólo contamos con 10 computadores”.

Los testimonios de los cinco docentes entrevistados revelan un cambio desde una época en la que los recursos tecnológicos eran escasos, hacia un presente en el que existe una diversidad de herramientas digitales disponibles. Esta transformación ha tenido un impacto significativo en la forma en que enseñan, brindando oportunidades para mejorar su práctica. Además, se evidencia que la introducción de sistemas informáticos ha provocado ajustes en el currículo y en los temas abordados en clase. Sin embargo, algunos docentes encuentran esta adaptación más agotadora debido a la abundancia de información en línea, lo que a veces dificulta la selección de los contenidos más adecuados para enseñar.

De allí que lo analizado se fundamenta a la luz de las aportaciones de González (2019), teniendo en consideración lo relevante del saber pedagógico de los docentes en torno a la educación tecnológica; en virtud que se debe ampliar la formación de estos profesionales en pro de que adquieran y desarrollen las competencias digitales en función de aplicar estrategias didácticas que demanda la educación tras la selección de los contenidos más apropiados. Mismo que justifica, las inquietudes constantes referidas al papel que cumplen los docentes en la educación y su formación, planteadas en las diferentes discusiones a nivel mundial por los expertos en función de que su mejora, se constituyen en plataforma de interés como sujetos clave en las transformaciones que se requieren para la educación en la era del conocimiento, la tecnología y la globalización.

Desafíos de la educación actual.

Los relatos ofrecidos por nuestros sujetos de investigación significan su rol como facilitadores de los procesos académicos y la labor como motivadores que coadyuvan en el logro de las competencias educacionales. El enfoque de la narrativa-biográfica, permitió conocer y comprender la experiencia vivida y narrada en torno a su experiencia pedagógica.

Asimismo, se pone en valor la importancia de tener una mirada crítica al seleccionar contenidos publicados en la web, en aras de implementar su praxis en consonancia y pertinencia con los avances tecnológicos; siendo ello uno de los desafíos de la educación actual.

De igual forma se subraya que, en vista del aumento en la utilización de herramientas tecnológicas, se han generado desigualdades, lo cual representa uno de los principales desafíos de la educación en Colombia. Eso se debe a que la provisión de medios y recursos tecnológicos en las escuelas públicas es insuficiente y limitada.

En cambio, los colegios privados que cuentan con una amplia plataforma tecnológica, además del apoyo educativo en casa con relación a la implementación de las TIC. Cabe resaltar que, esta disparidad es aún más evidente al compararla con la educación rural, donde la brecha existente se hace más notoria.

ERRF-LC: *“El rol del docente ha cambiado, ya no es el que tiene todo el conocimiento. De esto quizá no se habla mucho, pero la educación que se recibe en la casa en cuanto al manejo de la tecnología, cómo utilizan las familias en casa la tecnología, cómo la están empleando, cómo la ponen en práctica en su contexto local, eso es algo que hace que en lo rural se note bastante la brecha que hay, muchísimo”.*

LASR-SF: *“En la actualidad el estudiante es más activo, más consciente, auto evaluador y con sentido crítico. En este momento que está el conocimiento construido prácticamente, me considero como una mediadora, motivadora, facilitadora y orientadora en ese proceso de aprendizaje”.*

CACU-SF: *“Trato de aplicar lo que lo que he aprendido debido a mi profesión, a lo que hice en la especialización y en lo que hice en la maestría”.*

CVM-LC: *“Con la aparición de los sistemas pues ha sido como más fácil el proceso de enseñanza, de adaptación del currículo y de las temáticas, sólo que es más desgastante por la cantidad de información que puede uno encontrar en la red, que siendo importante y siendo necesaria pues uno a veces no sabe qué elegir o que sea más favorable para llevarlo al entorno o llevarlo al aula de clase”.*

NHRB-LV: *“En la maestría y diplomados nos enseñaron bastante las prácticas con los aparatos tecnológicos y he aprovechado bastante ese tipo de cosas, lo estoy poniendo en práctica”. En la actualidad sí ha habido progreso y pues la idea es saberlo aprovechar, o sea no quedarnos en lo que inicialmente hacíamos, sino ir adquiriendo destreza y contagiar a los estudiantes de los avances tecnológicos que hay en este momento”.*

Lo expresado por los docentes denota que, el aumento en el uso de herramientas tecnológicas ha exacerbado las disparidades, lo que se presenta como un desafío principal para la educación en Colombia. Esto se debe a la falta de medios y recursos tecnológicos adecuados en las escuelas públicas según García et al., (2014). Por otro lado, los colegios privados, que cuentan con una amplia infraestructura tecnológica y apoyo educativo en el hogar, tienen una ventaja considerable en la implementación de las TIC. Es importante

destacar que esta disparidad es aún más pronunciada en la educación rural, donde la brecha existente se acentúa aún más. De acuerdo con lo planteado por Galván (2020), quien afirma que el aumento en la utilización de herramientas tecnológicas ha sido un fenómeno significativo en la educación, especialmente en contextos rurales en Colombia. Si bien estas tecnologías ofrecen oportunidades para mejorar el acceso al conocimiento y la calidad educativa, también han exacerbado las desigualdades existentes (p. 50).

En este sentido, la brecha digital se ha convertido en un obstáculo importante, ya que muchos estudiantes de áreas rurales carecen de acceso confiable a internet, dispositivos adecuados y capacitación en habilidades digitales. Esto crea una disparidad en el acceso a la educación de calidad entre estudiantes rurales y urbanos, perpetuando así las desigualdades socioeconómicas. Abordar este desafío requiere políticas integrales que garanticen la equidad en el acceso a la tecnología y la capacitación adecuada para maximizar su potencial en la mejora de la educación rural en Colombia.

Práctica docente actual.

Las acciones narradas a través de las entrevistas denotan que es necesario promover una cultura de uso adecuado de la tecnología, poniendo énfasis en su utilización con contenidos relevantes para la realidad social de los sectores rurales y del tejido social comunitario. Esto implica fomentar el pensamiento científico-reflexivo, lo cual está en consonancia con la reflexión pedagógica.

En este sentido, el papel del docente se convierte en el de facilitador, ya que los avances tecnológicos proporcionan una gran cantidad de información; por lo tanto, es importante desempeñar un rol mediador y orientador en el proceso educativo. Además, las competencias profesionales adquiridas han adquirido validez a través de las enseñanzas impartidas en las escuelas, estableciendo una conexión entre diversas áreas de aprendizaje.

Por ello, se motiva a los estudiantes a utilizar la tecnología de manera efectiva en todas las áreas de aprendizaje; esto se logra a través de los equipos y recursos proporcionados por los docentes, considerando que en la mayoría de estas escuelas solo cuentan con video y televisores, y el acceso a Internet es limitado o inexistente.

Los informantes destacan su dedicación y compromiso con sus estudiantes, enfatizando que no se debe privar a los estudiantes de los beneficios de la tecnología. Por esta razón, se implementa esta estrategia para superar las deficiencias existentes. Por último, resaltan que, en el entorno de las escuelas rurales, en muchas ocasiones, resulta difícil acceder a la tecnología y a servicios con conexión a internet.

ERRF-LC: *“Yo le apunto mucho a que los estudiantes vayan adquiriendo una cultura de lo que es la tecnología, porque la tecnología en sí misma no es ni buena ni mala, pero depende de cómo lo utilicemos. Por ello, los invito a crear conciencia de que la tecnología debe estar acorde a una realidad social, porque muchas veces quizá nos hemos acostumbrado simplemente a utilizar tecnología, sin un uso racional sin tener en cuenta ciertos factores como el cuidado del medio ambiente, el cuidado de sí mismo, la persona. Yo les hablo mucho a los estudiantes, a veces nos hemos acostumbrado solamente a consumir tecnología, más no a producir tecnología, eso ya es un pensamiento que requiere pues de más tiempo, de más análisis y reflexión pedagógica”.*

LASR-SF: *“Me describo como una docente que ama lo que hace y eso me ayuda a mí también dentro del aula de clase a poder llegar con más agrado a mis estudiantes. Por eso sin importar las limitaciones, busco la manera de llegar con tecnología al aula de clase, con los medios que personalmente tengo a mi alcance”.*

CACU-SF: *“Con los años de experiencia docente y con la formación permanente considero que he mejorado en mis prácticas de enseñanza. Mis prácticas no se limitan al aula de clase tradicional, sino que desde el punto de vista de las tecnologías procuro innovar con otras herramientas, estrategias y otras formas, en donde los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación se pueden llevar a cabo. También insisto mucho con mis estudiantes sobre el uso racional y adecuado de la tecnología”.*

CVM-LC: *“Desafortunadamente en el sector rural no contamos con internet, que de pronto pudiéramos tener más acceso, como entretenimiento, que ellos pudieran interactuar o visitar, como hacen de pronto otros colegios con mejor dotación tecnológica, entrar a un museo virtual, pues aquí no se puede, pero de pronto la utilización de videos y de todas aquellas herramientas y aplicaciones que de pronto como*

docente tengo al alcance desde mi propio mi celular, mi computador y pues aquí en la institución pues el videobean y el televisor pues es de gran ayuda para las diferentes áreas y actividades que yo realizo”.

NHRB-LV: *“Muy a pesar del progreso en las tecnologías en el contexto de la educación rural, no contamos con suficiente dotación tecnológica respecto al número de estudiantes. A pesar de eso, considero que no debemos dejar a los estudiantes excluidos de las bondades de la tecnología y por ello, me esfuerzo para superar las falencias. Yo siempre les muestro a ellos con el videobean que les traigo todos los días, con el computador, hacemos jueguitos, que toca bajarlos en la casa y traerlos porque acá el internet pues es muy malito, no podemos utilizarlo en forma adecuada como quisiéramos, pero entonces nos tomamos el trabajo de bajar en la casa todas esas herramientas tecnológicas para poderlas aplicar acá en la institución”.*

Ante lo expuesto, es evidente la importancia que los docentes atribuyen a la dedicación y al compromiso con sus estudiantes, subrayando la necesidad de no privarlos de los avances tecnológicos. Por ello, se adopta esta estrategia para mitigar las carencias presentes. Además, se destaca la dificultad frecuente de acceder a la tecnología y a servicios de internet en el entorno de las escuelas rurales.

En concordancia con lo anterior, para Molina y Mesa (2018), “el gobierno ha ofrecido utilizar los medios tecnológicos en aras de potenciar el sistema educativo incluyente y de calidad, garantizando el acceso de todos los estudiantes del territorio nacional” (p. 55). Sin embargo, en los contextos educativos objeto de este estudio, se caracterizan por recibir en sus aulas estudiantes que provienen de familias de bajos recursos, donde se hace poco probable la prevalencia de dispositivos tecnológicos como computadores, tabletas y acceso a internet en sus hogares. Dicha situación hace evidente la brecha digital y se develan dificultades sustanciales en el acceso a las TIC fuera de los espacios escolares.

En este sentido, la única manera de acceso a las TIC para muchos de estos estudiantes lo representan las prácticas de aula. Por lo tanto, se enfatiza la importancia de identificar la disponibilidad de recursos tecnológicos en estas instituciones educativas, y el

valor que presentan para el desarrollo de las actividades curriculares y la existencia de planes estratégicos o modelos para la incorporación educativa de las TIC en las escuelas rurales de Colombia.

Estrategias pedagógicas con el uso de las tecnologías.

En la narrativa de los informantes clave desde su rol docente, queda de manifiesto que, a pesar de las limitaciones por el déficit de recursos en las escuelas rurales, se propicia la motivación permanente de sus estudiantes. Las herramientas usadas son rudimentarias, aprovechándose de lo que esté disponible en el entorno.

Asimismo, existen experiencias de algunos docentes que invierten de su propio patrimonio para adquirir equipos tecnológicos, en aras de enseñarles a los estudiantes a trabajar bajo entornos virtuales. También se usa audiolibros con el apoyo docente dentro y fuera del aula de clase, ya que la gran mayoría de las familias y padres no disponen económicamente para comprar libros impresos.

Otro factor determinante fue la pandemia, detonante que llevó a implementar con mayor énfasis el uso de la tecnología, haciendo la salvedad que, por laborar en una institución perteneciente a una zona rural, se considera que un alto índice de familias no dispone de dispositivos tecnológicos como computador o un portátil, ni acceso a internet. Sin embargo, en el marco de la pandemia, la Secretaría de Educación hizo un contrato con Google donde se podía utilizar el LMS o sistemas de gestión del aprendizaje, entre ellas Classroom por ser sencilla de manejar, su interfaz gráfica es más asequible; aprovechándose al máximo esta coyuntura además se posibilitó el uso de pizarras virtuales en al menos una de las escuelas que forman parte del presente estudio.

Otra de las estrategias pedagógicas que prevalecen en articulación con las tecnologías, está el uso de audiovisuales, mapas conceptuales, diapositivas en PowerPoint con temáticas de escenarios y realidades diferentes a las de la zona rural, ampliando así la formación integral de los estudiantes.

Vale significar que, los relatos ponen de manifiesto que en estas escuelas rurales no se implementa el uso de otras herramientas tecnológicas, debido a lo limitado de los

recursos tecnológicos en las instituciones y económicos por parte de los padres; lo que lleva a trabajar con los materiales e insumos que se tiene a mano.

ERRF-LC: *“Las herramientas que utilizamos nosotros, no son herramientas sofisticadas, realmente lo que nosotros hacemos aquí, pues partimos de lo que son los recursos que tenemos, que son muy limitados, inclusive a mí me ha tocado de mí mismo bolsillo comprarme un router (que me costó mucho \$800.000 pesos). Aquí trabajamos en una red local, yo siempre les comparto, me gusta mucho utilizar una plataforma que se llama Moodle, para hacer pruebas, inclusive hacer pruebas tipo saber y con ellos trabajamos mucho eso, ellos aprenden lo que es el entorno virtual, aprenden a interactuar y a entrar a un foro, cómo participar de un foro, y cómo crear productos digitales.*”

LASR-SF: *“A mí me gusta mucho utilizar los audiolibros en el aula de clase y sugerirles a los estudiantes los audiolibros fuera del aula de clase, ya que la gran mayoría no tienen los recursos económicos para comprar el libro. La otra herramienta que se me facilita mucho con los jóvenes es la creación de foros donde participen en un chat privado o a veces lo hacemos en una red social, por ejemplo, en Instagram o en WhatsApp, que son redes sociales muy sencillas donde podemos dar un tema y lo discutimos. Nos ha ido súper bien porque son experiencias innovadoras tanto para los jóvenes como para nosotros los docentes. También utilizo muchas herramientas para el aula de clase con ayuda de internet como: la creación de sopa de letras, crucigramas y resúmenes”.*

CACU-SF: *“La pandemia fue un detonante que llevó a implementar con mayor énfasis el uso de la tecnología, aunque un alto índice de familias no disponía, ni aún disponen de los dispositivos tecnológicos como computador o un portátil, ni acceso a internet. Sin embargo, en el marco de la pandemia, la Secretaría de Educación hizo un contrato con Google donde se podía utilizar el LMS o sistemas de gestión del aprendizaje, entre ellas Moodle, que ellos manejan que es a través de G Suite de Google, aprovechándose al máximo esta coyuntura además se posibilitó el uso de pizarras virtuales. En ese marco, la habilidad que más he desarrollado como docente es el uso de LMS Classroom por ser sencilla de manejar, su interfaz gráfica es más asequible. En las que tengo más habilidad es Classroom, porque es la que he practicado más. Sin embargo, resalto el hecho de manejar también la plataforma Moodle, que es una plataforma todavía aún más*

robusta, la utilizan realmente son las universidades en gran medida, pero eso se puede aplicar a nivel de instituciones educativas en aulas de primaria y secundaria, de pronto ahí lo que le veo como de pronto Moodle requiere como que el docente tenga una preparación adecuada para manejar esta plataforma, en cambio Classroom es mucho más intuitiva, es mucho más sencilla de manejar. A Moodle no la desearía, o sea la tengo ahí como de pronto que en algún momento puedo volverla a integrar y la considero extremadamente completa y es abierta al público a nivel mundial, de código abierto, entonces sería como para que el estudiante se familiarice y cuando llegue a la educación superior, tenga ya la experiencia en su manejo”.

CVM-LC: *“Me gusta enseñar a los estudiantes a construir mapas conceptuales o mapas mentales, aplicando habilidades ofimáticas acorde con el grado y con los recursos tecnológicos que tenemos al alcance. También me gusta mucho utilizar los vídeos y las películas dependiendo de la temática, porque de pronto los estudiantes al escuchar tanto al docente se cansan, porque todos los días lo escuchan a uno, entonces es mejor con la ayuda de otra persona que les esté dando esa información. Hoy en día hay vídeos educativos digamos muy actualizados y que no es tanto como la historia sino son cosas como reales, experimentos, que ellos pueden relacionar mucho con su contexto, entonces buscan la similitud de lo que están haciendo, digamos experimentos o actividades que se hacen en otros colegios. Yo les digo a los niños no nos cuesta nada soñar y de pronto ellos con ese anhelo que ven, se motivan a seguir estudiando y a ir más allá de lo que tienen aquí en este sector rural”.*

NHRB-LV: *“El fenómeno dado por la pandemia influyó de forma determinante en el uso de las herramientas tecnológicas, el gremio docente se vio en la inminente necesidad de usarlas. Yo uso mucho los videos educativos alusivos a la temática a desarrollar y también uso diapositivas en PowerPoint. No es posible implementar otras herramientas tecnológicas, porque en la escuela son muy limitados los recursos y los padres en su mayoría son de bajos recursos; de igual modo, no se le exige a nivel de materiales y recursos tecnológicos como si se hace en un colegio privado; sino que se trabaja con los materiales e insumos que se tienen a mano”.*

En cuanto a las estrategias pedagógicas con el uso de las tecnologías y frente a la realidad expuesta en las narrativas de los informantes clave, quedó de manifiesto que en estas instituciones educativas rurales no se implementa el uso de otras herramientas tecnológicas, ello por lo limitado de los recursos tecnológicos; así como por los bajos recursos económicos por parte de los padres y/o acudientes; incidiendo esto en que los docentes trabajan con los escasos materiales e insumos de los que dispone.

En concordancia con la premisa antes analizada, se tiene que, de las tecnologías en el ámbito educativo de cara al contexto rural, existe una significativa brecha en correlación con las estrategias pedagógicas que el profesorado implementa en el sector rural. Bajo este marco contextual, la UNESCO (2013) plantea que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representan tanto una oportunidad como un desafío para los actores educativos. Se enfatiza la necesidad de asignarles un propósito y una utilización que fomente sociedades más democráticas e inclusivas, promueva la colaboración, la creatividad y una distribución más equitativa del conocimiento científico. Asimismo, se destaca la importancia de emplear las TIC para avanzar hacia una educación que sea más inclusiva, equitativa, innovadora y de alta calidad para todos, considerándola un derecho humano fundamental y un recurso público esencial para la sociedad (UNESCO, 2019).

Desde una perspectiva onto-epistémica, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representan una herramienta que posibilita la gestión y uso de la información, así como la comunicación entre usuarios y dispositivos, además de facilitar la creación de nuevo conocimiento (Solano, 2010; Fuentes, Carrera y Fernández, 2017). Este enfoque reconoce la importancia de considerar tanto el contexto como los valores sociales y educativos en los que las TIC son utilizadas, dado que forman parte de los discursos sociales (Latour, 2008; Cicala y Martinelli, 2018). Según Cabrero (2000), las TIC se definen como "instrumentos técnicos que se relacionan con los nuevos descubrimientos de la información" (p. 16).

Por otra parte, los resultados obtenidos adquieren credibilidad científica según las contribuciones de Arzola, Loya y González (2017), quienes sostienen que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están generando una transformación constante

en la vida cotidiana de la ciudadanía. Esto se refleja en la manera en que se busca información, se interactúa con base a estrategias pedagógicas y se genera contenido para resolver problemas diarios en el ámbito escolar. Las TIC proporcionan una variedad de herramientas tecnológicas que permiten simular y modelar la realidad (Solano, 2010), lo que potencia el pensamiento crítico, el conocimiento, la interacción y el trabajo colaborativo mediante el intercambio de información (Ruiz y Sánchez, 2019); lo que lleva a considerar que, en las organizaciones e instituciones educativas, se debe contribuir en pro de garantizar el derecho a la educación al reducir las disparidades educativas y tecnológicas.

Impacto de las tecnologías en la práctica pedagógica.

A la luz de las aportaciones en el marco del enfoque biográfico-narrativo, se estima como un logro que algunos egresados de escuelas rurales hayan ingresado a programas de ingeniería de sistemas o carreras afines a la tecnología. Esto se debe, en parte, a las metodologías de enseñanza implementadas y al impacto de la tecnología, lo que ha permitido el desarrollo de habilidades necesarias para seguir estudiando a nivel universitario. La implementación de enfoques innovadores ha resultado en beneficios tanto para docentes como estudiantes, en consonancia con los avances tecnológicos.

Del mismo modo, se resalta que la pandemia ha transformado la educación a nivel mundial, destacando aún más la importancia del uso de la tecnología; la comunidad educativa tuvo que enfrentar el desafío de aprender cada vez más sobre las tecnologías. Se destaca que a los estudiantes les agrada tener docentes que utilizan recursos innovadores disponibles en la web, ya que los motivan a investigar y aprender sobre los temas relacionados con las diferentes áreas de estudio.

Tras los relatos obtenidos, es notable que los estudiantes de esta generación tienen un interés inherente hacia la tecnología, y en el caso de las escuelas rurales, han estado utilizando los recursos tecnológicos disponibles tanto para los docentes como para los estudiantes, dentro de sus posibilidades que, aunque escasas, ha coadyuvado significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ERRF-LC: “En su proyecto de vida, yo veo que algunos egresados han optado por estudiar ingenierías de sistemas: por ejemplo, hace poco nos visitó una exalumna y nos contó que se graduó en un programa de análisis y desarrollo de programación. Entonces uno va viendo que hay muchachos que salen con habilidades, con capacidades para poder continuar sus estudios y poderse preparar mejor para la vida”.

LASR-SF: “Se respeta el ritmo de aprendizaje y se valora el progreso de los estudiantes. Son estrategias también que acompañan a los diferentes ritmos de aprendizaje, entonces eso ha influido bastante y positivamente porque cada uno lleva su ritmo, su propio avance, cada uno es consciente de sus propios progresos académicos. Las herramientas tecnológicas ayudan a que el estudiante sea aún más consciente de su propio trabajo, que aproveche el tiempo libre, porque no todo se logra hacer dentro del aula de clase. Entonces, de verdad que es bastante innovador en el ambiente escolar. Siento que es así y los estudiantes también lo manifiestan y valoran”.

CACU-SF: “La pandemia marcó un antes y un después en la educación a nivel mundial, posicionándose el uso de la tecnología con mayor intensidad. Hay que seguir investigando, hay que seguir preparándonos, hay que seguir trabajando de la mano de toda la comunidad educativa, de tal manera que podamos potenciar, podamos optimizar los procesos tecnológicos, porque seguramente encontraremos que hay cosas por mejorar. Por ejemplo, en el caso de los dispositivos celulares, que han sido el dolor de cabeza de muchas instituciones, en donde se ha llegado a prohibir su uso por la distracción que genera en los estudiantes. Considero que no es la cuestión de negar el uso del dispositivo celular, sino entrar a tener una cultura para su uso responsable dentro del aula de clases, porque hay muchos recursos educativos abiertos, existen diversas aplicaciones con las cuales uno puede utilizar el celular para desarrollar la clase, claro, todo con ciertas medidas de manejo, de uso responsable, con ciertos límites, para su aprovechamiento pedagógico”.

CVM-LC: “A los estudiantes les gusta que el docente utilice recursos aparte del tablero y la tradicional hojita de papel. Los estudiantes se muestran motivados cuando se usan otras estrategias como los audiovisuales y diversos recursos que se encuentran en la red,

incentivando en ellos la curiosidad por indagar y aprender. De todas maneras, muchos de los estudiantes se dan cuenta y me dicen: ¿profe usted buscó ese vídeo, profe dónde lo encontró? Entonces a medida que uno va utilizando esos recursos ellos van despertando como esa curiosidad al menos de saber y aprender más sobre las temáticas vistas”.

NHRB-LV: “Las herramientas tecnológicas son muy usadas a partir del año 2020 con la llegada de la pandemia. Nosotros tuvimos que obligadamente utilizarlas. Las estrategias que más usamos nosotros son las de juego, porque es la que más les atrae a los estudiantes. Yo generalmente inicio la clase con un videíto con el tema para irlos ambientando, después les pongo unas diapositivas en PowerPoint y hacemos unos jueguitos y hacemos una práctica ya con ellos y al final utilizamos de todos modos el papel. En las clases de artística, usamos herramientas de la web como los lápices de colores digitales o lo que esté a nuestro alcance”.

El comprender cómo ha sido el impacto de las tecnologías en la práctica pedagógica, lleva a pensar y re-pensar las diversas y creativas estrategias pedagógicas que los docentes han implementado en las escuelas de la zona rural. Después de analizar los relatos recopilados, se destaca la importancia de reconocer que los estudiantes de esta era muestran un marcado interés por la tecnología. En el contexto de las escuelas rurales, se ha observado que tanto los docentes como los estudiantes han estado utilizando los recursos tecnológicos disponibles, aunque estos sean limitados, lo que ha tenido un impacto considerable en el proceso educativo.

Considerando lo expuesto, se denota que, para la educación, las tecnologías constituyen nuevas formas de producción y tránsito de la información y conocimiento, en las que a decir de Maggio, et al., (2014), se valora la pluralidad de voces, el trabajo en colaboración, las propuestas revisadas de autoría y de construcción colectiva en las redes sociales. En tal sentido, abordar el impacto de las tecnologías en la práctica pedagógica, lleva a establecer exigencias en cuanto al nuevo rol que debe asumir el docente, así como un novedoso enfoque pedagógico (Cortés, 2016).

Desde esta perspectiva, se espera que las políticas educativas de Colombia, implementen estrategias que permitan el acceso a las TIC en los diversos espacios en los que se desenvuelvan sus ciudadanos (Lion, 2019); todo ello invita a reflexionar en torno a estas realidades en aras de poder dilucidar sobre el impacto de las tecnologías en la práctica pedagógica; en virtud que, como lo sostiene Cortez et al., (2017): "El progreso de las TIC en la educación ha forzado a los docentes a modificar sus enfoques de enseñanza. La rápida transformación de la sociedad plantea desafíos sin precedentes para el ámbito educativo, demandando una adaptación continua por parte de los educadores" (p. 47). Se puede denotar que se debe porque la sociedad se encuentra con una nueva generación de aprendices que no han accedido a las nuevas tecnologías, sino que han nacido con ellas y se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes a los del pasado.

Lo expuesto, supone un desafío enorme para los docentes, la mayoría de ellos inmigrantes digitales, los responsables educativos y los gestores de políticas públicas relacionadas con la innovación, tecnología, ciencia y educación. Muestra de este interés, es la gran importancia que se ha dado actualmente a la capacitación docente en el uso de las TIC y la manera de aprovecharlas con pertinencia en el desarrollo de la práctica pedagógica. Otro aspecto para subrayar por parte de los docentes entrevistados es la necesidad de seguir investigando, formándose y seguir trabajando en equipo con todos los actores educativos, a fin de potenciar y optimizar los procesos tecnológicos en sus contextos educativos.

CATEGORÍA: TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

Limitaciones para incorporar las tecnologías en las prácticas de enseñanza.

El conocer desde las propias voces de los docentes información sobre sus prácticas pedagógicas e integración de las tecnologías en las instituciones rurales, deja en evidencia que una de las restricciones fundamentales que se destacan como un problema central es el insuficiente número de computadoras portátiles en comparación con el número matrícula de estudiantes. Esto conlleva a la necesidad de organizar a los estudiantes en grupos pequeños,

lo que impide una participación plena de todos los estudiantes en las actividades. Además, la disponibilidad limitada de conexión a internet ha requerido la implementación de estrategias como el uso de redes locales para compartir los materiales y recursos digitales. Esta solución ha sido adoptada como una manera de abordar la problemática.

Del mismo modo, los docentes del sector rural, con recursos propios, se han propuesto comprar equipos como: computadores portátiles, proyectores (video beam) y reproductores de sonido. En definitiva, existen muchas necesidades que los docentes de aula atienden por sí mismos y que no son asumidas por las autoridades educativas, quienes deberían hacerse cargo, demostrando que hay muchas limitaciones en cuanto al aspecto tecnológico; sin embargo, con las contribuciones e iniciativas voluntarias de los docentes, se logra avanzar.

ERRF-LC: *“Las limitaciones son diversas, el primer elemento a considerar es que no se dispone de un aula adecuada a los requerimientos reales, en cuanto superan en número los estudiantes para la capacidad física del aula. Aquí tenemos grupos que son, por lo general, más de 30 estudiantes y la capacidad del salón, como tal, da solo para 25 estudiantes máximo. Entonces debo dividir el grupo y trabajar con algunos en el salón de clases y los demás en la sala de informática. Es muy difícil trabajar así. Tuvimos dos robos que nos han hecho al colegio y por eso no contamos con suficientes computadores. A mí me ha tocado implementar una red local donde les comparto los materiales y los recursos, porque no tenemos acceso a internet, la conexión que llega aquí es muy limitada, no da, no alcanza”.*

LASR-SF: *“La gran limitación es el difícil acceso al servicio de internet, algunos estudiantes carecen de móviles y de recursos económicos para poder adquirirlos. La institución no posee una buena red de internet y eso hace que el trabajo dentro del aula de clases sea lento y complicado, es decir, interrumpido. El padre de familia no tiene para comprar un computador, le es difícil comprar un móvil y comprar el servicio de internet para sus hijos. Por ello, cuando deseo trabajar con mis estudiantes con una aplicación nueva, muchas veces me veo limitada porque son pocos los que tienen un celular con datos para utilizarlo en la clase, entonces me toca acudir a las herramientas básicas que tengo a mi*

alcance como el videobeam o el televisor y por supuesto, usar mis datos de internet”.

CACU-SF: *“En el contexto geográfico de la institución rural, se observan limitaciones en el orden económico. A las familias se les dificulta adquirir equipos tecnológicos, como por ejemplo un dispositivo con las condiciones mínimas para poder manejar una interfaz o una herramienta que requiera ciertas especificaciones técnicas. De igual manera, en esta sede educativa solo dispone de un televisor y un video beam operativos. Aquí había dos televisores y uno se dañó. Con un solo televisor es muy difícil que podamos trabajar doce (12) docentes al tiempo. Prácticamente le toca a uno mismo como docente comprar, buscar y traer sus propias herramientas: computador, videobeam y parlantes, para poder desarrollar la clase con herramientas tecnológicas”.*

CVM-LC: *“En el sector rural es difícil la conectividad, y cuando hay señal el internet es difícil que dos equipos o más se conecten. Además, el déficit de computadores se convierte en otra limitante. Cuando tenemos clase de informática, para ese día debo preparar dos clases, por así decirlo, el material con el que se quedan los estudiantes en el salón de clase que para que desarrollen en el salón y el otro material o la otra preparación para ya cuando están aquí en el aula. Entonces pues esa es una dificultad porque hay un grupo que se tiene que quedar en el salón y el otro está en la sala de informática, entonces no puedo hacer la clase con todos al tiempo. En mi caso no puedo estar en ambas partes, pero ellos han adaptado y se han entendido como el ejercicio de que un grupo baja un momento y otro grupo en otro, digamos esa es una gran dificultad en cuanto al desarrollo de las clases del área de informática”.*

NHRB-LV: *“La limitante es el déficit de equipos de computadores. En un colegio como este, contamos con 100 estudiantes en la sede principal y tan sólo tenemos 8 computadores para todos. Entonces, para nosotros es muy, muy difícil trabajar así. Acá cada docente (y no todos han podido), vamos comprando el computador portátil para el uso, los discos duros, hemos comprado videobeam, hemos comprado sonido, porque definitivamente hay muchas necesidades que no son atendidas por los entes que deben hacerlo. Entonces, tenemos muchas limitaciones, pero trabajamos con eso y sabemos aprovechar el*

tiempo y aprovechar las condiciones que tienen los estudiantes y docentes”.

En atención a las limitaciones para incorporar las tecnologías en las prácticas de enseñanza, queda en evidencia frente a las expresiones de sentido de los docentes entrevistados que, la integración efectiva de tecnologías en la educación rural enfrenta desafíos como la falta de infraestructura tecnológica adecuada, incluyendo acceso limitado a internet y dispositivos actualizados. Además, la capacitación insuficiente por parte de algunos miembros del personal docente y la falta de recursos financieros que en algunos casos ha resultado un nudo crítico. De allí que, las disparidades tecnológicas entre áreas urbanas y rurales pueden aumentar la brecha digital y afectar la igualdad de oportunidades educativas (Gómez et al., 2018). En este contexto, para abordar estas limitaciones, se necesita un enfoque integral que mejore la infraestructura, capacite a los docentes y proporcione el apoyo financiero necesario, asegurando que todas las escuelas, independientemente de su ubicación, puedan aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías en la educación.

En el contexto de las instituciones educativas rurales, queda de manifiesto según Ferro (2018) que: “las escuelas rurales, enfrentan limitaciones económicas que afectan la adquisición de dispositivos tecnológicos adecuados” (p. 42). Tomando como referencia los datos obtenidos, la falta de recursos se refleja en la disponibilidad limitada de equipos como televisores y video beam, lo que dificulta el trabajo de los docentes. Como resultado, los docentes se ven en la inminente necesidad de gestionar y llevar sus propias herramientas tecnológicas, como computadoras y equipo de video beam, entre otros, para poder utilizar la tecnología durante las clases.

Condiciones tecnológicas y recursos físicos.

Los docentes entrevistados exponen la necesidad que se tiene en las instituciones educativas rurales de contar un servicio de internet óptimo, como uno de los requisitos tecnológicos básicos. Como consecuencia de esto, los esfuerzos del Ministerio de Educación para implementar una red y programas han resultado ineficientes, haciendo

imprescindible que la escuela, como parte de los requisitos tecnológicos básicos, adopte el uso de software para mantenerse al día con los avances tecnológicos.

Resulta evidente la urgente necesidad de que los estudiantes adquieran conocimientos y tengan acceso a estas herramientas, aprovechando el servicio de internet en consonancia con los beneficios que brindan las tecnologías.

Es imprescindible brindar capacitación a los docentes para que adquieran los conocimientos básicos relacionados con la tecnología, además, es necesario que la institución cuente con recursos físicos y herramientas tecnológicas con óptimo funcionamiento; esto implica aprovechar las oportunidades que brinda la tecnología para fomentar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Es importante destacar que, a pesar de los obstáculos y limitaciones, los estudiantes exploran innovaciones y las comparten con sus compañeros y el cuerpo docente.

ERRF-LC: *“Entre las condiciones tecnológicas mínimas, se requiere de equipos con conectividad a internet, que tenga buena señal. Aquí instalaron una red de internet, que viene de un programa del Ministerio de las Tecnologías llamado MINTIC-Vive Digital. Desde que lo instalaron no está funcionando correctamente, la verdad, no está sirviendo, y es muy engorroso estar llamando cada rato, estar en constante comunicación pidiendo que vengan a revisar ese servicio, cada rato se daña. Entonces, no se está prestando realmente el servicio de conectividad que se requiere. Por otra parte, hace poco una ONG nos entregó en donación un televisor, lo cual ha resultado de gran beneficio. Sin embargo, estamos a merced de lo que nos quieran obsequiar.”*

LASR-SF: *“Bueno, dentro de esas condiciones mínimas están el acceso a software educativo y que el maestro, conozca todas las herramientas que ofrecen las tecnologías, qué programas podemos utilizar según el área de enseñanza: por ejemplo, aplicando evaluaciones digitales que nos ofrecen la calificación de manera instantánea y esto motiva a los estudiantes”*.

CACU-SF: *“La capacitación del docente se hace necesaria a fin de que conozca qué es una plataforma, qué es una LMS, qué es una pizarra virtual; es decir, que posean los conocimientos básicos como una de las condiciones tecnológicas mínimas. Además de ello, los recursos*

físicos, como herramientas tecnológicas como un celular con la capacidad de poder descargar las aplicaciones, como GeoGebra, que es muy utilizado en matemáticas. No necesariamente tiene que ser un celular de alta o de mediana gama hacia arriba, sino un celular que le permite poder descargar y que los programas corran, que los programas, de alguna manera, se puedan utilizar sin ningún problema, que funcionen las aplicaciones”.

CVM-LC: “El docente requiere por lo menos un computador o un celular, teniendo mínimo esos dos recursos es suficiente. Hoy en día, estos recursos tecnológicos son los que ofrecen la mayor cantidad de información que uno puede requerir en las diferentes áreas de conocimiento, para desarrollar las actividades pedagógicas”.

NHRB-LV: “A ver, alguna vez yo hice un curso en el SENA, y miraba cómo allá cada uno estaba sentado frente a un computador y tenían los tableros allá que nos iban mostrando todo, y nosotros íbamos haciendo la práctica cada uno en su computador. Me parece que sería lo ideal, que cada estudiante tuviera su computador, tuviera su blog, tuviera sus carpetas, tuviera todo organizado en su computador, y nosotros pudiésemos aprovechar mucho más la parte tecnológica y aprovechar todas esas habilidades, todos esos conocimientos que ellos tienen ahí, todas esas innovaciones”.

La referencia a las condiciones tecnológicas y recursos físicos de las escuelas rurales analizadas resalta la apremiante importancia de que los estudiantes obtengan conocimientos y puedan utilizar herramientas tecnológicas, haciendo uso del servicio de internet para aprovechar al máximo los beneficios ofrecidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Frente a los hallazgos, se destaca la necesidad esencial de proporcionar formación pertinente a los docentes para que adquieran competencias básicas en tecnología. Asimismo, es crucial que la escuela disponga de recursos físicos y herramientas tecnológicas en buen estado, lo que implica aprovechar las oportunidades tecnológicas para promover el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. En línea con lo expuesto, adquiere validez epistémica las aportaciones de Pinto y Plaza (2020) al sostener que “la

importancia de asistir a capacitaciones docentes con las temáticas de TIC, se sitúa en que los profesores por una parte desarrollen las competencias tecnológicas y por otra, que les permita ser parte de la transformación, actualización e investigación académica, pues las TIC como herramienta tecnológica implica que como docentes deben filtrar gran cantidad de información en la web; y así poder orientar los procesos pedagógicos vinculados con la tecnología con la pertinencia” (p. 170).

En el marco de los fundamentos epistemológicos antes señalados, se ilustra la relevancia de que los docentes participen en capacitaciones sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En primer lugar, ante la necesidad de que los docentes desarrollen competencias tecnológicas para adaptarse al entorno educativo en constante evolución. Esto implica no solo tener dominio del uso de herramientas digitales, sino también comprender cómo integrarlas de manera efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se resalta el rol de los docentes como agentes activos en la transformación y actualización de la educación, así como en la investigación académica relacionada con las TIC. Esta participación les permite no solo adquirir nuevas habilidades, sino también contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas pertinentes que aprovechen plenamente el potencial de la tecnología en el aula.

Por otro lado, resulta oportuno enfatizar sobre el desafío que enfrentan los docentes al filtrar y gestionar la gran cantidad de información disponible en la web. Por cuanto, en la era digital, el acceso a información abundante y variada es una ventaja, pero también puede ser abrumador y confuso. Un ejemplo de estas prácticas valiosas y creativas se recrea mediante las estrategias “espiraladas y difusivas”, referenciadas por Lion (2016). En las estrategias espiraladas los docentes dedican tiempo a buscar información, a procesarla, clasificarla y relacionarla con el currículum. Por otro lado, las estrategias difusivas son las que conectan la escuela con el afuera (p.77).

En este sentido, los docentes de las escuelas rurales y en general, deben aprender a discernir qué información es relevante y útil para sus objetivos educativos, así como a evaluar la calidad y la confiabilidad de los recursos en línea. Esta habilidad de filtrado y selección de información es fundamental para garantizar la pertinencia de los procesos

pedagógicos relacionados con la tecnología, permitiendo a los docentes ofrecer una enseñanza de calidad que responda a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes como lo es en el caso de la educación contextualizada en los sectores rurales. Finalmente, vale subrayar que, a pesar de los obstáculos y limitaciones que presentan las escuelas rurales, los estudiantes exploran innovaciones y las comparten con sus compañeros, familia y comunidad educativa.

Competencias digitales del docente.

La entrevista en profundidad permitió un acercamiento con los docentes, quienes dan cuenta que el desarrollo de competencias digitales es fundamental para promover un pensamiento tecnológico que vaya más allá del simple manejo de herramientas; esto implica considerar aspectos éticos, comunicativos y sociales en el uso de las TIC. Para ello, es necesario que los docentes cuenten con recursos mínimos como un móvil, un computador con acceso a internet, un televisor y un proyector en el aula.

Además, deben tener habilidades en el uso de software y aplicaciones con fines pedagógicos, así como la capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías. La pandemia impulsó la autodidáctica en el uso de las TIC con la implementación de herramientas básicas y necesarias en el aula. Es importante que los docentes estén interesados en aprender y satisfacer sus necesidades de formación en el ámbito digital, para adquirir conocimientos de diversas aplicaciones que aporten a su profesionalización docente.

ERRF-LC: *“En lo concerniente a las competencias digitales, se ha de poner atención en el desarrollo de un pensamiento tecnológico en el docente, ya que, no se trata solo de enseñar a utilizar una herramienta, pues de eso hay muchos tutoriales en la web o enseñar a manejar un software, sino ir también en una perspectiva de promover un pensamiento tecnológico, que implica factores como la ética, la comunicación e inclusive la búsqueda del bien social”.*

LASR-SF: *“No es sólo tener herramientas, como docente debo interesarme por conocer cómo funcionan las aplicaciones, qué puedo hacer con ellas para innovar en mis clases, para mantener la atención de*

los estudiantes. Por lo tanto, el aprendizaje del docente debe ser constante y permanente”.

CACU-SF: *“El docente debe tener unas competencias digitales básicas. Por ejemplo, saber usar software y aplicaciones con intencionalidad pedagógica. Que pueda utilizar una pizarra virtual o usar las aplicaciones del celular ya sea en línea y offline. Estos conocimientos, como mínimo, debe tenerlos un docente para que pueda gestionar de manera efectiva su proceso de enseñanza”.*

CVM-LC: *“Pienso que el docente debería tener como conocimiento mínimo la parte de ofimática. Saber descargar un vídeo o una canción. Creo que con lo que nos sucedió en pandemia para todos fue un proceso muy importante, porque los docentes que no sabían utilizar herramientas tecnológicas tuvieron que aprender a manejarlas y lo hicieron de tal manera, que hoy en día lo siguen utilizando porque se dieron cuenta que son herramientas básicas y necesarias para llevarlas al aula”.*

NHRB-LV: *“Primero que todo, el docente debe estar interesado en ello, reconocer las necesidades que tiene, o sea, auto diagnosticarse para poder él mismo formular cuáles son las soluciones, pero mínimamente el manejo de todas las aplicaciones tecnológicas que hay, de todos los medios que hay de comunicación para con los estudiantes, porque hay muchos medios, pero definitivamente pienso que lo importante es que el docente se diagnostique, se analice y mejore cada día más”.*

Los docentes reconocen y valoran que el fomento de habilidades digitales es esencial para cultivar un pensamiento tecnológico que trascienda la mera destreza en el manejo de herramientas, abarcando aspectos éticos, comunicativos y sociales en la utilización de las TIC. Para operativizarlo, es imprescindible que los docentes dispongan de recursos básicos en el aula, como un dispositivo móvil, una computadora con conexión a internet de calidad, un televisor y un proyector entre otros recursos tecnológicos que les permitan estar en línea con los avances tecnológicos. De acuerdo con esta premisa, Rodríguez (2015), considera que los docentes al desarrollar una competencia digital a través de su práctica profesional, les permitirá afrontar de manera más adecuada los retos

emergentes de su profesión y prepararse adecuadamente en, para y más allá de la sociedad del conocimiento. Mismo que lleva a redefinir el perfil del docente integrando las TIC, se ha de reflejar en el desarrollo de su competencia digital, en aras de estar en concordancia con los cambios educativos que exige la sociedad actual.

Uso pedagógico del celular y contexto escolar.

Los docentes expresan que el uso del celular en los entornos educativos se ha convertido en un problema a nivel mundial. Por consiguiente, se hace imprescindible reflexionar frente a cómo se puede aprovechar como herramienta pedagógica, es especial en entornos educativos rurales, donde prevalecen las limitaciones de recursos. El dispositivo móvil es usado a través de aplicaciones como: calculadora científica, traductor de idiomas, diccionario digital, creación y edición de videos entre otros programas, usándolos en las clases como estrategia didáctica innovadora, todo con intencionalidad educativa; por lo que, se precisa motivar a los jóvenes a fin de que reflexionen y reconozcan que el celular es una herramienta que puede aportar beneficios frente a su uso de manera consciente.

Otro elemento para considerar es la función del docente en enseñárseles a usar las TIC, explicarles los peligros que pueden surgir ante su uso incorrecto y también los beneficios; en síntesis, es recomendable utilizar el celular de forma apropiada y supervisada por los docentes durante las clases. Es importante destacar que, la señal de internet es limitada y esto afecta el rendimiento del dispositivo. Por lo tanto, en ocasiones se descargan las aplicaciones con anticipación en el hogar.

ERRF-LC: “El uso del celular se ha vuelto un problema en el aula. Algunos docentes hemos tratado de promover la idea de no apartar esta herramienta de la vida, sino de aprovecharla. Por ejemplo, usamos el celular con la aplicación de calculadora científica y como traductor de idiomas. El impulsar esta cultura implica dedicación y un trabajo en equipo. Acá yo venía haciendo un trabajo con otros compañeros docentes, de concientizar, que el mismo muchacho tomara conciencia de que se ubicara en donde está. Estoy en un salón de clases, luego el celular lo tengo que utilizar para lo que es de la clase. Es como cuando

yo estoy en una reunión o si estoy en la casa, si estoy de acuerdo con el lugar, voy en un bus, pues debo saberme ubicarme dónde estoy y de acuerdo con eso saber cómo tengo que utilizar ese aparato tecnológico”.

LASR-SF: *“El estudiante de alguna manera también trae conocimientos o nuevas herramientas para usar en las clases. El uso del celular para la creación de videos es una buena estrategia. Ellos mismos son partícipes y actores, ya sea a través de una sencilla exposición o el montaje de una obra de teatro. La herramienta que ellos más usan que es el móvil. Entonces, los estudiantes ya saben cómo editar un video, cómo colocarle animación a un video, cómo ubicarse desde otra dimensión, es decir, son cosas innovadoras que de pronto los estudiantes pueden aportar al proceso de enseñanza”.*

CACU-SF: *“Creo que los estudiantes se están dando cuenta que el celular es una herramienta que ofrece infinitas aplicaciones enfocadas a lo que es la educación, entonces por ejemplo descargar una calculadora científica sin necesidad de comprarla. Solamente el hecho que tengan ellos un correo por Gmail, le ofrece una gran variedad y un abanico de posibilidades como es una hoja de cálculo, presentador de diapositivas y editor de Word, sin necesidad de tener que pagar una cuenta en Microsoft”.*

CVM-LC: *“La idea es encaminarlos al buen uso cuando están en el aula de clase. Esas normas deben quedar claras, pero si por ejemplo si ellos tienen facilidad para descargar una aplicación que me sirva a mí en el área pues la vamos a descargar y la vamos a trabajar hoy en día como lo mencionaba al inicio ya muchas cosas ya están hechas es simplemente buscarlas utilizarlas. Creo que es muy buena herramienta para la parte pedagógica, que obviamente van a tener distracciones, si nos pasa a nosotros los adultos que estamos en una cosa miramos el celular y cuando nos damos cuenta ya ha pasado mucho tiempo y nos distraemos de los que estamos haciendo. Los estudiantes utilizan permanentemente el celular y no la van a dejar de hacerlo, por más que el docente les diga dejen de usarlo ellos van a seguir. La idea es encaminarlos al buen uso cuando están aquí en el aula de clase”.*

NHRB-LV: *“Soy amigo del uso del celular en el colegio, porque yo a los estudiantes les digo, vamos a mirar esa diapositiva y vamos a leerla, vamos a buscar las palabras que no conocemos. Porque es que, ¿cómo entendemos una lectura si no conocemos el vocabulario, no*

conocemos el significado? Y yo a todos les digo, los que tengan celular, por favor, sáquenlo y entren allá al diccionario y van a buscar lo que no conocemos. El celular es una herramienta tecnológica y pedagógica que debe ser usada. Entonces, más bien la función de nosotros los docentes es enseñársela a usar. Decirles los peligros que hay y los cuidados que deben tener con el uso de esa herramienta tan importante como es el celular. Pero sí deben usarla dentro del aula de clase. Lógico, siempre bajo el control de nosotros los docentes”.

En atención al uso pedagógico del celular en el contexto escolar, se estima conveniente aludir que, la aplicabilidad de este tipo de dispositivos ha emergido como una herramienta multifacética que puede potenciar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con lo expuesto por Quintero Velandia y Yangali Vicente (2021): un estudio realizado en el departamento Norte de Santander, Colombia, arrojó que durante la pandemia 2020, incrementó el uso pedagógico del Smartphone, el cual influye en un 55,3% en el rendimiento académico y la educación virtual en las instituciones educativas rurales del municipio de Toledo. (p. 202).

Los autores de la investigación refieren que, mediante esta herramienta electrónica, se favorece la comunicación sincrónica y asincrónica. En este mismo marco de referencia, vale significar que, al integrar adecuadamente la tecnología móvil en el aula, los docentes pueden fomentar la participación, la colaboración y el acceso a recursos educativos en tiempo real. Desde aplicaciones interactivas que refuerzan conceptos académicos hasta plataformas de aprendizaje en línea que facilitan la entrega de contenido personalizado, el celular se convierte en un aliado poderoso para la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI. Sin embargo, es crucial establecer políticas y directrices claras para su uso, así como promover un uso responsable y ético de esta herramienta, garantizando así que su potencial educativo se aproveche al máximo mientras se minimizan las distracciones.

Inteligencias artificiales (IA) y su impacto el proceso educativo.

Gracias a la realización de entrevistas en profundidad, fue posible establecer un acercamiento con los docentes, los cuales exponen sus marco ontológico y axiológico de

cara a la Inteligencia Artificial (IA), se subraya que ella ha estado experimentando grandes transformaciones y, aunque todavía puede resultar sorprendente para muchos docentes.

Es inevitable el uso cada vez mayor de herramientas tecnológicas, ya que cada día surgen nuevas propuestas innovadoras, desde la realización de pruebas y evaluaciones hasta la investigación, producción de texto, imágenes y video. Asimismo, aún no está completamente claro el alcance de la inteligencia artificial, pero se cree que su impacto depende de cómo se utilice, por ello, es necesario adquirir conocimiento sobre algo antes de utilizarlo, lo cual está relacionado con las prácticas de enseñanza; sin embargo, en la región aún existe una brecha en cuanto a los avances tecnológicos.

En este sentido, la IA está transformando diferentes aspectos de la sociedad y, en el ámbito educativo, plantea implicaciones éticas y morales, especialmente con relación a la autenticidad en la realización de trabajos; por lo que, se considera que la sociedad colombiana aún no está preparada para aprovechar al máximo la inteligencia artificial, por lo que es necesario capacitarse con relación a esta innovación tecnológica. Finalmente, se espera que pronto se mejoren las condiciones en las zonas rurales para lograr un equilibrio en términos de tecnología, ya que la desigualdad dificulta el progreso del país; teniendo en cuenta que la tecnología desempeña un papel fundamental en el desarrollo de una nación.

ERRF-LC: *“La inteligencia artificial ya venía haciendo grandes transformaciones y, de hecho, quizá todavía genera asombro, pero no es algo que sorprenda a los japoneses, tener un robot, por ejemplo, que atienda en un hotel, que sea el que se encargue de la recepción del hotel, ese tipo de tecnología; sólo que aun en la región aún se tiene una brecha frente al tema de los avances tecnológicos”.*

LASR-SF: *“Resulta inminente utilizar más herramientas tecnológicas, ya que, día a día van innovando y van emergiendo nuevas propuestas, desde cómo hacer una prueba, una evaluación, hasta cómo hacer grandes investigaciones y consultas a través de páginas muy serias y educativas de internet”.*

CACU-SF: *“Con respecto a las inteligencias artificiales me ha llevado a reflexionar en torno al chat GPT, entre otras aplicaciones que están surgiendo, lo que lleva el valorar cómo incorporarlas en el ámbito*

educativo aún resulta muy pronto para decirlo y se está en ese proceso de exploración respecto a la estrategia de cómo vincular al estudiante con el chat GPT y que lo utilice de manera correcta. Hay que buscar cuáles son sus limitaciones y ventajas, ya que las IA están marcando un hito en la civilización actual”.

CVM-LC: “Creo que las inteligencias artificiales sí impactan dependiendo de cómo se utilicen. Primero como docente debo tener el conocimiento de cómo se va a utilizar en la práctica pedagógica y utilizándola se podrá determinar qué importancia tiene o qué impacto puede causar ya sea positivo o negativo en el ámbito educativo. Entonces hay que perder ese miedo a la tecnología y al uso de los dispositivos electrónicos y tecnológicos e ir un poco más allá, al ritmo de los avances”.

NHRB-LV Ante este ítem el docente consultado no arrojó respuesta, manifestando que desconoce el tema.

De cara a los vertiginosos avances tecnológicos, como lo es en la actualidad la Inteligencias artificiales (IA), se ha de considerar su impacto el proceso educativo. Vale resaltar que, los entrevistados dieron a conocer que han estado observando y además haciendo uso de las bondades de esta herramienta. Según Carbonell-García et al., (2023) da cuenta que la IA cada vez más se posiciona con aplicabilidad en el contexto educativo, ésta puede adaptarse como material educativo y como estrategia de enseñanza, según las necesidades individuales de cada estudiante, permitiendo un aprendizaje más eficiente y significativo. Además, la IA puede ofrecer retroalimentación instantánea y personalizada, identificar áreas de mejora y sugerir recursos adicionales para fortalecer el proceso de aprendizaje.

Asimismo, en un contexto más amplio, es inevitable el uso cada vez mayor de herramientas tecnológicas, ya que cada día surgen nuevas propuestas innovadoras, desde la realización de pruebas y evaluaciones hasta la investigación, producción de texto, imágenes y video, entre otros recursos didácticos y estrategias a partir del uso de la IA.

CATEGORÍA: EDUCACIÓN RURAL

Integración de la tecnología en educación rural.

Bajo el enfoque de la narrativa-biográfica, con la intención de conocer y comprender la experiencia vivida y narrada de los docentes del sector rural, se evidencia la necesidad de replantear el paradigma de la tecnología, especialmente en el contexto educativo. Por tal motivo, se sugiere reflexionar sobre cómo los docentes están utilizando la tecnología en el aula y si esto promueve un uso consciente, racional y ético por parte de los estudiantes, ya que, se busca en ellos fomentar no sólo el consumo y la utilización de la tecnología, sino también la idea de ser creadores, como por ejemplo desarrollar una aplicación y venderla en la web.

Resulta oportuno incentivar a los estudiantes a explorar el campo de la tecnología y se destaca la forma en que pueden aplicar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula, a pesar de las limitaciones propias del contexto rural; también se resalta la importancia de motivar al gremio docente en este aspecto. De igual forma, los relatos dejan de manifiesto la pertinencia de reflexionar sobre el uso de la tecnología en el ámbito educativo, promoviendo un enfoque consciente y ético; además, se insta a los estudiantes a explorar y aplicar las TIC en el aula, a pesar de las limitaciones del entorno rural, y se destaca la necesidad de motivar al personal docente en esta área.

Se hace necesario conformar redes de conocimiento para fortalecer el proceso de enseñanza. Se menciona específicamente la plataforma Colombia Aprende, donde los docentes pueden participar en foros y encontrar crónicas y ejemplos de experiencias pedagógicas compartidas por otros profesores. De igual forma, se enfatiza que los docentes deben estar dispuestos a capacitarse en el ámbito tecnológico, aprendiendo a utilizar computadoras, celulares y sus aplicaciones.

En este sentido, al asumir estos nuevos desafíos tecnológicos, podrán avanzar y aprender de manera proactiva y autónoma, lo que les permitirá adquirir conocimientos y compartirlos con sus estudiantes. Además, se destaca que cada día surgen nuevas herramientas tecnológicas que los docentes deben conocer y aplicar en el aula. La inclusión de la tecnología en la educación rural se destacó claramente a partir de las experiencias

compartidas por los maestros, lo que permitió apreciar que están integrando esta herramienta en el entorno del aula.

ERRF-LC: *“Es fundamental fomentar el sentido crítico de la tecnología con miras a producirla y aprovecharla. Es común ver a un estudiante en un salón de clase jugando Free Fire o jugando cualquier juego virtual y comprando un paquete de datos para jugarlo, pero más bien es cambiarle la idea, decirle, bueno, ¿por qué no más bien empecemos a mirar cómo crear un juego? ¿Cómo usted puede crear una aplicación y ponerla en la web y vender? Creo que ahí es donde está la clave de nuestra misión como educadores”.*

LASR-SF: *“Invito a otros docentes a que exploremos ese campo tan bonito que es la tecnología y que sí se puede, sí se pueden aplicar las TIC en el aula de clase, con el compromiso de usarlas cada vez que se pueda. Esto motivaría al estudiante mucho y al mismo docente”.*

CACU-SF: *“Un aspecto a tener en cuenta para mejorar sería conformar redes de conocimientos, donde docentes participemos en foros, como lo hay en la plataforma de Colombia Aprende, ahí se encuentran crónicas, ejemplos, donde docentes relatan cómo han sido sus experiencias pedagógicas; siendo ello una oportunidad para mejorar la práctica docente, impulsando algún tipo de red de conocimiento entre colegios rurales o entre la misma municipalidad, a nivel nacional o inclusive internacional, como en el caso de Colombia Aprende, ofrecida por el Ministerio de Educación Nacional”.*

CVM-LC: *“El docente debe estar en la disposición de asumir el reto de aprender del ámbito tecnológico; aprender a usar el computador o celular con sus aplicaciones; ya que, bien es sabido de algunos casos de docentes que por temor a que se dañe algún equipo, se cohiben de usarlo, entonces tienen esa desconfianza de enfrentarse a un computador o de pronto a descargar aplicaciones”.*

NHRB-LV: *“Es fundamental la capacitación, porque a veces los mismos docentes evidenciamos temor para usar la tecnología, sobre todo sucede más en el caso de los docentes más antiguos, con una edad más avanzada. Entonces, ante todo, se debe ser consciente que no conocer de tecnología, es un analfabetismo que como docentes no se debe tener; lo que invita a estar actualizado de cara a los avances que en esta área se*

presenten, cada día emergen nuevos programas y aplicaciones, cada día salen nuevas herramientas tecnológicas que el gremio debe conocer para aplicarlas en el aula de clase”.

Tras las narrativas de los docentes, se evidencia su esfuerzo por fomentar entre los estudiantes un uso responsable, reflexivo y ético de la tecnología en el ámbito educativo. Los educadores no solo buscan incentivar el empleo y consumo de la tecnología, sino también estimular la creatividad y la innovación. En este sentido, recalcaron en las entrevistas la importancia de no considerar la falta de conocimientos tecnológicos como una forma de analfabetismo que los docentes no pueden permitirse. Esto subraya la necesidad de mantenerse actualizados frente a los avances tecnológicos en constante evolución, ya que cada día surgen nuevos programas, aplicaciones y herramientas que el sector educativo debe conocer y aplicar en el aula (Imbernón, 2017).

Lo anterior, concuerda con el planteamiento de Lion (2016), donde invita a reflexionar sobre el repensar el espacio escolar: romper la arquitectura clásica, implica conectarse con otras aulas, con otras instituciones. Es importante estudiar cómo se escribe, qué pasa en las redes, cómo interactúan los chicos en estos ambientes. Es necesario trabajar mediante conceptos de presencia social: personalización, control e identidad (p.75).

Socialización de experiencias pedagógicas.

Las narrativas presentan diversos aspectos relacionados con el intercambio de experiencias pedagógicas y el uso de tecnología en el entorno educativo rural. Se menciona la metodología STEAM, que se ha promovido en Colombia, particularmente en el ámbito de la robótica. Sin embargo, en las escuelas rurales, resulta complejo implementar esta tecnología debido a los elevados costos de adquisición de los materiales necesarios y la escasez de recursos económicos en las instituciones.

También se destaca la iniciativa de los docentes para compartir experiencias pedagógicas entre sí, ya sea a través de redes sociales, plataformas digitales, análisis de libros electrónicos o comunicación mediante correos electrónicos colectivos. Además, se

llevan a cabo jornadas pedagógicas en la escuela, con el propósito de compartir los avances y progresos de los estudiantes, así como el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para fomentar la innovación en el aula.

Durante la pandemia, se brindó capacitación a los colegas mediante el aprovechamiento de plataformas virtuales, y ahora, en el entorno presencial, se proporciona apoyo a aquellos docentes que tienen menos experiencia en tecnología; por lo que, se sugiere que estas prácticas se apliquen en otras instituciones de la región a través de plataformas como Colombia Aprende o mediante el uso de redes sociales. Se enfatiza la importancia de compartir las estrategias utilizadas en el aula con otros docentes, destacando los logros y la eficacia de dichas estrategias, así como los desafíos que se han enfrentado.

También se resalta la relevancia del intercambio de resultados obtenidos mediante la publicación de contenido en redes sociales, con el fin de promover la colaboración en la experiencia pedagógica. Se reconoce que en el contexto rural existen limitaciones en términos de recursos y conectividad, lo cual dificulta aprovechar plenamente los beneficios que ofrece actualmente la tecnología.

ERRF-LC *“Yo he estado participando en algunas redes, pero no de aquí, de Colombia. Entonces yo he estado integrando redes, pero de España y de otros países donde hemos podido compartir experiencias. De hecho, yo hice mi proyecto de grado, que era un proyecto de integración de áreas a través de una intranet y fue mi proyecto de tesis de maestría. Aquí en Colombia lo único que proponen en cuanto a tecnología es la metodología STEAM y se ha impulsado mucho la robótica. En la realidad de la escuela rural, esta tecnología no se puede llevar a cabo, porque comprar un protoboard, comprar los medios que se necesita para eso es muy costoso y en la institución no se tiene los recursos económicos para ello”.*

LASR-SF: *“Por iniciativa propia se genera el compartir de experiencias pedagógicas entre los mismos docentes; otras veces a través de las redes sociales, plataformas, cuando se comparte información, al socializar el análisis de algún libro, correos electrónicos colectivos y demás medios. De igual forma, en la institución se realizan jornadas pedagógicas exclusivamente para compartir todos esos avances y*

progresos que se han visto en los estudiantes y obviamente el uso que se está dando a las TIC para innovar en las aulas de clase”.

CACU-SF: *“Ante la coyuntura de lo que fue la pandemia ofrecí capacitación a mis colegas docentes. Dentro de mis aportes, aprovechando las plataformas de reuniones virtuales, compartí con mis compañeros cómo era el manejo de las pizarras virtuales, esto con el objetivo de que tuvieran la posibilidad de mirar que esto existe y cómo se podría manejar en sus clases. Luego bajo la presencialidad, también he procurado darles un acompañamiento a los colegas que tienen menos experiencia con la tecnología. Considero que estas experiencias de aprendizaje colaborativo entre docentes, sería favorable aplicarlo en otras instituciones de la región, por ejemplo, a través de la plataforma Colombia Aprende o con las redes sociales”.*

CVM-LC: *“Otra manera de intercambio es entre docentes es narrar los resultados de exploraciones y aplicaciones encontradas en la web, compartir en redes sociales publicaciones de diversas ideas para las áreas y la experiencia pedagógica de forma colaborativa”.*

NHRB-LV: *“Se ha compartido experiencias significativas entre los docentes, y también algunas experiencias que tienen los estudiantes, teniendo en consideración que a veces los jóvenes cuentan con más conocimientos en el área tecnológica que uno mismo como docente. Los muchachos tienen conocimiento de redes sociales más en comparación a la población docente más adulta; no obstante, en el contexto de la zona rural, es muy limitado el poder aprovechar todas las bondades de la tecnología, debido a las limitaciones de recursos y conectividad”.*

La socialización de experiencias pedagógicas permite poner de relieve la importancia de compartir los logros alcanzados a través de la difusión de contenido en plataformas de redes sociales, con el propósito de fomentar la colaboración en el ámbito pedagógico. Se reconoce que en entornos rurales se enfrentan restricciones en cuanto a recursos y acceso a la conectividad, lo que dificulta aprovechar completamente las ventajas que la tecnología ofrece en la actualidad. De acuerdo con la premisa anterior, los saberes vinculados con el conocimiento de los estudiantes y su contexto real son centrales para afrontar el trabajo de enseñar en la actualidad, fundados en la experiencia y el trato con los mismos. Los docentes

hablan y comparten sus experiencias como un repertorio complejo e indisoluble de la actividad de enseñar, el quehacer de los sujetos y de los contextos de desempeño (Alliaud, 2017, p. 69).

En el contexto objeto de estudio se dificulta el acceso a internet, pero, aun así, los docentes de manera creativa a través de redes docentes, impulsan estrategias que coadyuven a superar los nudos críticos en torno al déficit de recursos tecnológicos que presentan dichas instituciones educativas.

Espacios institucionales y saber pedagógico.

La entrevista en profundidad abierta permitió un acercamiento con los docentes, donde se destaca la importancia del apoyo mediante el intercambio de experiencias pedagógicas y proyectos para el desarrollo profesional. Un docente se ha inspirado en la experiencia del país de España, que busca integrar la tecnología en diferentes áreas y ha optado por conectarse con iniciativas similares a través de las redes sociales. Sin embargo, se menciona que es necesario que el plan de estudios propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia esté en línea con los estándares internacionales para impulsar el avance en el uso de la tecnología en las escuelas.

En el entorno laboral de las instituciones educativas, se proporciona un espacio propicio para compartir conocimientos, ya sea de forma presencial o a través de encuentros virtuales. Esto facilita el crecimiento profesional y fomenta la socialización del conocimiento entre los docentes que solicitan apoyo, incluyendo la enseñanza del uso del aula virtual donde están dispuestos a ayudar a sus colegas para promover la integración de las tecnologías en el aula. Para este propósito, se llevan a cabo charlas, conferencias y talleres para compartir experiencias pedagógicas, aunque estas oportunidades son limitadas y principalmente se dan entre los docentes de las mismas instituciones que se encuentran en entornos rurales.

ERRF-LC: “Lo que está haciendo España es algo muy apropiado, por ejemplo, en Murcia, en Castilla, de vincular el aprendizaje con la tecnología y aplicarlo a muchas áreas. Lamentablemente en Colombia

todavía no se ha podido avanzar apropiadamente en el área de la tecnología”.

LASR-SF: *“En el ámbito laboral institucional es propicio el espacio para compartir los nuevos conocimientos; por ejemplo, de forma presencial en las instalaciones de la escuela o bien a través de Chat bajo la virtualidad, es la manera de irse enriqueciendo profesionalmente en relación con el uso de las TIC”.*

CACU-SF: *“En la institución educativa se ha tenido a bien socializar el conocimiento entre nosotros los docentes y en especial para quienes han solicitado apoyo; por ejemplo, enseñando el uso del classroom. También hemos aprovechado cuando en la escuela se tiene un computador disponible y se toma el tiempo para explicar entre nosotros cómo funcionan algunas aplicaciones. De igual forma, están los casos de docentes que han buscado capacitación en otros espacios fuera de la escuela; sin embargo, siempre estoy presto en dar el apoyo y así propiciar la integración de las tecnologías en el aula”.*

CVM-LC: *“La distancia en las sedes no permite que nos involucremos tanto, los encuentros no son tan seguidos y las jornadas pedagógicas se hacen aquí en institución. En esta sede es muy buena esa colaboración y como esa información que uno le puede suministrar a los compañeros o recibir de ellos en cuanto a novedades en tecnología, a veces ellos también le transmiten y uno dice...ah no eso yo no lo sabía, esa no la conocía, entonces pues es muy importante aprender y compartir lo que cada uno domina en cuanto a tecnología”.*

NHRB-LV: *“En mi institución compartimos las experiencias pedagógicas participando en charlas, conferencias y talleres, pero han sido muy pocos los encuentros. Yo les cuento y comparto algunas experiencias que tengo o algunas innovaciones que hay y los demás compañeros docentes también nos cuentan o nos facilitan lo que ellos ya conocen, lo que ellos saben y las experiencias que tienen en el aula con el uso de tecnologías”.*

Los espacios institucionales y saber pedagógico permiten considerar que, en los centros educativos, se ofrece un espacio propicio para el intercambio de conocimientos, ya sea de manera presencial o a través de reuniones virtuales. Esto estimula el desarrollo

profesional y fomenta la transferencia de conocimientos entre los docentes que requieren acompañamiento, abarcando la instrucción sobre el uso del aula virtual, donde están dispuestos a colaborar con sus colegas para promover la incorporación de tecnologías en el aula. Con este fin, se organizan diversas estrategias de abordaje para compartir experiencias pedagógicas. Asimismo, de manera presencial privilegian el generar espacios para encuentros entre docentes, que propicien el compartir experiencias de vida y promover la continua capacitación, resaltando que estas oportunidades se limitan geográficamente.

En coherencia con lo anterior, Páez Martínez (2015) argumenta que “la reflexión sobre los saberes disciplinares y profesionales es fundamental para la formación del sujeto pedagógico porque en este ejercicio se potencian sus capacidades y, al mismo tiempo, se promueven transformaciones tanto en las prácticas como en el individuo” (p.18).

CATEGORÍA: NARRATIVA BIOGRÁFICA

Formación docente y TIC.

La narrativa biográfica revela que los docentes han recibido una formación profesional de cara a la demanda de la sociedad actual en cuanto al uso de las herramientas tecnológicas. Muestra de ello, es que poseen títulos de ingeniero de sistemas, especialización en administración de la informática educativa, maestría de la gestión de la informática educativa, cursos ofrecidos por el MEN sobre el programa STEM donde se trabaja en la articulación entre la matemática, la ciencia y la tecnología.

Además, se busca estar al tanto de las últimas novedades, como es el caso de la exploración de nuevas tendencias educativa como es el uso de la Inteligencia Artificial (IA), especialmente aplicaciones que han incursionado como el chat GPT, con el objetivo de aprovechar al máximo sus beneficios para la educación, todo ello, ha tributado en optimizar las prácticas de enseñanza; entre otras actividades de capacitación en las que han tenido a bien participar; por lo que, se pone en valor que desde el ámbito docente han incursionado en las diversas fases formativas en aras de usar dichas herramientas para aplicarlas en la pedagogía. En virtud que, todo ello permite la adquisición de habilidades

tecnológicas, pero que además le pueden dar aplicabilidad en diversas áreas, lo que favorece las prácticas de enseñanza en la escuela rural.

ERRF-LC: *“Soy Ingeniero de Sistemas. Siendo tutor del Programa Todos a Aprender estuve haciendo la capacitación a otros maestros para que aprendieran a utilizar herramientas. Entonces, ha sido un proceso de nunca terminar. Uno siempre va aprendiendo cosas nuevas. Incluso hay cosas que cambian. Por ejemplo, nosotros estamos haciendo animaciones con un programa que se llama Flash Player, pero Flash Player ya no está trabajando en los navegadores de internet. O sea, ya se desactualizó y ya prácticamente salió del mercado. Entonces, hay herramientas que, inclusive, ya son obsoletas, van saliendo del mercado. Entonces, hay que actualizarse y hay que buscar otras estrategias”.*

LASR-SF: *“Pienso que como maestros tenemos la responsabilidad de ser autodidactas y si de pronto el medio nos lo facilita, sabiendo que tenemos toda la información a nuestro alcance, debemos preocuparnos por prepararnos, consultar, averiguar y aprender por sí mismos. En mi caso, me han ayudado algunos estudios de especialización en administración de la informática educativa y docencia universitaria”*

CACU-SF: *“Tengo formación profesional con especialización en administración de la informática educativa y maestría en la gestión de la informática educativa. En ese aspecto me siento actualizado, también he aprovechado diplomados en tecnología, orientados a mejorar la práctica docente, entre esos hice uno ofrecido por el MEN sobre el programa STEM donde se trabaja en la articulación entre la matemática, la ciencia y la tecnología. Procuro estar a la vanguardia, por ello estoy explorando las bondades y limitaciones del chat GPT”*

CVM-LC: *“Con relación a la formación profesional cuento con dos especializaciones en gerencia informática y la otra en administración de la informática educativa. Además, tengo maestría en tecnología educativa. La tecnología siempre me ha llamado la atención, aparte de eso terminé una carrera de manera virtual y uno iba adquiriendo como esa habilidad para ciertas aplicaciones que favorecen nuestra labor educativa”.*

NHRB-LV: *“Hace como 10 años participé de capacitaciones realizadas por el gobierno nacional con Computadores para Educar y tengo un diplomado de didáctica sobre el uso de las herramientas tecnológicas. Con las capacitaciones del gobierno nos entregaron algunos computadores, resultando esta una buena estrategia que nos motivó a seguir aprendiendo y mejorando nuestra labor”*

La formación docente y las TIC, permiten considerarlo como un proceso integrado que conlleva a la mejora continua de los métodos didácticos aplicados en las aulas y que por ello, resulta necesario destacar, que en esta nueva etapa donde la educación integra las herramientas tecnológicas, la formación del docente es una de las bases fundamentales del éxito educativo, por tal motivo, las entidades gubernamentales y los entes competentes deben brindar todo el apoyo para lograr una mejor formación del profesional de la docencia.

Bajo esta premisa, Ferrada et al. (2021) en su artículo expone la necesidad de saber qué tan preparados están los/as profesores/as en el área de TIC para enfrentar sus labores educativas en tiempos de confinamiento, teniendo como objetivo conocer el nivel de dominio y uso de TIC de los/as profesores/as en tiempos de COVID-19. En su investigación, se estableció la relevancia de que los docentes conozcan y manejen las tecnologías, las cuales se hacen imprescindibles en los ambientes educativos. Es importante permitir que quienes no cuenten con competencias TIC tengan la posibilidad de adquirirlas y que quienes ya las poseen puedan reforzarlas (p.149).

Habilidades de los estudiantes frente al uso de la tecnología.

Con base a las aportaciones desde las propias voces de los docentes se pone de relieve que las habilidades que los estudiantes van adquiriendo se dividen en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, se enfoca en aprender a utilizar diversas herramientas tecnológicas; por otro lado, se busca fomentar un pensamiento consciente sobre el uso de la tecnología.

Un ejemplo de esto es la importancia de promover una cultura de buen uso del dispositivo celular, aprovechándolo de manera didáctica en el aula, por ejemplo, como calculadora científica o traductor de idiomas, entre otras utilidades. Es fundamental que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de utilizar este recurso de forma racional.

Además, los estudiantes han logrado desarrollar el hábito de la lectura gracias al uso de libros descargados en computadoras. Otro aspecto significativo es la utilización de diccionarios virtuales y el dominio de herramientas de software como PDF, Word, PowerPoint, entre otras herramientas. Los estudiantes son capaces de utilizar estas herramientas con gran facilidad. También han ido desarrollando la capacidad de dar un uso académico al celular.

Por tanto, se busca aprovechar al máximo la conectividad a Internet, a pesar de que su calidad no sea óptima, se utiliza de manera razonable este recurso tecnológico. Se promueve el uso de las tecnologías para potenciar las habilidades lingüísticas, fomentando un enfoque educativo que motive a los jóvenes a reflexionar y formular preguntas generadoras.

En el área de artística, se motiva a los estudiantes a utilizar no solo materiales tradicionales, sino también a explorar el uso básico del diseño gráfico en computadoras, incluso si se trata de aspectos elementales que pueden realizar con los equipos disponibles. Es importante señalar que, lamentablemente, debido a la limitación de recursos, no se pueden utilizar los computadores en clase, ya que, por lo general están ocupados por el profesor de informática, lo que representa una limitante.

ERRF-LC: Los estudiantes han aprendido a utilizar las herramientas, a diseñar y crear productos tecnológicos a partir de estas herramientas. También han adquirido conciencia sobre el uso del celular, aunque al principio tuve problemas hasta con los papás y con los compañeros docentes por eso, por querer generar conciencia, generar cultura, eso trae, pues, un choque, trae problemas. Algunos docentes consideran que hay que prohibir a los estudiantes el uso de estos dispositivos, pero es errado, pues se ha convertido ahora en la herramienta de apoyo para nuestra labor docente”.

LASR-SF: “Los estudiantes han logrado desarrollar el hábito de la lectura a través del uso de libros descargados en los computadores que, aunque la economía no les permite comprar un libro en físico, gracias a la tecnología pueden tener la disciplina hacia la lectura; se muestran motivados lo que es un avance gratificante; también el autocorregir los trabajos, corregirle y sugerirle a sus compañeros algunas ideas. Otro elemento significativo, es el uso de los diccionarios virtuales, el uso de herramientas de software como PDF, Word, PowerPoint, etc., ellos ya lo pueden utilizar y se desenvuelven con gran facilidad”.

CACU-SF: “Los estudiantes han ido desarrollando la habilidad de dar un uso académico al teléfono celular, por ejemplo, dando aplicabilidad a la calculadora científica; de igual manera, se procura aprovechar al máximo el internet que, aunque no es de total calidad se le da un uso razonable a ese recurso tecnológico, especialmente para aplicar evaluaciones en línea, estrategia que los motiva bastante”.

CVM-LC: “Se han desarrollado en los estudiantes habilidades lingüísticas y la exploración del mundo. El interés por ir más allá de las cuatro paredes y saber que no para ellos no solo es lo que está aquí, el hecho de por ejemplo hacerlos pensar o soñar en un viaje. Hicimos el ejercicio que averiguamos cómo se saca un pasaporte, para qué se saca un pasaporte aquí en Colombia, a dónde podríamos viajar, si necesitamos visa, para qué países. Entonces ellos empiezan como a esa esa idea de soñar de que el mundo no es solo lo que está aquí que ellos ven sino hay mucho más allá”.

NHRB-LV: “Algunas veces los estudiantes se acercan y preguntan, profe, ¿cómo hizo eso? Entonces, se convierte a veces uno es docente de informática, de tecnología, sin serlo, pues en el área de artística, se les motiva al uso no solo de los materiales tradicionales (el papel, con el pincel, con el lápiz, con el color) sino que apliquen el computador para que exploren cómo se usa lo básico de un diseño gráfico, aunque sea los aspectos más elementales que ellos pueden hacer con los computadores cuando disponen de los equipos. Vale indicar que, lamentablemente, en las clases no se puede utilizar los computadores, pues por lo general, los tiene ocupado el docente de informática y son solo ocho equipos, lo que representa una frustrante”.

Con relación a las habilidades de los estudiantes frente al uso de la tecnología, se ha de resaltar que por ejemplo gracias al acceso a libros descargados en computadoras, los estudiantes han adquirido el hábito de la lectura. También han mejorado su manejo de herramientas de software como PDF, Word y PowerPoint, así como el uso de diccionarios virtuales. Estas habilidades tecnológicas les permiten utilizar estas herramientas con facilidad. Además, han desarrollado la capacidad de utilizar sus teléfonos móviles con propósitos académicos. Asimismo, se fomenta el uso de la tecnología para mejorar las habilidades lingüísticas, promoviendo un enfoque educativo que estimule a los jóvenes a reflexionar y plantear preguntas pertinentes. En concordancia con estos hallazgos, Dávila (2016) indica que “las redes telemáticas permiten que los estudiantes y profesores realicen actividades formativas con interacción comunicativa sin importar el espacio y el tiempo en el que se ubiquen utilizando herramientas sincrónicas y asincrónicas como el chat, correo electrónico, videoconferencias, foros entre otros (p. 141). De allí que, las habilidades de las estudiantes mediadas por la tecnología, coadyuva en la interacción entre los estudiantes y la información se favorece con la amplia cantidad de contenido dispuesto en internet, esto implica un cambio de rol del docente desde transmisor de la información a diseñador de situaciones de aprendizaje.

Rol del estudiante y TIC.

El enfoque de la narrativa-biográfica ofrecida por los informantes clave, subrayan como elemento nuclear que el estudiante debe aprender primero el significado de la tecnología. Se plantea la pregunta reflexiva sobre cómo la tecnología ha transformado la vida humana y se busca analizar su influencia en la historia, la sociedad, el entorno y la vida diaria.

En resumen, se trata de repensar la tecnología y utilizarla de manera adecuada. De promover que el estudiante asuma un rol protagónico y se vuelva más responsable de su aprendizaje; consciente del uso del tiempo libre, de su propio proceso y ritmo de aprendizaje, así como de sus avances; adoptando una actitud crítica que le ayude a filtrar la información tecnológica y determinar lo que realmente quiere o necesita aprender. Los

estudiantes deben participa cada vez más activamente al interactuar y compartir con otras personas a través de la lectura y la escucha activa; en lugar de ser un mero espectador en el aula, el estudiante se vuelve más activo, en beneficio propio.

Es apropiado fomentar en los estudiantes el uso ético de la tecnología, se destaca la relevancia del uso consciente del CHAT GPT y las tendencias de inteligencia artificial en el proceso educativo. Todo esto plantea la necesidad de un debate reflexivo por parte de los actores educativos, ya que marca un hito en la cuarta revolución industrial.

Por lo tanto, es importante interactuar con los jóvenes y determinar cómo se puede incorporar al ámbito educativo, evaluando tanto las limitaciones como las ventajas de las nuevas tendencias tecnológicas. Es importante promover en los estudiantes el pensamiento innovador e investigador, y alentarlos a poner en práctica esos conocimientos en el aula y en cualquier otro espacio donde interactúen.

ERRF-LC: “Es un trabajo que requiere que el estudiante aprenda primero lo que significa la tecnología, frente a preguntas reflexivas: ¿cómo la tecnología ha transformado la vida del ser humano? Es propiciar el análisis de la influencia de la tecnología en la historia de la sociedad, en su entorno y en su vida diaria. Porque muchas veces el estudiante desconoce cómo ha evolucionado la tecnología, creen que nacieron y que el computador ya existía, pues eso fue como por arte de magia, pero eso fue un proceso histórico, que requirió de ensayos, pruebas y errores. En síntesis, conocer y reflexionar: ¿cómo repensar la tecnología, ¿cómo poder utilizar y emplearla adecuadamente?”.

LASR-SF: “El estudiante debe tener un rol protagónico, hacerse más responsable de su aprendizaje, él es más consciente del uso del tiempo libre, de su propio proceso y ritmo de aprendizaje, de sus propios avances. Poseer una actitud crítica, eso le ayuda a filtrar lo que realmente quiere o necesita aprender de toda la información de la tecnología; se hace también partícipe de interactuar y compartir con otras personas cuando lee lo que otros han escrito o al escuchar a otros”.

CACU-SF: “Importantísimo que el estudiante tenga muy presente su participación, entonces la idea es que él tenga un rol donde constantemente esté aprendiendo. Algunos de los estudiantes a veces no

saben cómo ingresar o cómo utilizar una herramienta, cómo descargarla, entonces ahí empieza uno a darse cuenta de que existen competencias básicas, inclusive el sólo hecho de manejar el celular, hay unas competencias mínimas y algunos estudiantes las desconocen. Es necesario que el estudiante vaya aprendiendo, se sienta vinculado y participe en el proceso educativo. Se ha presentado casos donde el estudiante trae una nueva herramienta o forma de usar las tecnologías en la clase. Encontré estudiantes que inclusive me enseñaron esas aplicaciones como fotomat, así como el simulab, son herramientas en matemáticas que, con solo tomarle la foto al ejercicio, la misma aplicación le resolvía el ejercicio, entonces tocó entrar en un debate también ético”.

CVM-LC: “El estudiante es el que nos motiva día a día a que se vaya más allá a investigar el tema tecnológico, al ellos tener la información en sus celulares con internet, ya el docente no puede tener respuestas escuetas o vagas de lo que es, porque ellos simplemente con buscarlos en el internet ya saben si el docente tiene conocimiento o no de la temática. En ese posible escenario, se puede indicar a los estudiantes que cuando haya preguntas que al momento no se tenga una respuesta, es responsabilidad entre todos de investigar, ya que, como docente no se tiene respuestas a todas sus incógnitas; también es una manera de motivarles con un enfoque de investigadores”.

NHRB-LV: “Se da el caso de estudiantes que llegan con cosas nuevas y uno se las está exponiendo y ellos le dicen, oiga, “profe”, esto se puede hacer de esta otra forma, es una muestra que los estudiantes cada vez adquieren un rol activo en su proceso de aprendizaje, ya que, el docente también está aprendiendo de sus estudiantes. Es importante propiciar en los estudiantes el pensamiento innovador e investigador y que pongan en práctica esos conocimientos en el aula y en cada espacio donde interactúen”.

Hacer mención del rol del estudiante y su correlación con el uso de las TIC, con base a las experiencias expresadas por parte de los entrevistados, permite ilustrar como uno de los aspectos más relevantes, que los estudiantes están ante el desafío de comprender cómo la tecnología ha transformado la vida humana, la vida en lo cotidiano y el impacto que ha generado en la sociedad en los diversos ámbitos. De acuerdo con Solano (2010), el

docente debe orientar al estudiantado en el uso de la tecnología, impulsar acciones a favor de una participación, que permitan la autoreflexión usando las herramientas de manera responsable.

Transversalización de las tecnologías.

Las acciones narradas a través de las entrevistas refieren que entre los proyectos realizados o planeados con sus estudiantes se encuentran aquellos relacionados con la programación. Los estudiantes están desarrollando aplicaciones utilizando una herramienta de programación, la cual les permite crear programas y aplicaciones específicas según las necesidades planteadas. Por su parte otro de los proyectos, en una las instituciones es el programar actividades innovadoras, para compartir con los estudiantes, por ejemplo, llevarlos a una biblioteca donde haya salones con libros electrónicos.

De igual forma, otro de los docentes pone de manifiesto lo importante que sería el uso de pizarras virtuales, que cada salón dispusiera de televisor, video beam y pizarras digitales, pero lamentablemente en la institución son escasos estos recursos lo que implica limitaciones. Es importante proponer soluciones para poder usar miles de herramientas interactivas.

Otro de los proyectos referidos es la creación de un festival de fotografía desde el área de artística, a través de esta estrategia los estudiantes podrían fotografiar diversos escenarios naturales aprovechando la tecnología; de igual manera, está implementando a pesar de las limitaciones tecnológicas, la geotécnica y a los estudiantes les llama mucho la atención. Finalmente, en otra de las escuelas se realiza un trabajo colaborativo entre el docente de artística e informática al indicarles a los estudiantes una parte de la tarea manual y la otra con la intervención del computador, una vez más se observa la importancia de promover la integración y transversalización de la tecnología con diversas áreas del conocimiento.

ERRF-LC: “Uno de los proyectos desarrollados con mis estudiantes ha sido en el área de la programación. Los estudiantes están haciendo unos aplicativos, una herramienta de programación visual y

con esa herramienta hacen sus programas, crean aplicaciones específicas para lo que se requiera. En este caso pueden ser simuladores para la asignatura de física, la cual es una de las asignaturas que más les cuesta entender. A través de la creación de un simulador de lo que puede ocurrir con un fenómeno físico, lo pueden entender mejor”.

LASR-SF: “Como proyecto a futuro está el poder programar actividades motivadoras y nuevas para los estudiantes. Por ejemplo, llevarlos a una biblioteca donde haya salones llenos de libros electrónicos y visitar una biblioteca virtual”.

CACU-SF: “Me gustaría seguir implementando el uso de pizarras virtuales, pero lamentablemente en la institución son escasos estos recursos. Sería favorable que cada salón dispusiera de un televisor, video beam y pizarras virtuales; ya que, estas son herramientas interactivas. Es importante proponer soluciones, para poder usar en el futuro otras aplicaciones interactivas como classroom o el Kahoot que son herramientas muy didácticas”.

CVM-LC: “Como propuesta a implementar he pensado en hacer un festival de fotografía desde el área de artística. Los estudiantes tienen su celular y a veces sólo se toman selfis pudiendo aprovechar mejor esta herramienta. De allí que, he pensado en un festival de fotografía que ellos pudieran salir a tomarle fotos a la naturaleza, a los animales y hacer una exposición para que ellos vean reflejado lo que la estética y la riqueza natural. Nuestros estudiantes viven en inmediaciones del gran cañón del Chicamocha, considerado una maravilla natural. Este proyecto se estima viable impulsarlo desde el área de la artística y transversalizándola con el área de informática”.

NHRB-LV: “El área de artística y el área de sociales, se presta muchísimo para el manejo de las tecnologías, aplicándolo en el estudio de los mapas, lo ambiental, la geotécnica y a los estudiantes les llama mucho la atención. De allí que, se está trabajando en función de realizar todo esto en computadores; solo que se realiza con mucha limitación aprovechando al máximo los pocos recursos tecnológicos de los que dispone la escuela, por ejemplo, se trabaja en artística la técnica del puntillismo y, luego, se les indica que con el docente de informática que en PAINT hagan un dibujito en puntillismo, que les enseñe, también es una forma de promover la integración con la informática”.

La transversalización de la tecnología en la educación se ha convertido en un elemento fundamental para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los estudiantes. De acuerdo con las aportaciones de Tapia Baltazar (2019) "al integrar la tecnología de manera transversal en el currículo educativo, se promueve un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno" (p.11). Esta integración no solo implica el uso de dispositivos y herramientas digitales, sino también la promoción de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, que son esenciales en la sociedad digital actual. La transversalización de la tecnología en la educación no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye a reducir la brecha digital y a preparar a los estudiantes para ser ciudadanos competentes en un mundo cada vez más tecnológico.

DESCUBRIENDO PERSPECTIVAS DE SENTIDO: IMPRESIONES DEL GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES

A continuación, se presenta una síntesis concerniente a los resultados obtenidos durante la puesta en marcha del grupo focal. Teniendo en consideración que Arias (2010) refiere: "una entrevista grupal y grupo focal, dirigida por un moderador a través de un guión de temas o de entrevista, busca la interacción entre los participantes como método para generar información" (p. 37). De allí que, desde el rol de investigadora, fundamentada en las aportaciones permite comprender que, la presente disertación se enmarca bajo el enfoque cualitativo, pues, las expresiones y opiniones emitidas por el grupo de entrevistados desempeñan un rol esencial. Las voces individuales de los estudiantes, en su conjunto, conforman un mosaico de experiencias, perspectivas y emociones que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. En este marco, la diversidad de opiniones permite a la investigadora, explorar la complejidad de la temática estudiada. Por consiguiente, contribuye a la comprensión de las expresiones auténticas y variadas que favorecen la construcción del conocimiento contextual, enriquecido por la subjetividad e intersubjetividad de los participantes del presente estudio.

Así que, el propósito fundamental fue el de indagar la percepción que poseen los estudiantes con relación a las prácticas de enseñanza de sus docentes para la integración de las tecnologías en el contexto educativo rural, en dos contextos seleccionados:

- Institución Educativa La Vega (LV), con estudiantes de grado 9°
- Institución Educativa San Francisco (SF), con estudiantes de grado 8° y 9°

CATEGORÍA: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Primeros años de la vida escolar.

Las expresiones de sentido de los estudiantes al ser analizadas dejan en evidencia que existe una convergencia de forma reiterada en torno que, en la fase de preescolar, en su mayoría disfrutaban con actividades recreativas. Con respecto a los recuerdos sobre sus

primeros docentes y el cómo eran sus clases, los estudiantes evocaron que les enseñaban juegos tradicionales, mostraron expresiones de remembranzas afectivas favorables.

Hubo también el caso de un estudiante que expresó el no haberla pasado muy bien, debido a los constantes cambios de escuela. En general, los estudiantes coinciden que el uso de la tecnología no fue muy frecuente en esos primeros años de escolaridad.

Cabe hacer mención del caso de dos estudiantes que cursaron sus primeros años escolares en Venezuela, quienes indicaron el no haber tenido interacción con equipos tecnológicos en la etapa preescolar, sino juegos de mesa e implementos de plásticos, en versión de juegos didácticos.

SF: “Pues esos años fueron muy agradables, tuvimos muchas experiencias, conocimos compañeros que a lo largo de los años que se fueron haciendo nuestros amigos. “Usábamos el computador para aprender las tablas de multiplicar, para ver videos que nos enseñaban a hacer cosas, en sí, los profesores usaban herramientas tecnológicas como una forma para podernos enseñar cosas más fácilmente, en vez de la forma tradicional, que es un tablero y un marcador”.

Los primeros años de la vida escolar son como semillas plantadas en un fértil jardín, donde los cimientos del conocimiento y el crecimiento personal se establecen con firmeza Tapia Baltazar (2019), tras su estudio, lleva ilustrar que se trata de un período crucial donde los niños exploran el mundo del aprendizaje, absorbiendo información como esponjas y cultivando las habilidades fundamentales que los acompañarán a lo largo de su trayectoria educativa. Estos años tempranos no solo son la base de su educación académica, sino también el inicio de su desarrollo social, emocional y cognitivo. Es un tiempo de descubrimiento, de despertar la curiosidad y de construir los pilares para un futuro lleno de posibilidades y logros.

Herramientas tecnológicas que usaban los estudiantes en esos primeros años de estudio.

Significaron el hecho que, en esos primeros años de vida escolar en la comunidad

no había llegado el servicio de internet; sus maestros aplicaban juegos tradicionales. Ahora ya cursando estudios en grados más avanzados, reciben en las clases de informática algunas actividades con aplicaciones de juegos en línea, por ejemplo, para aprender inglés, además se usa el traductor, la calculadora científica y Google el buscador. Consideran que el uso de la tecnología es relevante, porque les permite investigar y aprender de diversas áreas.

Los estudiantes expresan que, en sus primeros años de escuela, usaban en ciertas ocasiones la sala de informática para aprender a multiplicar, también se observaban videos, entre otras actividades interactivas. De igual forma, una de las estudiantes mencionó que utilizó en Venezuela como herramienta tecnológica la llamada computadora “Canaimita” en los grados de educación primaria más avanzados. En líneas generales, queda en evidencia que, en los primeros años de escolaridad de los estudiantes, estos tuvieron algunas oportunidades de interactuar con equipos y herramientas tecnológicas aplicadas a la educación.

No obstante, un nudo crítico al que hacen alusión los estudiantes, es que ante el uso del internet, enfrentan dificultades en cuanto a la herramienta tecnológica en esta aula, las cuales deberían estar dotadas de televisores, computadores, buena conectividad a internet y lamentablemente, en la institución educativa como lo expresan los estudiantes, este servicio no tiene la conectividad suficiente y no se dispone de los equipos tecnológicos que permitan operativizar las clases de informática de manera óptima.

LV: “Muchas veces en las clases utilizábamos las tecnologías para practicar con juegos didácticos y aprender las tablas de multiplicar” “En mis primeros años lo que más usaban los profesores era la sala informática que era pues el único recurso que teníamos para acceder a la tecnología”.

En línea con el elemento sobre tecnológicas que usaban los estudiantes en esos primeros años de estudio, los entrevistados dejaron de manifiesto que en el caso del contexto objeto de estudio, la institución educativa carece de la conectividad necesaria y no dispone de los equipos tecnológicos básicos a fin de cumplir con lo académicamente

establecido para implementar las clases de informática bajo los parámetros de calidad. En este orden, la UNESCO (2013) señala que, dentro de los indicadores de calidad y aprendizaje, se subraya que los insumos capacitadores, incluyendo los materiales y recursos de enseñanza y aprendizaje, la infraestructura física, las instalaciones de la escuela equipos tecnológicos, son algunos de los indicadores que coadyuvan para que mejoren la calidad educativa y los resultados del aprendizaje.

Avances tecnológicos que se usan actualmente en las clases.

Los estudiantes indicaron que recientemente usaban celular, computador, Tablet, Internet. Los estudiantes hacen ver que ahora las clases son más dinámicas e interactivas, y que antes eran “monótonas”. Por ejemplo, hoy día se puede observar videos y hacer las evaluaciones digitalizadas. Algunos docentes usan juegos mentales que se encuentran en aplicaciones de la web.

SF: “La verdad, las clases ahorita son mucho más divertidas que antes, pues antes uno normalmente uno se aburría, la verdad, pues porque siempre era lo mismo, era llegar, que el profesor te explicara, y era guía o trabajo, lo que dejaran en clase. Ahora hay clases más dinámicas, como por ejemplo ponernos a ver un video, o dejarnos una guía, o etcétera, o ponernos a hacer un trabajo o una evaluación digital que sea mucho más divertida”.

SF: “Los quiz mediante aplicaciones o los enlaces para evaluar, son muy divertidos, todos nos divertimos...Los libros, ahí aprendemos libros en PDF que los profesores nos mandan por WhatsApp” ... “Pues que antes eran juegos, digamos, de niños y ahora son juegos más avanzados, como los juegos en línea” ... “Ahora también usamos el diccionario, el traductor, la calculadora científica y Google para buscar las tareas”.

Teniendo en consideración los avances tecnológicos que se usan actualmente en las clases; los estudiantes enfatizaron lo alusivo al uso de estas herramientas como elementos fundamentales; que, en el caso de las escuelas rurales analizadas, aunque existe déficit de

dichos recursos cada actor educativo - representantes contribuye con el hecho que sus representados lleven al menos un celular. Los estudiantes hacen ver que ahora las clases son más dinámicas e interactivas, y que antes eran “monótonas”. De allí que el uso de la tecnología tendrá incidencia en los procesos formativos como lo expresa la UNESCO (2013) sobre los indicadores de insumos, que principalmente miden el reparto y el uso de recursos que faciliten el aprendizaje; enfatizan que es necesario que las escuelas dispongan de los recursos financieros, materiales y humanos entregándolos en las cantidades previstas, en todos los niveles del sistema en aras de la mejora de la calidad educativa. Es esta perspectiva, se estima loable que se aproveche al máximo los pocos recursos tecnológicos que poseen dichas escuelas rurales.

Importancia de las tecnologías en las actividades escolares.

Los estudiantes expresan que la tecnología los motiva para hacer sus tareas de forma dinámica y creativa. Sin embargo, se señala como una desventaja el hecho que algunos estudiantes no le dan el uso adecuado al dispositivo celular durante el desarrollo de la clase; ya que, se enfocan en buscar temas que no guardan relación con los objetivos educacionales, lo usan para jugar temas que no son didácticos y por ende no aportan contenidos de valor académico.

SF: “Por ejemplo el profesor nos deja, no sé, sacar ejercicios del libro de Baldor, y nosotros no tenemos la facilidad de encontrar el libro, entonces buscamos el internet y nos sale el libro, entonces eso nos facilita mucho. Pero una desventaja es que en casi todos los salones cuando nos dejan el acceso de buscar en nuestros celulares, es que varios estudiantes como que no les interesa mucho lo que pasa en la clase y pues en vez de usar el celular para buscar lo que nos pidieron, lo usan para jugar, entonces eso sería una desventaja”.

El uso de las tecnologías en las actividades escolares, representa un elemento motivador para las nuevas generaciones; ello en virtud que como quedó en evidencia, los estudiantes enfatizaron que dichas herramientas los anima para hacer sus tareas de manera

lúdica y creativa; logrando que los educandos mantengan la atención y la integración en y con sus compañeros de clase Soler (2016) lleva a dilucidar que cuando se utilizan como estrategias motivacionales de alto nivel, las herramientas digitales tienen el potencial de incrementar el placer en el proceso de aprendizaje y de generar una sensación de gratificación por las contribuciones realizadas por los estudiantes.

CATEGORÍA: TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

Habilidades y competencias que tienen los docentes para usar las tecnologías en las actividades escolares.

Las limitaciones que existen o que impiden usar las tecnologías en las clases, incide en el ejercicio de la práctica educativa. Un ejemplo de ello, es el servicio de energía eléctrica que es deficiente y en consecuencia el servicio de internet se ve afectado, lo que impide que se puedan usar los equipos informáticos, las herramientas tecnológicas de forma óptima. Además, la mayoría de los equipos de computadoras no se encuentran operativos.

Algunos docentes traen video beam, otros por limitaciones del transporte no pueden aportar recursos tecnológicos. Otros docentes llevan a sus estudiantes a la sala de informática. También es recurrente el uso de juegos didácticos, el uso de videos y libros digitales enviados por los grupos de WhatsApp. Los estudiantes mencionan al docente de matemáticas, como el que muestra mayores habilidades y competencias ante el uso de las tecnologías en las actividades escolares.

SF: “Las evaluaciones mediante aplicaciones son muy divertidas, todos nos entretenemos. Los libros digitales, ahí aprendemos libros en PDF que los profesores nos mandan por WhatsApp, y cuando a veces nos presentan videos en el televisor para tener una forma de aprendizaje más fácil y rápida. Por ejemplo, el profesor Carlos usa algunas aplicaciones como juegos mentales, y si ganas te hace una pregunta, y si la respondes bien pues te da puntos, y si no tienes que responder otra pregunta, y si la haces bien te da puntos”.

SF: “El profesor Carlos utiliza el televisor mediante el celular, con una aplicación que se llama pizarra digital, así él explica súper bien en el televisor, y si quiere borrar pues borra y vuelve y explica, entonces me gusta bastante que utiliza el televisor mediante el celular”.

En la era digital, las habilidades y competencias de los docentes en el manejo efectivo de la tecnología se vuelven cada vez más cruciales para el éxito educativo. La capacitación adecuada y el dominio de herramientas tecnológicas permiten a los docentes integrar de manera eficaz la tecnología en las actividades escolares, enriqueciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, los docentes deben poseer un entendimiento profundo de las plataformas y aplicaciones relevantes, así como habilidades para adaptarlas a las necesidades específicas del aula y los estudiantes. Además, Fandos (2003), refiere que la capacidad de utilizar la tecnología de manera creativa y pedagógicamente efectiva es esencial para fomentar la participación de los estudiantes y promover un aprendizaje significativo. Asimismo, la actualización constante de estas habilidades garantiza que los docentes estén al tanto de las últimas tendencias y herramientas tecnológicas, lo que les permite preparar a los estudiantes para el mundo digital en constante evolución. En resumen, la idoneidad en el uso de tecnologías educativas es fundamental para empoderar a los docentes y optimizar su labor en el aula.

Imaginarse un aula de clases con herramientas tecnológicas modernas.

Los estudiantes sueñan con aulas modernas, dinámicas e interactivas. Que todos los estudiantes puedan tener el acceso por ejemplo a libros en formato digital. Aulas con recursos tecnológicos como video beam (proyectores) y TV en cada salón y que estos dispongan de un buen servicio de Internet. Estas aulas deben ser organizadas para que los estudiantes tengan conciencia del uso correcto de las herramientas tecnológicas.

LV: “Bueno, pues yo me la imagino un poco más divertida, con mucha más facilidad para entrar a cualquier tema o por ejemplo en un libro que todos tengamos acceso y que cada uno participe, para mí sería muy divertido y chévere una clase que tenga más tecnología”.

LV: “Pues para mí un salón así que yo me imagine chévere sería que tuviera un video beam, para uno por ejemplo ver un video que tengamos en alguna clase y que nosotros busquemos un video, para entender un poco mejor el tema y pues sería más chévere, que tuviera internet el salón o que tuviera un computador para facilitarle el trabajo a los profesores o a nosotros mismos muchas veces”.

SF: “A veces, muchos compañeros no tienen celular, entonces sería como que chévere que todos tuviéramos un celular, o que todos tuviéramos como un computador...la facilidad de acceso a un computador en el salón y que cualquier tema, entonces ahí uno ya mira el computador, o también un televisor para uno proyectar cualquier tema, un video o cualquier canción o cualquier cosa ahí en el televisor... es decir, deberían tener computadores, televisor e internet” ...

El aula de clases equipada con herramientas tecnológicas modernas representa un espacio dinámico y en constante evolución donde la enseñanza y el aprendizaje adquieren nuevas dimensiones. De allí que los estudiantes de las escuelas rurales que fueron objeto de estudio dejaron ver la ilusión de poder disponer de mayor cantidad de herramientas tecnológicas y de un servicio de internet con calidad de conectividad. Como lo refiere Selwyn (2016), estas herramientas, que van desde dispositivos móviles hasta pizarras interactivas y software educativo especializado, transforman la experiencia educativa al brindar acceso instantáneo a una amplia gama de recursos y contenidos.

En este entorno, los estudiantes tienen la oportunidad de participar activamente en su proceso de aprendizaje, explorar conceptos de manera interactiva y colaborar con sus compañeros en proyectos digitales innovadores. Además, los docentes pueden personalizar la enseñanza, adaptando el contenido y las actividades según las necesidades individuales de los estudiantes, y fomentar el desarrollo de habilidades tecnológicas fundamentales para su éxito en la sociedad contemporánea (Selwyn, 2016). Así, el aula con herramientas tecnológicas modernas se convierte en un espacio estimulante donde se promueve la creatividad, el pensamiento crítico y la preparación para un mundo digitalmente conectado.

CATEGORÍA: EDUCACIÓN RURAL

Servicio de energía eléctrica en la institución educativa.

El servicio de energía eléctrica es muy inestable, lo que se configura como una de las limitaciones más determinantes de cara al desarrollo de las actividades académicas con implicancias de las herramientas tecnológicas. Por ejemplo, ello incide en el uso del computador o las otras herramientas, el servicio del internet se ve afectado, los teléfonos se ven perjudicados para poder usar el servidor.

Una vez restablecido el servicio de energía eléctrica, se tarda para que nuevamente se reinicie el servicio de internet, se satura o colapsa el servidor. En ese sentido, las clases se ven afectadas retrasando el desarrollo de los contenidos académicos; también ello incide en situaciones de desórdenes en el aula, ya que algunos estudiantes pierden el interés en los planteamientos que hacen los docentes.

LV: “Muchas veces no hay luz o estamos en clase y se va la luz y pues muchas veces nos complica un poco lo que estemos haciendo en clase... Cada ratito se va la luz, sobre todo cuando llueve. Y pues, impide que se puedan usar los aparatos, las herramientas como el internet, porque cuando llega la luz se pone malo y no sirve, sobre todo cuando llueve muy duro. Por acá llueve seguido”.

El servicio de energía eléctrica en las instituciones educativas representa un factor fundamental para el desarrollo y funcionamiento de las actividades; y en el caso del uso de las herramientas tecnológicas, si no se dispone de dicho servicio de electricidad se ve afectado la operativización de las actividades como la conectividad a internet, el uso de salas de tecnologías, entre otras. Bajo esta premisa, la UNESCO (2020) señala que: “la energía eléctrica debe estar al servicio de la calidad educativa” (p.02). En este marco contextual, la UNESCO ha implementado el programa Luces para Aprender (LPA) en articulación con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha contribuido a mejorar la calidad educativa de 556 escuelas rurales de Latinoamérica a través de la cooperación multisectorial en los 13 países participantes para proveer energía eléctrica, conexión a internet, formación docente y fortalecimiento comunitario en las escuelas beneficiadas. Hablamos con Angélica Páez, responsable del programa LPA del Área de

Educación de la Secretaría General de la OEI para conocer más sobre esta iniciativa; lo que deja en evidencia la relevancia de abordar esta temática en el presente estudio.

El uso de la sala de informática.

Las salas de informática de las instituciones educativas visitadas son limitadas, porque no se dispone de la cantidad de equipos requeridos. Existen computadores que son obsoletos. Es de significar que no se dispone de unas instalaciones que reúnan las condiciones idóneas para ser aula de informática. No existe aula de audiovisuales. Solo existe una profesora en el colegio que tiene un equipo de video beam, que es de su propiedad y lo pone al servicio del estudiantado. Lo que lleva a interpretar que la escuela no cuenta con los requerimientos mínimos para usar la tecnología a nivel educativo de manera óptima.

LV: “Pues en algunos salones como hay muchos estudiantes, a veces no alcanzan y por ejemplo algunos computadores de la sala de informática no sirven y los demás son muy lentos, entonces esos computadores no se utilizan...pues toca en grupo de a dos o de a tres para utilizar un solo computador”.

SF: “También muchas veces que se va la luz y pues ya toca como dejar ese tema o esperar a que llegue otra vez y eso es muy complicado para hacer una clase así... Por ejemplo, cuando estamos en clases y necesitamos usar el celular, a veces que se va la luz y pues obviamente se va el internet y no tenemos como, como hay algunos que no tenemos datos o no tienen datos, pues no podemos llevar a cabo esa clase porque no hay como hacerla”.

SF: “Pues el internet acá es muy regular porque a veces estamos en una clase o una evaluación en el celular y pues se va el internet y pues no funciona... O sea, uno se conecta al internet y cada 10 minutos se desconecta como para volver a conectarte y duras como 2 minutos conectándote y duras como 10 minutos con el servicio del internet... Pues hacen como un stop porque como no hay internet, pues hay que volver a conectarse y eso quita tiempo”.

En atención a los hallazgos enunciados, se tiene que el uso de la sala de informática en toda institución educativa es fundamental a efectos didácticos; en ese sentido, Méndez (2014) indica que: "Esta herramienta desde lo tecnológico proporciona a los estudiantes un entorno propicio para el desarrollo de habilidades digitales, la investigación activa y la aplicación práctica de conceptos teóricos" (p. 75). Además, fomenta la creatividad, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno. La sala de informática también ofrece acceso a recursos educativos en línea, herramientas de software especializado y la posibilidad de explorar diferentes campos del conocimiento de manera interactiva.

Estrategias de los docentes para superar las dificultades frente al uso de los recursos tecnológicos.

Las expresiones de sentido de los estudiantes, permiten dilucidar que ante las situaciones críticas en el contexto escolar, sus docentes activan acciones solidarias como el apoyarse con la comunidad, para hacer uso de la electricidad en la escuela; asimismo ante el deficiente servicio de conectividad en la institución educativa, los docentes orientan a los estudiantes a realizar las tareas en casa apoyándose con los padres y las pocas opciones que disponen para acceder al servicio de internet en sus viviendas.

De igual forma, otra condición es el espacio físico, que es limitado y otros grados coinciden en jornadas de clases, aunque se procura que los horarios estén organizados a veces es inevitable que colapsen los espacios. No debe dejarse de mencionar el hecho de algunos estudiantes que no disponen de teléfono celular y esto los limita, en ese sentido, los docentes procuran organizarse y dar respuesta ante este tipo de nudos críticos.

SF: "El internet es una gran limitación en nuestro colegio, a veces es muy lento y eso nos da un problema para usar las herramientas porque muchas veces tenemos que buscar cosas y el internet no favorece nada... o que muchas veces no hay espacios en los que uno pueda trabajar ya que hay otros grados haciendo trabajos ocupando la sala de informática... Hay un solo televisor en este colegio y siempre otro grupo lo tiene ocupado y la profesora que nos quería dar la clase tiene la idea

de proyectar algo en el televisor, entonces la clase no se puede llevar a cabo y por lo tanto habrá que tomar un plan B o algo...Entonces, la profesora tiene que retomar un tema muy diferente al que tenía planeado para la clase de nosotros”.

Es de significar que, ante las dificultades que puedan surgir frente al uso de recursos tecnológicos en el ámbito educativo, los docentes implementan diversas estrategias para superar estos desafíos. Esto puede incluir capacitaciones periódicas para actualizar sus habilidades digitales, así como el intercambio de buenas prácticas con colegas. Además, los docentes deben adaptar sus metodologías de enseñanza para integrar de manera efectiva la tecnología en el aula, brindando apoyo individualizado a los estudiantes que puedan tener dificultades. También fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes puedan compartir conocimientos y ayudarse mutuamente en el uso de herramientas tecnológicas. Asimismo, los docentes pueden aprovechar los recursos disponibles en línea, como tutoriales y foros de discusión, para resolver dudas y encontrar soluciones a los obstáculos que puedan surgir (Padrón, 2008). En definitiva, mediante un enfoque proactivo y flexible (usando por ejemplo los dispositivos celulares cuando el internet local del colegio no funcione), los docentes deben estar constantemente adaptándose y buscando alternativas para maximizar el potencial educativo de la tecnología en el aula, entendiendo las limitantes de cada contexto.

Ventajas o desventajas al estudiar y aprender en el sector rural.

Una de las desventajas más significativas que refieren los estudiantes, es la distancia a la institución educativa. Es difícil acceder a la escuela por las largas distancias ya que el servicio de transporte escolar no es permanente. Por ello, muchos estudiantes deben trasladarse caminando, tardándose hasta dos horas para llegar a la institución educativa. Vale subrayar, que hay casos que se tarda hasta tres horas llegar a la escuela, como lo es el trasladarse desde el sector de San Isidro.

Con relación a las ventajas de estudiar en la escuela rural, es el poder cursar los estudios de educación básica en la misma comunidad, y el tener que cursar solamente los

estudios universitarios fuera de su territorio. Siendo ello favorable, porque a nivel económico las familias de este sector no disponen de la logística para que sus hijos cursen estudios en otras comunidades próximas a las ciudades. Otra ventaja es que la matrícula por cada sección o grupo de estudio no es tan numerosa, no están saturados como en las zonas urbanas que es un promedio de 40 estudiantes. Otra de las ventajas que ponen de relieve es la tranquilidad del ambiente en la zona rural, por lo general se caracteriza por ser sano, fresco, la vegetación ofrece un clima favorable más sano para la población.

SF: “Aquí lo único que hay es el ruido de los pajaritos, todo muy bonito. Y es mucho más fresco por lo que hay árboles y en cambio en los colegios urbanos solo hay humo de carro y calor”

LV: “Hay ventajas porque aquí es mucho más tranquilo y aquí como que no hay como mucha vagabundería, como por así decirlo. Y pues la desventaja es que algunos estudiantes no tienen transporte o que les toca caminar mucho” ... “Con el transporte escolar se facilita el venir al colegio. Pero, cuando iniciamos el año, no hay transporte, entonces hay que caminar dos o tres horas”

El contexto donde se llevó a cabo el estudio permitió valorar las ventajas y las desventajas que implica estudiar y aprender en el sector rural. Bajo este marco, Hamodi y Aragües (2014) sostienen que: “Una de las ventajas derivadas de los agrupamientos que se producen en las escuelas rurales es que son heterogéneos” (p. 46). Esta característica de las escuelas rurales (aunque no es única de ellas) supone el desenlace de otras muchas cuestiones que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado. En primer lugar, se destacan las posibilidades de estimulación que estos agrupamientos multinivel conllevan para el estudiantado: para los más pequeños supone una estimulación temprana, pues aprenden con anterioridad ciertos conocimientos, ya que al encontrarse en el mismo salón que los compañeros/as de cursos superiores, escuchan las explicaciones que la maestra les ofrece.

CATEGORÍA: NARRATIVA BIOGRÁFICA

El docente enseña una nueva aplicación o herramienta tecnológica.

Los estudiantes comentan sobre las aplicaciones que usan sus docentes. Por ejemplo, enseñan a utilizar el traductor y el uso de audiovisuales para observar videos relacionados con algunos temas de estudio.

Los docentes utilizan las tecnologías hasta el punto en que las circunstancias del contexto educativo lo permiten y con los recursos que tienen a su alcance. No obstante, en cuanto al uso de las aplicaciones, lo hacen con ayuda de los celulares. El docente enseña una nueva aplicación o herramienta tecnológica con base a los recursos que dispone la escuela; vale resaltar que, una de las herramientas que más aplica son las que descarga a través del celular; de allí que, el uso del celular resulta un excelente recurso didáctico (Chilano et al. 2019).

SF: “El profesor siempre llega y dice, chicos, hoy tenemos una actividad nueva, vamos a trabajar en esta aplicación, se llama así, les paso el enlace y hacemos la actividad por medio de las aplicaciones que él trae. Y los que no tienen celular les toca en grupo”

LV: “A veces vemos videos de matemáticas de Julio profe, los vemos y hacemos ejercicios para entender más”.

Desde el rol de estudiantes, cómo aportan y ayudan en la incorporación de nuevas tecnologías.

Algunos docentes toman en cuenta las opiniones y conocimientos de los estudiantes en cuanto al uso de las tecnologías. Por lo general, los docentes desarrollan sus actividades con base a los pocos recursos tecnológicos que dispone la escuela; no obstante, el estudiantado deja de relieve que algunas veces se les toma en cuenta algunas de sus sugerencias o ideas.

LV: “Entonces a nosotros los estudiantes, a los que más o menos sabemos algo, los profesores nos piden ayuda para conectarse, para instalar los equipos como el video beam” “Yo le digo: profe, mire, yo encontré, por ejemplo, cuando están mirando Julio, profe, que es otro

profesor que explica mejor, y pues uno les dice a los demás compañeros para que lo busquen y entiendan el tema”.

Desde el rol de estudiantes, el dilucidar sobre cómo aportan y ayudan en la incorporación de nuevas tecnologías, se tiene que los educandos en la actualidad poseen un amplio dominio de las tecnologías; ya que han crecido en un entorno digitalmente inmersivo. Desde una edad temprana, interactúan con dispositivos electrónicos, aplicaciones y plataformas en línea de manera natural y cotidiana. Como lo refiere Chiecher Costa y Lorenzati Blengino (2017), la familiaridad del estudiante con las tecnologías abarca desde el uso de redes sociales y herramientas de comunicación hasta la creación de contenido multimedia y la resolución de problemas mediante software especializado. Esta competencia digital les permite adaptarse rápidamente a nuevos entornos tecnológicos, colaborar de manera efectiva en proyectos en línea y aprovechar recursos educativos digitales de manera autónoma. En consecuencia, el dominio tecnológico de los estudiantes representa una oportunidad para enriquecer el proceso de aprendizaje, promoviendo la innovación, la creatividad y el desarrollo de habilidades relevantes para el siglo XXI.

Aprendizaje a partir del uso de las tecnologías en las clases.

Los aprendizajes en cuanto a informática se enfocan en la ofimática y el uso de audiovisuales. Con relación a los conocimientos de diseño gráfico, bases de datos y programación, los estudiantes expresan tener una debilidad en virtud de no haber recibido la orientación por parte de sus docentes; bien sea porque no disponen de los recursos tecnológicos y/o porque el docente, en especial los más antiguos, no poseen las competencias de conocimientos informáticos más avanzados.

Ante el déficit del servicio eléctrico, el docente recurre a activar plan B, o alguna otra estrategia como el uso de guías impresas, ello ha resultado una solución ante las adversidades limitantes de recursos tecnológicos.

SF: “Pues los profesores principalmente se apoyan con lo que pueden, no siempre se puede hacer lo que se tiene pensado, algunas veces no nos pueden llevar a la sala de informática para proyectar algún video o algo por el estilo, porque siempre está ocupada la sala por otro grupo, no hay luz o no sirve el internet”

LV: “Ah, cuando traen audiovisuales de un profesor Julito...Pues los vemos y hacemos ejercicios y tratamos de entender más” ... “Los profesores nos enseñan a hacer bien las diapositivas con diseños y animaciones... En cuanto a diseño gráfico y bases de datos, no nos han enseñado eso” ...

Es de subrayar que, el aprendizaje a partir del uso de las tecnologías en las clases se caracteriza por su capacidad para transformar el proceso educativo en uno más interactivo, dinámico y personalizado. La integración de herramientas tecnológicas en el aula permite a los estudiantes acceder a una amplia gama de recursos multimedia, simulaciones interactivas y plataformas de aprendizaje en línea que complementan y enriquecen la enseñanza tradicional.

A través de actividades como la investigación en línea, la creación de contenido digital y la colaboración virtual, los estudiantes desarrollan habilidades críticas, creativas y de resolución de problemas mientras exploran conceptos de manera más profunda y significativa. Además, como lo apunta Cortés (2016): “el uso de tecnologías facilita la adaptación a diversos estilos de aprendizaje y promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo donde cada estudiante puede avanzar a su propio ritmo y recibir apoyo personalizado según sus necesidades” (p. 07). De allí que, el aprendizaje a partir del uso de las tecnologías en las clases amplía las posibilidades educativas y prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado.

Uso del celular en el aula de clase para apoyar las actividades de aprendizaje.

A los estudiantes se les permite el uso del celular uso como herramienta de apoyo. Por ejemplo, la aplicación de la calculadora: ello con base a las orientaciones emitidas por su respectivo docente.

Cuentan los estudiantes que dan al celular un buen uso en las clases de matemáticas y que ello, facilita el aprendizaje de forma creativa. Evidentemente en algunos casos, se ha llegado a acuerdos con los docentes de sacar el teléfono celular y usarlo apropiadamente, por lo general se logra el objetivo, solo que también hay casos de estudiantes que no le dan el uso correcto, lo que ha llevado en oportunidades a exhortar a dichos estudiantes a hacerlo con fines académicos.

SF: “La profe Smith muchas veces busca los medios para que nosotros aprendamos más y ella busca algunos juegos en Play Store para que nosotros podamos practicar el tema que vimos y ahí vamos desarrollando más nuestras habilidades en matemáticas” ... “Pues por ejemplo el profesor Carlos, él nos da como nos dicen los nombres de algunas aplicaciones y nos hacemos en grupos y de allí hacemos ecuaciones matemáticas y las respuestas que nosotros damos en nuestro celular llegan al de él y él las califica en su celular” ...

SF: “Porque hay niños que mientras estamos en una clase ellos están como jugando y no dejan como que otros compañeros también, que, si están interesados y no tienen la posibilidad... La verdad sí me importaría mucho el orden que cada uno tenga conciencia de la herramienta” ...

El uso del celular en el aula de clase como herramienta complementaria para apoyar las actividades de aprendizaje puede ser una estrategia eficaz cuando se utiliza de manera adecuada y con propósito educativo. Los dispositivos móviles ofrecen acceso instantáneo a una gran cantidad de recursos educativos, como aplicaciones, sitios web y herramientas interactivas que pueden enriquecer las lecciones y motivar la participación de los estudiantes. Según Chilano et al. (2019), además los celulares pueden facilitar la investigación en tiempo real, la colaboración entre compañeros e incluso la creación de contenido multimedia, lo que permite un aprendizaje más interactivo y personalizado. Sin embargo, es esencial establecer pautas claras sobre su uso en el aula y promover la responsabilidad digital entre los estudiantes para garantizar que su empleo contribuya positivamente al proceso educativo. En última instancia, el uso reflexivo del celular puede

potenciar las oportunidades de aprendizaje y preparar a los estudiantes para el uso responsable de la tecnología en su vida académica y más allá.

Síntesis integral – análisis:

Las expresiones de sentido expuestas por los estudiantes que participaron en el grupo focal denotan que la mayoría de ellos evocó su fase de preescolar, en virtud que rememoraron episodios de recreación que generan goce en su dimensión afectiva. Estos sentimientos, guardan relación con sus primeros maestros y la forma tradicional de enseñarles. Estos relatos destacan la agradable experiencia inicial, caracterizada por la formación de vínculos de amistad. Además, se pone de manifiesto la escasa presencia de tecnología en ese periodo de escolaridad y se revela que, en aquellos años, los estudiantes tuvieron limitadas oportunidades de interactuar con herramientas tecnológicas educativas.

Ahora bien, de cara al contexto actual, el uso de las herramientas tecnológicas ha sido un avance desde la mirada científica. Sin embargo, al analizar las dificultades a las que se enfrentan los docentes de las zonas rurales y su realidad en donde el servicio del internet por lo general limitado o no funciona apropiadamente. Aunado que, la mayoría de los equipos informáticos, televisores y proyectores no se encuentran operativos. Cabe destacar, que algunos docentes siguen utilizando las herramientas tecnológicas para apoyar metodologías de orden tradicional: lecturas de textos digitales, práctica en ofimática, proyección de videos, uso del traductor, entre otras.

En cuanto a las dificultades enfrentadas por los docentes en la implementación de recursos tecnológicos, los estudiantes informantes clave reiteran que la lentitud del servicio de internet es un gran obstáculo en el contexto educativo. Esta limitación afecta la descarga de contenido, agravada por problemas en el suministro eléctrico, lo que impacta negativamente en el desarrollo de las clases. La condición del espacio físico y la coincidencia de horarios en jornadas de clases son desafíos comunes.

La falta de dispositivos celulares por parte de algunos estudiantes también se reconoce como una limitación, pero los docentes buscan respuestas para abordar estos desafíos. Otro elemento que se subraya es la falta de instalaciones adecuadas para

tecnología, como la ausencia de salas de informática o audiovisuales, lo cual demuestra la carencia de recursos en la institución. Los docentes, ante las dificultades de energía eléctrica y conectividad, recurren a planes alternativos, como guías impresas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, su contribución a la integración de nuevas tecnologías se manifiesta en ayudar a los docentes en situaciones en las que estos enfrentan dificultades técnicas, como la conexión de dispositivos al proyector de video beam; los estudiantes con conocimientos tecnológicos brindan apoyo, indicando cómo realizar estas tareas o facilitando el uso de sus propios dispositivos. Además, comparten su conexión a internet desde sus teléfonos celulares para asegurar que el docente pueda utilizar datos móviles y llevar a cabo la clase, evitando interrupciones en la jornada académica.

Otro elemento para resaltar es que los estudiantes expresan el deseo de contar con un servicio de internet de calidad y que cada aula esté equipada con recursos tecnológicos propios, evitando depender de otros docentes o espacios para garantizar una experiencia educativa más efectiva.

Al abordar la evolución de las clases frente a los avances tecnológicos, los estudiantes informan que las clases actuales son más dinámicas e interactivas, en contraste con la percepción de monotonía en el pasado. La tecnología ahora se integra mediante el uso de computadoras, pruebas evaluativas digitales, libros en PDF, videos educativos y presentaciones en PowerPoint; algunos docentes también incorporan juegos mentales en aplicaciones web.

Se destaca la importancia atribuida a las tecnologías en el aula, resaltando su capacidad para facilitar el acceso a recursos en línea y motivar a los estudiantes a abordar tareas de manera dinámica y creativa. Sin embargo, se señala una desventaja relacionada con el uso inadecuado de los dispositivos celulares por parte de algunos estudiantes, que se distraen en temas no relacionados con los objetivos educativos. Los estudiantes destacan que puede ser una herramienta de "doble filo", dependiendo del enfoque. Advierten sobre el riesgo de distracción causado por juegos no educativos en los teléfonos celulares, pero resaltan que un uso adecuado de las tecnologías puede hacer que las clases sean más dinámicas y creativas.

En cuanto a las habilidades tecnológicas de los docentes, en la narrativa de los estudiantes entrevistados se destaca positivamente al docente de matemáticas del grupo focal, quien utiliza juegos didácticos y evaluaciones en línea de manera efectiva. Sin embargo, la inestabilidad en el servicio de energía eléctrica se presenta como una limitación determinante, afectando el desarrollo de las clases y generando desórdenes en el aula.

Por último, otro elemento determinante es el servicio del transporte escolar el cual es deficiente. Sin embargo, los entrevistados señalaron como una fortaleza estudiar en la zona rural y tener que cursar solamente los estudios universitarios fuera del territorio; ya que así su economía no se ve tan afectada, si fuese el caso de tener que estudiar en otras comunidades aledañas. En cuanto al entorno rural donde se encuentra ubicada la institución educativa, se mencionan ventajas como la tranquilidad y la menor cantidad de estudiantes por sección. Sin embargo, se destacan desventajas como problemas en el servicio de transporte público, déficit en el suministro eléctrico y acceso limitado a internet, afectando su proceso educativo.

UN VIAJE A TRAVÉS DE LAS VIVENCIAS DEL CONTEXTO ESCOLAR EN LA RURALIDAD COLOMBIANA: COMPRENDIENDO LA REALIDAD DESDE LAS OBSERVACIONES DE CLASE

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las observaciones de clase realizadas a cinco (5) docentes de las tres (3) instituciones educativas objeto de estudio de la presente investigación. En total, se observaron nueve (9) clases, en aras de develar las intersubjetividades e interpretaciones en el contexto de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia.

Por cada sesión de clase observada, se presenta un análisis y síntesis integral de los momentos más importantes y seguidamente la descripción de las percepciones más destacadas que fueron registradas por la investigadora en el transcurso de la observación de clase.

Finalmente, los docentes después de cada clase y mediante preguntas de introspección establecidas en el “diario de reflexión docente”, describieron con su propia voz lo que aconteció en las situaciones de enseñanza observadas y su sentir, a partir de ello. Como complemento a cada clase observada, se consideró pertinente conocer el punto de vista de los docentes, sus sentimientos, logros, emociones, frustraciones, avances y dificultades, durante la clase.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: SAN FRANCISCO/ 1 • SESIÓN OBSERVADA:

DOCENTE: (CACU-SF)

El siguiente análisis se basa en torno a la actividad académica de la clase: “¿Cómo puedo resolver un trinomio cuadrado perfecto? dirigida a estudiantes de 8° grado.

Con relación a la organización e infraestructura para las condiciones del aprendizaje, el docente tuvo que usar el salón del restaurante escolar porque es el único

espacio donde hay televisor; por lo tanto, se usan mesas y sillas plásticas; la iluminación del espacio físico no es el adecuado. Además, se pudo evidenciar, elementos distractores por ser el espacio del restaurante escolar, el docente debe alzar mucho el tono de la voz. En síntesis, a nivel de infraestructura, el lugar donde reciben las clases los estudiantes no reúne las condiciones básicas necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje. En síntesis, la infraestructura donde se lleva a cabo la acción pedagógica no está en concordancia con lo establecido por la UNESCO (2018) para lograr una educación de calidad y en óptimas condiciones. En este caso, el docente hace un esfuerzo ante el hecho de las limitaciones de infraestructura y del escaso servicio del internet, aportando el uso de su equipo celular y el computador portátil personal en aras de lograr los objetivos educativos.

En cuanto al proceso teórico – didáctico – metodológico, se logró evidenciar conocimientos previos de los estudiantes, sobre el tema desarrollado. El docente aplica en su estrategia el repasar conceptos al iniciar a clase; orienta sobre el uso de sitios web – Edutubers; además, hace que el aprendizaje del tema sea significativo para los estudiantes. Finalmente, otro elemento a subrayar es que el docente revisa en tiempo real el desarrollo correcto de los ejercicios.

Ahora bien, con relación al uso estratégico de recursos didácticos y metodológicos, si se pudo evidenciar que se potencia el análisis del proceso de aprendizaje, permite el intercambio de experiencias sobre los logros académicos. En esa misma línea, el docente destaca la profundización en los contenidos de aprendizaje, ello a través de herramientas virtuales, aunque el servicio del internet no posee la conectividad necesaria, el docente activa los datos de su teléfono celular para poder lograr los objetivos educativos usando dicha herramienta.

En atención al sistema de evaluación, el docente orienta su praxis pedagógica en aras de garantizar el análisis cualitativo y cuantitativo de las evaluaciones y su relación con los procesos y los resultados del aprendizaje.

Percepciones adicionales durante la observación de clase.

- El docente permite la transversalización con otras áreas durante su clase
- El docente muestra pertenencia institucional al iniciar con un estribillo en honor al patrono de la institución San Francisco de Asís.
- El docente ofrece las explicaciones en voz alta, son claras y fáciles de entender para los estudiantes.
- El docente atiende las particularidades de los estudiantes más tímidos: algunos lo llaman para recibir explicación de manera más personalizada.
- El docente muestra compromiso con su labor. Trae una presentación digital, previamente elaborada por él mismo.
- El docente demuestra solidaridad y empatía de una estudiante, pide cerrar la puerta para evitar interrupciones.
- El docente es paciente ante la pregunta de un estudiante que no comprende el tema, se devuelve y explica de nuevo todo.
- El docente motiva constantemente a sus estudiantes para que pierdan el miedo y si deben pasar al tablero, lo vean como una oportunidad para afianzar el conocimiento y resolver dudas.
- Durante algunos momentos tocan a la puerta generando cierta distracción. Sin embargo, la clase es tan amena, que la desatención es efímera.
- El uso del recurso digital para seleccionar los estudiantes que pasan al tablero, resulta motivador y el docente aprovecha para orientar y recalcar el valor del respeto frente a la foto del estudiante que aparece en plataforma.
- El docente valora cada esfuerzo que hacen los estudiantes.
- Durante la clase los actores emplean lenguaje matemático de alto nivel conforme al grado.

Mirada reflexiva del docente después de la clase.

“Considero que el tiempo jugó un factor preponderante, puesto que para poder utilizar el salón con el único televisor que existe en la institución, este se encuentra fijo en el aula establecida para uso de esta herramienta, por lo que se requiere de planificación con tiempo

suficiente para que no se cruce con otro curso que lo tenga utilizando, adicionalmente como se encuentra en otro salón obliga al desplazamiento de los estudiantes, lo que genera ciertos atrasos a la hora de iniciar la clase según lo planificado”.

“Tengo un sentimiento de regocijo al poder ofrecerle a mis estudiantes de la ruralidad competencias y habilidades que les permita desempeñarse en diferentes contextos y realidades. Mostrarles que a pesar de ciertas dificultades que presentan las instituciones rurales es posible adoptar e impartir procesos educativos encaminados hacia el mejoramiento continuo y proyectarse a aprovechar de manera positiva y con un enfoque sostenible su propio contexto rural”

Con relación a la importancia de que el docente permita la transversalización con otras áreas durante su clase radica en enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, proporcionándoles conexiones significativas y contextualizadas entre diferentes disciplinas. Al fomentar la integración de contenidos y enfoques de múltiples áreas del conocimiento, el docente promueve una comprensión más profunda y holística de los temas tratados, permitiendo a los estudiantes percibir la relevancia y aplicabilidad de lo aprendido en diversas situaciones y contextos. Además, como lo señala Suasnabas-Pacheco (2020): “la transversalización facilita el desarrollo de habilidades interdisciplinarias, el pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real de manera más efectiva” (p. 158). Así, al permitir esta integración entre áreas, el docente promueve un aprendizaje más significativo y una formación integral que trasciende los límites tradicionales de las asignaturas individuales.

En la misma línea, resulta oportuno señalar sobre el uso del recurso digital como estrategia integradora desempeña un papel fundamental en la promoción de un aprendizaje interdisciplinario y contextualizado (García et al., 2021). Al emplear recursos digitales que abarcan una variedad de formatos, como videos interactivos, simulaciones, herramientas de colaboración en línea y aplicaciones educativas, los docentes pueden facilitar la conexión entre diferentes áreas del conocimiento y promover una comprensión más completa de los temas tratados. Estos recursos como lo señalan García et al., (2021): “ permiten a los

estudiantes explorar conceptos desde múltiples perspectivas, participar en actividades prácticas y acceder a información actualizada y relevante” (p. 97). Además, al integrar el recurso digital de manera estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se fomenta el desarrollo de habilidades digitales, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno de manera más efectiva.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: SAN FRANCISCO / 2° SESIÓN OBSERVADA:

DOCENTE: (CACU-SF)

El siguiente análisis se basa en torno a la segunda 2° sesión de la observación de clase, realizada en la actividad académica “Reforcemos lo aprendido: Trinomio Cuadrado Perfecto” dirigida a estudiantes de 8° grado. Vale significar que, con base a las percepciones desde el rol de investigadora, se pudo observar que el docente, con el respaldo de otro colega y algunos estudiantes, adapta el entorno del aula de clases; constantemente motiva a los estudiantes para cumplir con los tres objetivos de la clase, alentándolos a superar obstáculos y recordándoles que siempre hay oportunidades para alcanzar el objetivo de que todos aprendan a los objetivos educacionales.

Ante la próxima evaluación individual, el docente infunde confianza en sus estudiantes, instándoles a no temer; la distribución aleatoria de los grupos favorece la integración y el trabajo colaborativo, permitiendo una organización diferente a la habitual. Ante problemas de audio, el maestro logra resolverlos. Durante la dinámica, se respeta al estudiante que participa, valorando su concentración y agilidad. Se destacan los dos estudiantes con mejores puntajes.

Con la actividad de la aplicación Kahoot (<http://www.kahoot.it>), los estudiantes demuestran que trabajar en equipo permite obtener más puntos, ya que la velocidad también influye en la puntuación. Algunos optan por trabajar en el cuaderno, mientras otros opinan y contribuyen a seleccionar la respuesta correcta; a pesar de que el descanso ya ha sido anunciado, los estudiantes no quieren que la actividad termine, evidenciando su

comprensión general del tema a través de respuestas mayoritariamente correctas, el receso se realiza 10 minutos después de lo programado.

Percepciones adicionales durante la observación de clase.

- Se inicia la clase con 10 minutos de retraso por la necesidad de oscurecer el aula de clase para que la proyección con video sea correcta.
- Se inicia con una oración y fortalecimiento de la cultura institucional.
- El docente anima a los estudiantes a que no se dejen vencer por los obstáculos, que siempre existirán oportunidades para nivelar y lograr el objetivo de que todos los estudiantes (100%) aprendan.
- El docente motiva constantemente e informa a los estudiantes que la participación en la clase tendrá puntos a favor del quiz (como si fuera un bono).
- Se verifica que en cada grupo por lo menos un estudiante tenga celular con datos. El docente invita a que usen la red de datos del colegio. El docente explica el objetivo del juego, el cual va generando un podio de acuerdo con las respuestas correctas.
- A quien no le funcione el juego, puede registrar las respuestas en el cuaderno.
- Durante el desarrollo de la dinámica se respeta al estudiante que va pasando, se valora la concentración y agilidad que implica el ejercicio. Se resalta a los dos estudiantes que obtuvieron mayor puntaje.
- Los estudiantes no quieren que se acabe la actividad. Aunque ya se timbró para salir al descanso.
- Se evidencia que los estudiantes a nivel general, comprenden el tema visto, pues las respuestas de la mayoría son correctas.

Mirada reflexiva del docente después de la clase.

“Considero que la clase se desarrolló conforme a lo planeado, porque se mantuvo el progreso de la clase teniendo en cuenta las fases de inicio, desarrollo y finalización como ejes principales, y asumiendo las dificultades como parte del desarrollo de la clase y proceso evaluativo de la misma”.

“Lo mejor de la clase es que los estudiantes pudieron participar con el apoyo de la herramienta tecnológica de Kahoot, generando un momento de competencia entre grupos e individual y propiciando resultados inmediatos para que el estudiante realice autoevaluación de su aprendizaje”.

La distribución aleatoria de grupos favorece la integración y el trabajo colaborativo, permitiendo una organización diferente a la habitual (Flores, 2004); siendo que emerge como una estrategia eficaz para fomentar la integración y el trabajo colaborativo en el aula, ofreciendo una dinámica organizativa distinta a la tradicional. Al asignar aleatoriamente a los estudiantes en grupos heterogéneos, se crea un ambiente donde la diversidad de ideas, habilidades y perspectivas se encuentra representada, lo que facilita la interacción entre pares y promueve el aprendizaje cooperativo. Esta práctica no solo permite que los estudiantes trabajen con compañeros que pueden tener diferentes puntos fuertes y áreas de mejora, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades sociales, como la comunicación efectiva, la empatía y el respeto mutuo. Es así como, la distribución aleatoria de grupos ofrece una oportunidad valiosa para enriquecer la experiencia educativa al proporcionar un espacio donde los estudiantes pueden colaborar, aprender unos de otros y construir conocimiento de manera conjunta, trascendiendo las barreras individuales y promoviendo un sentido de comunidad en el aula.

Resulta oportuno hacer mención a una de las percepciones durante las jornadas de observación de clase llevada a cabo en el aula. Donde se pudo verificar que en cada grupo por lo menos un estudiante debía tener 1 celular con datos. En este sentido, el uso del celular como herramienta tecnológica, como lo sostiene López et al., (2023): “ha revolucionado la forma en que interactuamos con el mundo que nos rodea, convirtiéndose en un dispositivo multifacético que trasciende las fronteras de la comunicación para convertirse en una herramienta indispensable en múltiples aspectos de nuestra vida diaria” (p. 307). Este tipo de herramienta tecnológica, proporcionar acceso instantáneo a vastas fuentes de información hasta servir como plataforma para la creatividad y expresión personal a través de aplicaciones y redes sociales, el celular se ha convertido en un

compañero inseparable que nos conecta con el conocimiento, las personas y las experiencias de una manera sin precedentes. Su versatilidad y ubicuidad lo han posicionado como una herramienta tecnológica poderosa que impulsa la innovación, la colaboración y el aprendizaje continuo en un mundo cada vez más digitalizado.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: SAN FRANCISCO / 3ª SESIÓN OBSERVADA:

DOCENTE: (CACU-SF)

El siguiente análisis se basa en torno a la segunda 3ª sesión de la observación, en el marco de la clase “ángulos y álgebra” dirigida a los estudiantes de 8º grado. En este marco contextual, la investigadora de cara la observación, pudo dilucidar que el docente se muestra inquieto ante la posibilidad de un corte de luz.

Durante la clase desarrollada en el en el restaurante escolar (único lugar donde hay un televisor), se experimentan interrupciones, como golpes en la puerta y olores a comida, que distraen a los estudiantes. Al dar un quiz, algunos expresan angustia, pero el docente gestiona la situación y corrige la ubicación de un estudiante distraído, logrando su atención.

Los estudiantes participan activamente, interactuando y dibujando lo que el docente proyecta. A pesar de las interrupciones, el docente mantiene un tono de voz adecuado y utiliza su computadora portátil como herramienta principal. El servicio de internet interrumpe la actividad evaluativa, generando ansiedad, pero el docente pide paciencia; a pesar de la dificultad de visualización, el docente supera obstáculos leyendo cada pregunta.

La metodología utilizada para explicar ángulos y álgebra se percibe acertada. Al finalizar la clase, el docente expresa frustración por la falta de habilitación de la función de escaneo en papel en la aplicación Quizzis, a pesar de haberla utilizado con éxito en grados anteriores. La metodología utilizada para explicar ángulos y álgebra es considerada acertada.

Al concluir la clase, el docente expresa frustración por la falta de habilitación de la función de escaneo en papel en la aplicación Quizzis, a pesar de haberla utilizado exitosamente en grados anteriores. Todo ello, deja de manifiesto que el desarrollo de la clase se desarrolla en un contexto de limitaciones en torno a las herramientas tecnológicas,

lo que si se valora es el gran sentido de compromiso y motivación por parte del docente, mismo que se lo transmite a sus estudiantes.

Percepciones adicionales durante la observación de clase.

- Frente a la indicación del quiz evaluativo, algunos estudiantes expresan un poco de angustia con un suspiro o sonido de preocupación.
- Hay un estudiante distraído y el docente le pide que se cambie de ubicación dentro del aula. El estudiante hace caso al docente y se ubica adelante y presta atención.
- Los estudiantes van dibujando lo que el docente proyecta. Interactúan constantemente respondiendo las preguntas que hace el docente y participando de la clase activamente.
- El docente realiza una explicación de los tipos de ángulos. Usa una imagen de video beam y el tablero como instrumento auxiliar para profundizar.
- Utiliza la aplicación open board (pizarra virtual) para mostrar un transportador virtual que permite ejemplificar los tipos de ángulos.
- El docente mantiene un tono de voz adecuado, se nota que se esfuerza porque todos los estudiantes entiendan lo que está explicando.
- Se evidencia que el tema es comprendido por los estudiantes, pues el 95% responden correctamente.
- El docente usa su computador portátil como principal herramienta para la clase.
- El servicio de internet es regular y hace que se demore el cargue de la actividad evaluativa. Los estudiantes se tornan ansiosos. El docente se nota un poco preocupado porque quiere que todo salga bien. Pide paciencia a sus estudiantes.
- Una vez terminada la clase, el docente explica a la investigadora que ya había probado la aplicación Quizizz con el grado décimo, pero que no entiende por qué en esta clase no estaba habilitada la función de escaneo en papel para llevar el ranking de respuestas.
- El docente evidencia frustración por la imposibilidad de aplicar correctamente la herramienta de Quizizz.

Mirada reflexiva del docente después de la clase.

“El uso del de un televisor inteligente y de un celular, permitió la implementación de la aplicación "Ready For", la cual establece una conexión inalámbrica, lo que facilitó el emparejamiento y la optimización del tiempo a la hora de aplicar estas herramientas, adicionalmente posibilita en el televisor la generación de una pantalla en modo de escritorio, emulando un ordenador, ofreciendo un abanico de uso de aplicaciones y la versatilidad de poder maniobrar desde el celular, suscitando, a mi parecer, un vínculo de confianza y amigabilidad hacia la clase, con alta motivación al querer participar y atención por los contenidos programáticos integrados con las herramientas tecnológicas”.

“Considero que el tiempo jugó un factor preponderante, puesto que para poder utilizar el salón con el único televisor que existe en la institución, este se encuentra fijo en el aula establecida para uso de esta herramienta, por lo que se requiere de planificación con tiempo suficiente para que no se cruce con otro curso que lo tenga utilizando. Adicionalmente como se encuentra en otro salón obliga al desplazamiento de los estudiantes, lo que genera ciertos atrasos a la hora de iniciar la clase, según lo planificado”.

Ante lo observado respecto a los estudiantes que dibujaron lo que el docente proyectaba, quedó en evidencia el buen clima escolar ante las interacciones permanentes y activas de los estudiantes, respondiendo acertadamente las preguntas que hacía el docente. De allí que Figueroa et al., (2023) enfatiza sobre la importancia de que el docente promueva la interacción activa y protagónica de los estudiantes en el aula radica en el reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso dinámico y participativo que se beneficia enormemente de la colaboración y la participación activa de los alumnos. Al propiciar un ambiente donde los estudiantes se sientan motivados y empoderados para involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente no solo estimula el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales clave, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con el aprendizaje. La interacción activa y protagónica de los estudiantes les permite construir significado de manera personal y colectiva, explorar ideas desde diferentes perspectivas, y desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución

de problemas. Además, al asumir un papel más activo en su propio aprendizaje, los estudiantes se vuelven más autoconscientes, reflexivos y autónomos, lo que contribuye a su desarrollo integral como individuos. En última instancia, al propiciar esta interacción, el docente no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real, donde la capacidad de colaborar y comunicarse efectivamente es esencial para el éxito personal y profesional.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: LOS CUROS / 1ª SESIÓN OBSERVADA:

DOCENTE: (CVM-LC)

La clase se desarrolló en la sala de informática con estudiantes de grado sexto (6°) y el tema principal fue “línea del tiempo de historia de la química”. La docente indica a la investigadora antes de iniciar la clase, que con algunos grupos no alcanzan los computadores y por ello, debe relevarlos para que puedan trabajar individualmente. Esta situación hace compleja la labor pedagógica, pues el grupo se debe dividir en dos y algunos estudiantes trabajan solos en el aula de clase, mientras la otra mitad del grupo está en la sala de informática. La sala de informática, aunque es muy pequeña, tiene más de 28 computadores portátiles disponibles que permiten el trabajo individual de los estudiantes. Por consiguiente, en esta clase, no hubo necesidad de dividir el grupo en dos.

Inicia la clase con la novedad del fluido eléctrico intermitente, lo cual incide en el desarrollo de algunas actividades pedagógicas. La docente explica que en la sede educativa siempre el tema de la luz ha sido un problema, muchas actividades se interrumpen o no se pueden realizar por falta de la energía eléctrica. Como la sede educativa fue construida por partes y a través del tiempo, no se cuenta con un soporte eléctrico suficiente para toda la planta física. La semana pasada no hubo luz durante dos días seguidos, afectando el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Es de subrayar, que otra problemática observada en el desarrollo de la clase, es que, al no disponer de un buen servicio de internet, se ve limitada la interactividad con los motores de búsqueda, incidiendo ello en el producto final de sus tareas. Teniendo en cuenta

que, la conectividad (internet) es fundamental para el desarrollo de habilidades como la originalidad y creatividad en el diseño de productos digitales.

La docente ha preparado los equipos previamente con unas aplicaciones y programas necesarios para trabajar la actividad de la clase sin conexión a internet. Esto implica un esfuerzo personal adicional del docente, para planear, preparar todo lo necesario y garantizar el éxito de su clase. Si la sede educativa contara con óptimo servicio de conectividad, el docente no tendría que hacer instalación manual de archivos en los equipos informáticos, lo que denota el esfuerzo y compromiso de los docentes del sector rural.

Seguidamente la docente hace uso del televisor como duplicado de la pantalla de su equipo personal, para mostrar y explicar lo preparado para la clase.

Se inicia presentando a los estudiantes un video en el televisor ubicado en la sala de informática. El video narra brevemente y de manera explicativa la historia de la química. Terminado el video la docente retoma algunos conceptos básicos como “alquimia” trabajados en la clase anterior.

Seguidamente con ayuda del televisor proyecta y presenta una imagen con un ejemplo de una línea del tiempo, para que los estudiantes recuerden cuál es su estructura. Luego, les indica que abran el programa de Word con una página en blanco para que inicien el trabajo. La docente se preocupa constantemente porque todos sus estudiantes tengan acceso al programa de Word, asimismo que puedan acceder a las carpetas con los contenidos y gráficos requeridos para la actividad propuesta.

Los estudiantes preguntan constantemente y piden ayuda a la docente para encontrar la ubicación de iconos y funciones necesarias para diseñar la línea del tiempo. Algunos estudiantes se apoyan mutuamente para solucionar dudas o inconvenientes.

La docente pasa de puesto en puesto ayudando a los estudiantes y verificando que el trabajo se está desarrollando correctamente. Avanza gradualmente para indicar nuevos procedimientos y pasos para agregar más imágenes, textos, íconos y configuraciones de la línea del tiempo. La docente se detiene con aquellos estudiantes a quienes se les dificulta a veces ciertos pasos. La docente repite procesos que se proyectan en la pantalla del televisor,

para reforzar y volver a explicar los procesos. Ella va mostrando paso a paso, explicando, preguntando a los estudiantes y permitiendo que todo quede claro.

La docente usa como estrategia dejar expuesto el modelo de la línea del tiempo, para que los estudiantes que van terminando el proceso, puedan avanzar y finalizar su producción digital. Los estudiantes pueden personalizar sus trabajos asignando un color y diseño a la página, a su gusto.

Para evaluar, la docente verifica puesto por puesto el desarrollo correcto y completo de la actividad. Les indica a los estudiantes que deben guardar correctamente el trabajo en cada computador y así evitar perderlo, si se va la luz.

Percepciones adicionales durante la observación de clase.

- La clase inicia muy puntual. La docente minutos antes de las 8:00am dirige al aula de clase de sexto para traer los estudiantes a la sala de informática.
- Los estudiantes ingresan bastante animados, se pelean por entrar al aula de informática. Se organizan rápidamente.
- La puerta queda abierta para que no se encierre el calor en el aula de informática, esto crea momentos de distracción. El aula no tiene aire acondicionado, tan solo cuenta con un ventilador. El espacio es reducido, aunque es limpio y organizado.
- Durante el desarrollo de la clase, la docente está todo el tiempo de puesto en puesto ayudando a los estudiantes, orientándolos y enseñándoles procesos básicos como mover una imagen o gráfico, insertar títulos, cambiar el formato del texto, entre otros.
- Para algunos estudiantes se hace muy fácil entender la explicación y trabajar en el diseño de la línea del tiempo. Algunos exclaman: “esto es muy fácil”. A medida que avanza la explicación, se hace más cómodo el trabajo.
- Se evidencia que los estudiantes poseen habilidades básicas ya trabajadas en otras clases, como cambiar formato de texto o insertar imágenes.
- La docente mantiene durante toda la clase un buen dominio del grupo, se evidencia un trabajo continuo y dirigido constantemente por la docente.

- Se aprecia que durante momentos en que la mayoría ha terminado algún proceso, se tiende a generar distracción. Sin embargo, la docente avanza con la siguiente explicación de un nuevo proceso y de esta forma mantiene el orden, control y disciplina del grupo.
- La investigadora sin interrumpir el desarrollo de la clase, observa que los trabajos de los estudiantes cumplen el objetivo, se diseñaron acorde a las indicaciones de la docente y son bastante creativos en el uso de los colores. No obstante, al no contar con el servicio de internet el uso de imágenes se hace limitado. Por lo tanto, todos los trabajos de la clase tienen las mismas imágenes. La conectividad (internet) es fundamental para el desarrollo de habilidades como la originalidad y creatividad en el diseño de productos digitales.
- La docente siempre alienta a los estudiantes que se estresan porque no pueden hacer algún procedimiento. Les invita a mantener la calma y encontrar el error que le impide lograr el proceso.

Mirada reflexiva de la docente después de la clase.

“El espacio físico del aula, dificulta el paso del docente por los puestos de los estudiantes cuando requieren ayuda. No se cuenta con acceso a internet, así que se debió instalar en cada uno de los equipos con anterioridad las imágenes que se utilizaron para el desarrollo de la clase”.

“Si tuviera que dar nuevamente esta clase, desglosaría un poco más el uso de los botones, las cintas y las características de cada uno de ellos con ejercicios más simples, para luego llevarlos a un ejercicio más complejo”.

“Mi mayor satisfacción al laborar en el sector rural es el poder contribuir en la formación de personas que ven que sus sueños no se pueden cumplir, ya sea por la ubicación geográfica o por el contexto social y económico de sus familias. Es motivante para mí incentivarlos a conocer las cosas fuera de esa vereda en la que viven y decirles que, aunque se deben esforzar más que un niño de ciudad, es posible cumplir con sus metas”.

Se destaca la acción de la investigadora, quien, sin interrumpir el flujo de la clase, nota que los proyectos de los estudiantes cumplen con el propósito establecido. Estos trabajos han sido diseñados según las instrucciones de la docente y en línea con el apoyo pedagógico proporcionado. De allí que cobra validez citar a Parra (2011), al referir sobre el papel que debe cumplir el docente como orientador se centra en la organización, planificación de experiencias didácticas, logro de propósitos, manejo adecuado de estrategias de aprendizaje, evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, diálogo con el estudiante, entre otras; aplicando cada uno de estos procesos, si guía a los estudiantes puede fortalecer los aprendizajes significativos.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: LOS CUROS / 1ª SESIÓN OBSERVADA:

DOCENTE: (ERRF-LC)

La clase se desarrolló en la sala de informática, con estudiantes de grado noveno (9°), mediante el desarrollo de la temática: Bases de datos: ¿Cómo crear un formulario en ACCES?

La institución no cuenta con servicio de internet, por lo cual, el docente usa una red intranet, previamente cargada de contenido para poder desarrollar. Se logró visualizar un buen clima escolar, ante la motivación de los estudiantes de usar la herramienta tecnológica.

El docente ha estado previamente en la sala de informática (45 minutos antes), para cerciorarse que todos los equipos, herramientas y dispositivos funcionen correctamente. Se inicia la clase 30 minutos después de lo programado, debido a que los estudiantes del grado noveno se encontraban en un partido de microfútbol de la eliminatoria de los juegos deportivos Interclases. El docente explica a la investigadora que cuando se hacen estos encuentros deportivos, el horario de clases puede verse afectado. El docente inicia haciendo claridad sobre aprovechar mucho esta clase, porque el tiempo es corto. Los estudiantes ingresan ordenadamente y de forma rápida se ubican en los puestos. Se nota bastante interés y disposición para iniciar la clase.

El docente hace una breve explicación de los conceptos básicos trabajados en clases anteriores sobre bases de datos relacionales. Usa la pantalla del televisor como proyección de su computador personal. El docente proyecta los datos de dirección de la red, IP y contraseña para ingresar a la red MIKROTIC.

El docente procede a explicar cómo hacer un formulario en una base de datos. Para ello les enseña a usar un asistente para formularios. Presenta un ejemplo y gráficos con flechas de colores, que permiten distinguir las etiquetas de los campos. El docente explica qué cambios deben ir haciendo en el formulario para que puedan personalizar su base de datos. Indica que la base de datos construida debe subirse a la plataforma EDUCARTEL en la carpeta “base de datos musical”. Un estudiante le pide al docente que le recuerde cómo es el proceso para guardar la base de datos. El docente recuerda a todos los estudiantes cómo hacerlo.

Para finalizar el docente pide que guarden el archivo según las indicaciones dadas y anuncia el desarrollo de un quiz. El docente les advierte que todos deben subir los archivos a la plataforma, para que posteriormente sean revisados y evaluados.

El docente distribuye unos códigos QR impresos de acuerdo con una organización previa que contiene el nombre de los estudiantes con numeración. A través de aplicación PICKERS que ya han trabajado en otras clases, el docente a través de la pantalla del televisor hace un quiz interactivo. Usa su celular para escanear las respuestas que cada estudiante seleccionó. La estadística muestra que el 89% de los estudiantes respondieron correctamente las 5 preguntas. Sólo un estudiante sacó 40% y dos 60%. En general los resultados fueron satisfactorios. El docente les informa que esta actividad será tomada en cuenta en el proceso evaluativo.

Percepciones adicionales durante la observación de clase.

- Se evidencia organización previa y una cuidadosa organización por parte del docente, quien, para el ejercicio interactivo del quiz, utilizó los códigos QR impresos y laminados. También por los grados a cargo ya tiene las listas previamente cargadas. A

los estudiantes los animó y motivó mucho esta actividad evaluativa con uso de la aplicación PICKERS.

- La clase resultó bastante innovadora y motivante para los estudiantes. Se cumplieron a cabalidad los objetivos educativos propuestos.
- El docente pregunta constantemente si han comprendido la explicación, esto es positivo para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues el tema es bastante complejo.
- El docente en algunos momentos de la clase, orienta sobre las normas de convivencia dentro del aula de clase: como mantener el orden, no consumir alimentos, mantenerse en su puesto, usar vocabulario apropiado.
- Resulta oportuno indicar que el docente orienta a sus estudiantes en atención al sentido de pertenencia, enfatiza en la importancia de cuidar las herramientas de trabajo.

Mirada reflexiva del docente después de la clase.

“Las herramientas tecnológicas fueron muy útiles, en especial la red local con la plataforma Moodle permite que los estudiantes reciban la información y allí también publiquen sus trabajos. Así mismo, la plataforma de evaluación plickers. La proyección con el televisor facilita mucho las explicaciones que damos a los estudiantes”.

“Una de las mayores dificultades para el trabajo educativo en la sala de informática, es la poca y difícil visibilidad que tienen los estudiantes, ya que el espacio es muy estrecho y el número de estudiantes sobrepasa la capacidad el aula”.

De acuerdo con lo observado en una de las jornadas, se resalta que la clase resultó bastante innovadora y motivante para los estudiantes. Se cumplieron a cabalidad los objetivos educativos propuestos. En este orden y dirección, se resalta la importancia de la motivación e innovación por parte del docente en el ámbito educativo es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje estimulante y enriquecedor. La motivación del docente es clave para inspirar y comprometer a los estudiantes, ya que un educador entusiasta y apasionado por su trabajo puede despertar el interés y la curiosidad de los alumnos hacia el

conocimiento. Además, la innovación en las estrategias de enseñanza permite adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de una generación cada vez más digitalizada y diversa. La introducción de nuevas metodologías, recursos tecnológicos y enfoques pedagógicos creativos no solo revitaliza el proceso educativo, sino que también fomenta la participación de los estudiantes y promueve un aprendizaje más significativo y relevante (Oviedo, 2012).

Por otro lado, la innovación por parte del docente también impulsa el desarrollo profesional continuo y la excelencia en la enseñanza (Rojas, 2019). Al buscar constantemente nuevas formas de abordar los contenidos y mejorar la experiencia educativa, los docentes pueden mantenerse actualizados con las tendencias educativas emergentes y proporcionar a sus alumnos una educación de alta calidad que prepare para los desafíos de la educación actual. Asimismo, la innovación estimula la creatividad y el pensamiento crítico tanto en el docente como en los estudiantes, fomentando un ambiente de colaboración y exploración en el aula.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: SAN FRANCISCO/ 1ª SESIÓN OBSERVADA

DOCENTE: (LASR-SF)

La clase se desarrolló en un aula de clase de tipo tradicional, con estudiantes de grado noveno (9°), mediante el desarrollo de la temática: “caligrama como composición poética”.

Se puede denotar el dominio del grupo que posee la docente, de manera creativa presenta las nuevas formas de hacer poesía, usando la estrategia de caligrama y por medio de ello, enseña el género de la lírica. Vale agregar, que la docente usa su video bean personal, ya que en la institución no se dispone de los recursos tecnológicos necesarios para llevar a cabo la acción pedagógica bajo los entornos de las TIC.

En lo referido a la organización e infraestructura para las condiciones de aprendizaje, el aula de clase, aunque es pequeña, resulta adecuada para el número de estudiantes atendidos. Ahora bien, en atención al proceso teórico y didáctico-metodológico,

la docente promovió a través de preguntas motivadoras la construcción colectiva del conocimiento y el poder verificar los conceptos previos de cada estudiante.

Con respecto al uso estratégico de recursos didácticos y metodológicos y el ambiente escolar, se evidencia una planificación adecuada, aunque en momentos trasmuta de un esquema didáctico innovador a uno tradicional, como se describe a continuación.

Para iniciar la clase, la docente permitió que sus estudiantes reflexionaran en cuanto al contenido del video de motivación personal: “historia de Howard Kelly” cuyo mensaje principal es el valor de la solidaridad, realizando a manera grupal, la contextualización del mensaje desde una mirada crítico-reflexiva.

Seguidamente, la docente hace integración del mensaje del video con las producciones literarias que se pueden generar. La docente presenta unas imágenes que contienen texto e invita a los estudiantes descubrir las frases ocultas, explicando cómo se formó la imagen denominada: “caligrama”.

Continúa la clase, con una actividad de orden tradicional. Los estudiantes copian en su cuaderno el concepto del caligrama, seguidamente dicta una actividad donde los estudiantes van a diseñar un caligrama a partir de un poema. Usa proyección de imágenes con video bean, presenta un poema sobre la historia de un barco en el mar. Finalmente, la docente solicita hacer un primer boceto con lápiz sobre el cuaderno. Y luego plasmar los versos del poema sobre la imagen.

Con relación al sistema de evaluación, la docente va presentando los resultados de los trabajos de los estudiantes. Valora cada detalle y les informa que esta actividad tendrá una valoración de 150 puntos.

Percepciones adicionales durante la observación de clase.

- Excelente dominio curricular por parte de la docente.
- De manera creativa presenta las nuevas formas de hacer poesía: caligrama.
- El ejercicio práctico lo relaciona con la primera actividad de reflexión
- Es bastante creativa la forma como la docente enseña el género de la lírica, el cual resulta en muchos casos complejo y tedioso en la comprensión para los estudiantes.

- La docente está muy pendiente del trabajo individual de los estudiantes. La actividad permite el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, expresar emociones, sentires, habilidades artísticas.
- La docente usa su video bean personal porque la sede educativa no tiene este recurso disponible.
- Se evidencia el respeto entre la docente y estudiantes, a través de la atención permanente y el dominio de grupo.
- Permanentemente prevalece la interacción de los estudiantes como sujetos protagonistas del acto educativo.
- La clase fue amena y no se interrumpió por parte de los estudiantes para usar el dispositivo celular.
- Se evalúa en clase y se dejan compromisos para el siguiente encuentro.

Mirada reflexiva de la docente después de la clase.

“El mejor momento de la clase fue cuando los estudiantes realizaron la actividad de forma participativa y pude observar que el tema fue aprendido”

“Enseñar en la ruralidad me produce felicidad, porque los estudiantes se sorprenden y muestran interés por querer aprender”.

Resulta pertinente referir la percepción sobre una de las clases, misma que fue amena y no se interrumpió por parte de los estudiantes para usar el dispositivo celular. Es de subrayar que el docente mantuvo el espíritu motivador; siendo que, como lo refiere Rojas (2019), el rol motivador del docente va más allá de simplemente impartir conocimientos; implica ser un modelo para seguir, un guía que inspira a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial. A través de su entusiasmo, empatía y dedicación, el docente puede cultivar la confianza y la autoestima de los estudiantes, animándolos a superar obstáculos y perseguir sus metas con determinación. Este enfoque motivador implica reconocer y valorar los logros de cada estudiante, así como también brindar apoyo y

orientación personalizada para superar dificultades. En última instancia, el docente motivador no solo influye en el rendimiento académico de sus estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales que los preparan para enfrentar los desafíos de la vida con confianza y resiliencia. Referenciando a Lion (2016), el docente tiene la responsabilidad de definir qué ambiente quiere para su aula, y de esto se infiere cómo está pensando el aprendizaje y cómo está pensando la enseñanza, “ninguna decisión es azarosa” (p.74).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: SAN FRANCISCO / 2• SESIÓN OBSERVADA

DOCENTE: (LASR-SF)

La clase se desarrolló en aula, con estudiantes de grado noveno (9°), mediante el desarrollo de la temática: “Figuras literarias del poema”. Durante el inicio de la clase, se pudo observar que la docente expresa su inquietud por el retraso en el inicio de la actividad, debido a que se debió acomodar y oscurecer el aula de clase para poder hacer correctamente la proyección de los audiovisuales.

El inicio se dio 15 minutos después del timbre. con una oración compartida por una estudiante. Los estudiantes participan de la oración de manera respetuosa.

La docente inicia recordando el tema anterior. Habla y ejemplifica las características del caligrama. La docente permite que sus estudiantes describan las imágenes proyectadas con video bean. Invita a los estudiantes a crear títulos para los caligramas presentados como: la montaña azul, la laguna, el valle de los enamorados.

La docente pide a los estudiantes a escribir el título y el concepto de figuras literarias en el cuaderno de Lengua Castellana.

A continuación, mediante el uso de canciones, se presentan las figuras literarias. Se proyecta un audiovisual (canciones) con ejemplos: anáfora, símil o comparación, onomatopeya, metáfora, hipérbaton, hipérbolo, personificación, epíteto, aliteración, etc. Esta actividad resultó muy motivante para los estudiantes, pues la docente compartió temas musicales de actualidad y gusto para los jóvenes.

Los estudiantes se motivan con las variadas canciones, participan activamente y piden más actividades motivadoras alusivas a la música. Por consiguiente, la metodología utilizada para enseñar el tema se considera muy acertada. La conexión entre la música y el aprendizaje parece haber generado un ambiente educativo estimulante y atractivo para los estudiantes. La respuesta positiva y el deseo de más actividades similares, indican que la docente logró captar el interés de los estudiantes de manera efectiva. La docente logró involucrar a los estudiantes de manera activa y participativa. Estos elementos contribuyen a una experiencia educativa enriquecedora y exitosa.

La persistencia y resolución de problemas técnicos por parte de la docente, a pesar de los inconvenientes con el audio, destaca su dedicación y habilidad para manejar situaciones imprevistas. Esta actitud demuestra un compromiso con la enseñanza y el bienestar de los estudiantes.

El hecho de que la docente refuerce los conceptos mediante la recitación de poemas y verifique la tarea a través de la búsqueda de figuras literarias, indica un enfoque pedagógico integral. Para la clase, fue muy apropiado el utilizar ejemplos prácticos y conectar la teoría con la práctica, contribuyendo a una comprensión más profunda y aplicada de los conceptos, fomentando así, un aprendizaje significativo.

Percepciones adicionales durante la observación de clase.

- Los estudiantes atienden cada una de las instrucciones sin reparo, son muy obedientes.
- Los estudiantes tararean las canciones, se muestran alegres y atentos a cada canción. Para ellos, son melodías conocidas de ritmos movidos.
- La docente se muestra preocupada porque el audio no funciona correctamente, prueba con otros cables, se escucha a muy bajo volumen. Insiste y finalmente se escucha correctamente.
- Se cumplieron los objetivos de la clase porque los estudiantes identificaron correctamente las figuras literarias en canciones.

Mirada reflexiva de la docente después de la clase.

“La clase se desarrolló conforme a lo planeado, aunque faltaron varias figuras literarias por aprender, debido al tiempo de la clase. Perdimos 15 minutos de clase, debido a la instalación de equipos y adecuación del aula para proyectar audiovisuales”.

“Si tuviera que dar de nuevo la clase, utilizaría dos horas de clase seguidas, para no interrumpir el proceso de aprendizaje”.

Se pone en valor, la percepción alusiva a que a los estudiantes se les asignan tareas bajo diversas estrategias creativas, por ello se significa el hecho que el docente coadyuva hacia el pensamiento creativo de sus estudiantes. Según Cárdenas (2019) el fomento del pensamiento creativo en el aula es una tarea fundamental que el docente debe abordar con diligencia y atención. Más allá de transmitir conocimientos, el docente tiene la responsabilidad de cultivar un ambiente que celebre la exploración, la originalidad y la innovación. Esto implica alentar a los estudiantes a cuestionar, experimentar y buscar soluciones nuevas ante los desafíos planteados.

El docente debe proporcionar oportunidades para el juego, la imaginación y la expresión artística, reconociendo que la creatividad no solo se manifiesta en las artes, sino también en la resolución de problemas en todas las áreas del conocimiento. Al fomentar el pensamiento creativo, el docente empodera a sus estudiantes para que se conviertan en individuos críticos y capaces de afrontar los desafíos del mundo con una mente abierta y flexible. En concordancia con lo anterior, Alliaud (2018) expresa: “Cuando se trata de formar, educar o transformar a las personas y cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican” (p.41).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: SAN FRANCISCO / 3° SESIÓN OBSERVADA

DOCENTE: (LASR-SF)

La clase se desarrolló en la sala de informática, con estudiantes de grado noveno (9°), mediante el desarrollo de la temática: “evaluación de las figuras literarias”. Durante la observación de clase llevada a cabo, se pudo denotar que la docente, preocupada, solicita

ayuda a un colega para resolver un problema con el audio del video. Durante la presentación de un video reflexivo (poema narrado), se evidencia que los estudiantes comprenden y aprenden el tema, participando con confianza en sus respuestas.

La preocupación de la docente aumenta: cuando se llevan menos de 10 minutos de la clase, se va la luz en todo el colegio, impidiendo la continuidad de las actividades planificadas. La docente informa que esto es habitual. Más tarde se informa que el fluido eléctrico se fue en toda la vereda. A pesar de la situación, los estudiantes inicialmente se mantienen tranquilos.

La docente explica que tenía pensado proyectar los videos grabados por los estudiantes para evaluar el tema. Cada video grabado por los estudiantes tiene la definición de cada figura literaria con ejemplos. La producción audiovisual creada por los estudiantes busca promover habilidades de comunicación, autoestima y autoimagen.

Al transcurrir 10 minutos sin que regrese el servicio de electricidad, la docente consulta a los estudiantes sobre qué hacer, recibiendo sugerencias como, por ejemplo: esperar o continuar con ejemplos dictados por ella. La oscuridad en el aula dificulta la visión de los estudiantes para trabajar en sus cuadernos. Los estudiantes se sienten desanimados y algunos se distraen y empiezan a molestar un poco (reírse y quitarse los zapatos). Este comportamiento es momentáneo.

La docente es creativa y busca una nueva actividad. Le dicta verbalmente a los estudiantes ejemplos de figuras literarias para que ellos descifren su clasificación. Frente a cada ejemplo, deben escribir la figura literaria que corresponde.

La docente se preocupa por que cada uno de sus estudiantes esté captando lo que ella dicta. Pregunta individualmente si todos han escuchado y entendido perfectamente. Se dictan 10 ejemplos para responder en el cuaderno.

La docente pide que intercambien los cuadernos con las respuestas. Se procede a evaluar lo aprendido a través de la coevaluación. La docente pide a los estudiantes que dicte el número de puntos que ganaron cada uno, conforme a la coevaluación de la actividad. Cada respuesta positiva tiene 20 puntos, para un máximo de 200 puntos por toda la actividad. La mayoría de los estudiantes obtienen con este ejercicio un promedio de 60 a 80

puntos. La docente informa que fueron bajos los puntajes obtenidos. Ella explica que, si se hubiera hecho con los videos preparados, habría sido diferente la puntuación.

Al reflexionar sobre la dificultad para realizar la evaluación planeada, la docente atribuye la falla a la falta del servicio eléctrico, lo que impidió la ejecución planificada de la clase. La docente se muestra frustrada y desilusionada, especialmente porque tenía material audiovisual diseñado previamente.

Se puede inferir que tanto el pésimo servicio de electricidad y la falta de equipos como herramientas tecnológicas acordes, han sido determinantes en el desarrollo efectivo de las clases, en esta institución educativa rural.

La docente posteriormente comparte con la investigadora las producciones audiovisuales elaboradas por los mismos estudiantes, lo cual iba a ser parte del material a presentar en la clase planeada y que por fallas en el servicio eléctrico no fue posible socializar.

Percepciones adicionales durante la observación de clase.

- La docente afirma que la interrupción del servicio de energía eléctrica en la vereda es intermitente, desde hace aproximadamente 2 años.
- La falta de electricidad es un inconveniente recurrente en cuanto al cumplimiento de la planeación curricular y logro de objetivos educativos. La institución educativa no cuenta con alternativas para solucionar esta problemática, como, por ejemplo, una planta de energía.
- Los estudiantes muestran interés por las tecnologías utilizadas en las clase, para ellos resulta agradable crear contenido digital para compartir en la clase.

Mirada reflexiva de la docente después de la clase.

“Se notó bastante desánimo en mis estudiantes, porque la evaluación había sido planeada en forma digital e infortunadamente fue necesario hacerlo de forma tradicional (escrita)”.

“Al inicio de la clase que se hizo un breve repaso del tema, pero en el momento que se fue la luz, se perdió la motivación por la evaluación”.

A pesar de la dificultad presentada frente a la falla del fluido eléctrico, es necesario rescatar que los estudiantes demostraron curiosidad por las tecnologías empleadas en el aula y encontraron como un proceso satisfactorio elaborar material digital para compartir durante las lecciones. Vale mencionar que García (2005,) enfatiza que los estudiantes muestran un marcado interés por las tecnologías incorporadas en el entorno educativo y encuentran gran satisfacción al participar en la creación de contenido digital.

Este involucramiento activo con las herramientas tecnológicas en el aula refleja su entusiasmo por explorar nuevas formas de aprendizaje y expresión. El proceso de elaborar material digital les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades creativas y técnicas, así como también les permite compartir sus conocimientos y perspectivas de manera innovadora con sus compañeros y docentes (García, 2005). Esta combinación de curiosidad y gratificación evidencia el potencial transformador que tienen las tecnologías en la experiencia educativa, alentando a los estudiantes a participar en su propio proceso de aprendizaje.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: LA VEGA / 1ª SESIÓN OBSERVADA:

DOCENTE: (NHRB-LV)

La clase se desarrolló en un aula de clase, con estudiantes de grado sexto (6°), mediante el desarrollo de la temática: “principales características de los continentes de la tierra”.

El docente expresa a la investigadora que el aula que él usa está en buenas condiciones y con las herramientas tecnológicas básicas como: video beam, parlantes y un portátil, que fueron adquiridos por él mismo con sus propios medios económicos. Señala que otro docente también ha adquirido sus herramientas tecnológicas para ser usadas en la institución. Sin embargo, los demás docentes no tienen ningún recurso tecnológico a su

alcance. En esta institución, cada docente tiene un aula asignada y los que rotan para cada clase, son los estudiantes.

Se inicia la clase con la proyección de un video sobre los continentes de la tierra. El docente detiene el video en varias ocasiones para permitir a los estudiantes que recuerden los conceptos teóricos ya vistos, por ejemplo, diferenciando los continentes de los océanos.

El docente presenta el juego proyectado en su video bean: ¿Quién quiere ser millonario? Inicia con las instrucciones del juego. Seguidamente, presenta las preguntas e invita a los estudiantes a que participen levantando la mano para escoger la respuesta que consideran es la correcta. El docente le pide a un estudiante que registre las respuestas que han dado sus compañeros en una planilla de evaluación.

Seguidamente, se realizan preguntas de tipo memorístico como, por ejemplo: número de continentes, continente más grande, continente más poblado del mundo, continente más viejo, entre otras preguntas enfocadas al conocimiento de datos.

El docente pregunta cómo les pareció el juego y los estudiantes responden que chévere, aunque no ganan premios.

El docente entrega una guía impresa a los estudiantes: “características de los continentes de nuestro planeta” y la proyecta con uso del video beam. Esto le permite orientar cada uno de los puntos que contiene la guía, para que los estudiantes se dispongan a responder. El primer punto, solicita al estudiante que ubique geográficamente los continentes y océanos, identificándolos con un color y número. En este punto, los estudiantes previamente tienen la información correcta, obtenida de una consulta que había dejado el docente como tarea. Algunos estudiantes que no hicieron la tarea quedan sin recursos para responder adecuadamente.

El siguiente punto, casi todas las preguntas son textuales sobre información puntual y general de los continentes. El docente pide a los estudiantes que las transcriban y las respondan en el cuaderno de sociales, denotando procesos pedagógicos de orden tradicional.

A pesar de que el grupo cuenta con herramientas tecnológicas básicas (proyección de audiovisuales) para la clase, prevalecen las prácticas pedagógicas de tipo conductista.

Finalmente, es importante resaltar que esta institución educativa ubicada en un sector montañoso de la cordillera oriental, no se cuenta con servicio de internet de calidad. Asimismo, existen fallas en el servicio de energía eléctrica y la señal de celular es muy deficiente.

Percepciones adicionales durante la observación de clase.

- Se logra inferir que, los estudiantes que reciben las clases con este docente se muestran motivados y con un alto nivel de participación, debido a que en esta aula se cuenta con herramientas tecnológicas que permiten el uso de audiovisuales.
- Mientras se proyecta el video, los estudiantes están muy atentos a la información que se presenta. Cuando el docente detiene el video, los estudiantes participan y responden a las preguntas de comprensión.
- Algunos estudiantes mencionan que cada periodo practica con el juego quién quiere ser millonario. Este juego, permite el repaso de conceptos teóricos básicos, aunque este tipo de preguntas limitan los procesos de argumentación.
- En la mitad del desarrollo del juego, ya se muestra un poco de desmotivación y distracción por parte de los estudiantes. El docente pierde el control del grupo por momentos. Pero se preocupa porque los estudiantes tengan clara la información presentada.
- Cuando la mayoría del grupo responde correctamente, los estudiantes celebran con un grito. El docente se muestra satisfecho.
- Durante la clase se acercan estudiantes de otro grupo para ver qué actividad están desarrollando los estudiantes de sexto, quizás por los gritos y algarabía que se percibe en el ambiente.
- El docente corrige una mala palabra pronunciada por una estudiante ante la frustración por una respuesta mal dada. Esto demuestra que al docente le interesa la formación integral de sus estudiantes.

Mirada reflexiva de la docente después de la clase.

“El mejor momento de la clase sucedió cuando jugamos quién quiere ser millonario”.

“Al llegar en la mañana noté que el enchufe de la corriente no servía y me preocupé. Por eso conseguí unas herramientas y pude arreglarlo antes de iniciar la clase. Si no lo hubiera hecho así, habría tenido que improvisar con otras actividades”.

“Aquí en esta institución lamentablemente no tenemos señal de celular, ni internet. Eso hace que la labor docente sea más compleja y retadora”.

Se hace alusión a la percepción cuando los estudiantes se muestran atentos y motivados al utilizar la proyección de videos, cuando el docente detiene el video, los estudiantes participan y responden a las preguntas de comprensión. En este marco, se pone de relieve que, como lo refiere Cárdenas (2019), la motivación de los estudiantes ante el uso de la tecnología en el aula de clases se manifiesta de diversas formas, reflejando su entusiasmo y compromiso con el proceso de aprendizaje. La incorporación de herramientas tecnológicas en las lecciones no solo les proporciona acceso a recursos educativos más dinámicos y actualizados, sino que también les permite interactuar con el contenido de manera más participativa y personalizada. Esta interacción activa con la tecnología estimula su curiosidad, fomenta su autonomía y despierta su interés por explorar nuevas áreas del conocimiento (Chiecher Costa y Lorenzati Blengino, 2017).

Además, el uso de la tecnología en el aula les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades digitales relevantes para su futuro académico y profesional, lo que les motiva a comprometerse aún más con su aprendizaje. En resumen, la motivación de los estudiantes ante el uso de la tecnología en el aula se fundamenta en su capacidad para enriquecer la experiencia educativa, promover la participación y prepararlos para enfrentar los desafíos del mundo moderno.

PARTE V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

El presente apartado da cuenta sobre las conclusiones obtenidas a partir del proceso de investigación llevado a cabo con relación al fenómeno estudiado que se sitúa en: interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia. Bajo esta premisa, la investigadora tiene a bien enunciar las siguientes conclusiones:

- En atención al objetivo centrado en recuperar las prácticas de enseñanza a partir de las narrativas de los docentes, en el despliegue de la ruta metodológica, se lograron encuentros e interacción desde lo vivencial con los docentes y estudiantes que fungieron como informantes clave. Resulta inminente subrayar que, bajo el enfoque biográfico-narrativo, se posibilitó adquirir relatos, a través de las entrevistas, grupos focales y la observación de clases, denotándose como prioridad que es necesario promover una adecuada dotación de herramientas tecnológicas en los entornos rurales, haciendo énfasis en el avance educativo que podría generarse. Lo expuesto adquirió validez científica a la luz del planteamiento de Martínez (2016); ya que, desde la perspectiva holística, consideró las narrativas biográficas de los participantes del estudio.
- Además, es conveniente resaltar que, los docentes al realizar una retrospectiva en torno al interés por enseñar ofrecen una narrativa que lleva a comprender que la labor docente de la mayoría de los entrevistados se vio influenciada por el entorno familiar y sociocultural. Manifestándose estos hechos de sus historias de vida, determinantes en la configuración de sus didáctica y práctica de enseñanza.
- Ahora bien, al explorar los saberes que poseen los docentes a partir de sus propias experiencias y reflexiones para integrar su trabajo con las tecnologías en las prácticas de enseñanza cotidiana, se orientó la investigación en el postulado

de Hurtado (2000), al coadyuvar en la comprensión del entramado reflexivo a partir de una mirada fenomenológica, obteniendo información desde las voces de los actores participantes: sus relatos, experiencias, percepciones. En ese sentido, los relatos coinciden al señalar que los docentes iniciaron sus experiencias pedagógicas, orientando clases en colegios privados, lo que les proporcionó una sólida base para desarrollar su vocación por la educación.

- En relación con las experiencias compartidas sobre la evolución de la práctica pedagógica frente a los avances tecnológicos, García (2005) refiere que la práctica pedagógica se enfrenta a continuos desafíos y oportunidades en el contexto de los avances tecnológicos. La incorporación de herramientas digitales en la educación ha transformado la manera en que se enseña y se aprende, abriendo nuevas perspectivas para la innovación y la mejora de la calidad educativa. Bajo este escenario, queda claro que los cinco docentes entrevistados experimentaron la transición de una educación con recursos tecnológicos limitados a un panorama actual que ofrece una amplia variedad de herramientas con implicaciones positivas en la enseñanza. Sin embargo, los participantes subrayan que, esta evolución también ha llevado a algunos educadores a enfrentarse a un entorno desafiante debido a la abundancia de información en internet, lo que a veces dificulta la toma de decisiones sobre qué contenidos son más apropiados para abordarlos en el aula.
- Se observa que, en estas instituciones educativas públicas del sector rural, se caracterizan por la falta de equipos tecnológicos y servicios de conectividad adecuados, lo que afecta el desarrollo de actividades académicas. De acuerdo con Selwyn (2016), investigador que examina críticamente la implementación de tecnologías en la educación, se destacan las desigualdades en el acceso a la tecnología, especialmente en contextos educativos con recursos limitados. En el caso objeto de estudio, a pesar de estas limitaciones, se debe enfatizar que los docentes han optado por adquirir por cuenta propia, equipos como computadores portátiles, proyectores (video beam) y reproductores de sonido. Por lo cual se denota que, hay numerosas necesidades a las que se enfrentan los docentes de

manera independiente y que no son asumidas por las autoridades, quienes deberían ser responsables de ello. Los relatos de los docentes y estudiantes hacen énfasis en la necesidad de tener las aulas de clase televisores inteligentes, como herramienta básica y fundamental. Además, muchos equipos existentes como computadores, televisores y proyectores no funcionan correctamente. Esto indica que hay muchas limitaciones en cuanto a la infraestructura tecnológica. No obstante, gracias a las contribuciones de los maestros y aprovechando las habilidades individuales de cada estudiante y docente, se logra avanzar, aunque de manera lenta, en la labor docente en la zona rural.

- Vale expresar que, uno de los condicionantes de la educación rural en Colombia y que se figura como preocupante, es el déficit de condiciones óptimas en herramientas tecnológicas, las fallas recurrentes en el suministro eléctrico y la carencia de un servicio de internet adecuado son factores críticos que afectan significativamente el proceso educativo en las instituciones rurales. Muestra de ello es que los docentes al atribuir la falla de algunos avances académicos se deben en parte a la falta de servicio eléctrico, evidencia cómo estos problemas de infraestructura inciden directamente en la ejecución de las clases planificadas. La frustración y desilusión expresadas, especialmente por tener material audiovisual diseñado previamente, subrayan la relevancia de contar con recursos tecnológicos y condiciones básicas de infraestructura para brindar una educación de calidad.

En este contexto, se puede inferir que las deficiencias en el servicio eléctrico y la falta de acceso a herramientas tecnológicas adecuadas han sido determinantes en el desarrollo de las clases en las instituciones educativas del sector rural. Este escenario pone de manifiesto la necesidad urgente de inversiones y mejoras en la infraestructura educativa rural en Colombia, asegurando un entorno propicio para el aprendizaje que esté a la altura de los desafíos contemporáneos. La equidad en el acceso a la educación, independientemente del entorno geográfico, se vuelve esencial para garantizar un desarrollo educativo completo y justo en todo el país.

- En la misma línea de epílogos, se tiene que frente al objetivo referido a indagar la percepción de los estudiantes con relación a las prácticas de enseñanza de sus docentes para la integración de las tecnologías en el contexto educativo rural; cuyos estudiantes expresaron principalmente recuerdos de su fase preescolar, relacionados con momentos de recreación y afectividad vinculados a sus primeros maestros y métodos de enseñanza tradicionales. Aunque el uso de herramientas tecnológicas se percibe como un avance científico para la educación (Chacín et al., 2020); los docentes en las zonas rurales enfrentan dificultades debido a la baja conectividad a internet, una realidad que también afecta de forma determinante estas instituciones educativas.
- En concordancia con el objetivo propuesto en integrar en un entramado argumental las experiencias biográficas y profesionales de los docentes, sus prácticas de enseñanza y los saberes que despliegan con relación a la integración de las tecnologías en la cotidianidad de su labor educativa, en el contexto rural colombiano. Se tiene que, la dimensión interés por la enseñanza a través de las narrativas de los docentes, expresan que han tenido un accionar pedagógico de la transición de una educación con pocos recursos tecnológicos y en la actualidad ha emergido una amplia gama de herramientas con implicancias en la educación para tener mejoría en la praxis docente, lo expuesto está en línea discursiva con el supuesto de (Espinal, 2018). Sin embargo, los informantes clave también dejan de manifiesto que en las instituciones educativas públicas y con mayor énfasis en las ubicadas en áreas rurales, se adolece de los equipos tecnológicos necesarios y se suma el hecho que algunos de los docentes especialmente los más antiguos, no tienen la capacitación suficiente en el ámbito de la tecnología educativa.
- También se notó que, el incremento en el empleo de herramientas tecnológicas en la educación ha generado desigualdades, constituyendo uno de los principales desafíos en el ámbito educativo colombiano (Cruz-Carbonell et al., 2020). Esto se debe a la falta y limitación de recursos tecnológicos en las escuelas públicas, en contraste con los colegios privados que tienen acceso a una extensa

plataforma tecnológica y a un respaldo educativo en el hogar en lo que respecta al uso de la tecnología. Esta disparidad es aún más pronunciada al considerar la educación en las zonas rurales, donde la brecha existente se vuelve más evidente, afectando la calidad educativa de la población estudiantil rural.

- Tras los relatos obtenidos, es notable que los estudiantes de esta generación tienen el interés inherente hacia la tecnología, y en el caso de las instituciones rurales, han estado utilizando los recursos tecnológicos disponibles tanto por parte de los docentes como los estudiantes, dentro de sus posibilidades, que, aunque escasos, ha coadyuvado significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el dispositivo celular se ha convertido en la herramienta más utilizada frente a las limitaciones de recursos tecnológicos en las aulas de clase.

RECOMENDACIONES

- Es importante que los docentes estén interesados en aprender y satisfacer sus necesidades de formación en el ámbito digital, para adquirir conocimientos en diversas aplicaciones y medios de comunicación e interacción y darle aplicabilidad con sus estudiantes.
- Asimismo, se denota la imperiosa necesidad de promover una cultura de uso adecuado de la tecnología, poniendo énfasis en su utilización con contenidos relevantes en atención a la realidad social rural - colombiana. Esto implica fomentar el pensamiento científico-reflexivo, lo cual está en consonancia con la reflexión pedagógica de los docentes y estudiantes entrevistados.
- Se estima conveniente, motivar a los estudiantes a obtener el mayor provecho posible ante los escasos recursos tecnológicos de los que disponen; usarlos de manera efectiva en todas las áreas de aprendizaje.
- En la narrativa de los informantes clave, se valora que, a pesar de las limitaciones por el déficit de recursos en las escuelas rurales, se propicia la motivación en aras de superar las dificultades a las que se enfrentan las escuelas en las áreas rurales. De allí que, es fundamental la capacitación al gremio

docente, porque a veces estos profesionales, evidencian temor para usar la tecnología. En este marco contextual, se debe ser consciente que no conocer de tecnología, es un analfabetismo digital que como docente debe ser superado. Lo que invita a estar actualizado de cara a los avances que en esta área se presenten, cada día emergen nuevos programas y aplicaciones, y se diseñan nuevas herramientas tecnológicas que estos profesionales deben conocer para aplicarlas en el aula de clase.

- Se hace pertinente recomendar a la Entidad Territorial Piedecuesta, en cuanto a la mejora de infraestructura tecnológica, la posible implementación de un plan integral a fin de optimizar la infraestructura tecnológica en las instituciones educativas rurales. Esto implica, la adquisición y mantenimiento de equipos actualizados, así como la creación de espacios adecuados para el uso de la tecnología en el aula.
- En la misma línea de recomendaciones se estima conveniente que ante las recurrentes fallas en el suministro eléctrico, se sugiera la implementación de soluciones que aseguren un suministro estable de energía en las zonas rurales. Esto podría incluir la instalación de sistemas de respaldo, como generadores o paneles solares, para minimizar los impactos negativos en el desarrollo de las clases. Ello podría activarse con un plan articulado de manera interinstitucional con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional.
- Considerando la importancia del acceso a internet en la educación actual, se recomienda implementar estrategias para ampliar y mejorar la conectividad en las áreas rurales. Esto podría incluir iniciativas gubernamentales, alianzas con proveedores de servicios de internet o el uso de tecnologías alternativas para superar las limitaciones geográficas y de esa manera poder coadyuvar en la mejora de la calidad educativa de los estudiantes en dichas zonas.
- Dada la relevancia de la tecnología en la educación actual, se sugiere implementar programas de formación y actualización para los docentes en el uso efectivo de herramientas tecnológicas. Esto no solo incluiría el manejo de

equipos, sino también estrategias pedagógicas para integrar la tecnología de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Ahora bien, con el fin de maximizar el uso de recursos tecnológicos, se recomienda el desarrollo de contenidos educativos adaptados al entorno rural. Esto podría incluir materiales multimedia que se ajusten a las condiciones y necesidades específicas de las instituciones educativas en estas áreas.
- Se sugiere fomentar investigaciones locales que aborden las particularidades y desafíos específicos de la educación rural en Colombia. Esto proporcionaría información valiosa para diseñar políticas y estrategias más efectivas y adaptadas a las necesidades concretas de estas comunidades.
- Desde la mirada sociocrítica como investigadora, se estima que las presentes recomendaciones permitirán valorar posibles soluciones prácticas y orientadas a mejorar la calidad de la educación en entornos rurales, contribuyendo así al desarrollo integral de estas comunidades.

REFLEXIÓN AUTOBIOGRÁFICA SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

“Debemos pensar las instituciones desde el punto de vista de quienes están peor. Y ello no por una cuestión de mera solidaridad, sino porque esas personas tienen algo demasiado importante que decirnos. Por ello mismo, es preciso darles canales institucionales para permitir que sus voces sean audibles: y luego como mínimo, se debe asegurar que esas personas sean entendidas en su crítica”.

John Rawls

La escuela rural tiene la gran misión de abrir horizontes a los más necesitados y rezagados por la sociedad. Por esta razón, he dedicado la mitad de mi vida a la docencia en el sector rural, donde he encontrado la extraordinaria riqueza que posee la escuela y su relación con el progreso de una comunidad.

Al inicio de mi carrera docente, confieso que me sentía limitada para ejercer la labor pedagógica con el impacto que deseaba. No podía tomar decisiones trascendentales y las iniciativas para llevar a cabo innovaciones me eran restringidas y en muchas ocasiones negadas. En el año 2010, motivada por generar cambios y trabajar desde el liderazgo, logré a través del concurso de méritos mi nombramiento como directora rural en el municipio de Guaca. Inicé en una institución muy alejada e inhóspita, que permitió vislumbrar mis habilidades y debilidades en el cargo directivo.

Figura13. Recorriendo las escuelas rurales del municipio de Guaca



Fuente: Elaboración propia (2024)

Fueron años de gran aprendizaje, que forjaron mi ejercicio directivo en otras instituciones del sector rural, dejando huellas imborrables en vida. Estas vivencias se han caracterizado por los logros obtenidos a nivel académico y de proyección comunitaria, aunados a la capacidad para investigar situaciones contextuales y de aprendizaje con la intención de innovar y proponer proyectos que impacten el entorno educativo.

Figura14. Inauguración de aulas nuevas en la escuela rural Guamo Grande



Fuente: Elaboración propia (2024)

Lo anterior, se convirtió en un enérgico impulso para iniciar mi proyecto investigativo de tesis doctoral. Partiendo desde mi propia experiencia como docente del sector rural, es posible reconocer las hazañas a las que a diario los maestros debemos acudir, para no quedar suspendidos respecto a los retos que nos impone la sociedad del conocimiento y, en donde, además se sobrepasan obstáculos como la escasa o nula formación pedagógica en tecnologías y las precarias condiciones de infraestructura, que indudablemente configuran los contextos rurales.

Nace aquí la idea principal de mi proyecto de tesis, la cual inicialmente se enfocó en las experiencias de formación docente y la integración de las tecnologías en el contexto educativo rural. La capacitación de los docentes es un aspecto supremamente importante en el proceso de incorporación de las tecnologías en la educación. Se puede contar con los más

modernos equipos y con la mejor infraestructura física, pero si no se atiende este aspecto, se pierde terreno. No es suficiente con que el docente logre una alfabetización digital, sino que debe interesarse en profundizar sus conocimientos pedagógicos para el uso eficiente de la tecnología, basándose en los requerimientos y posibilidades del contexto educativo donde se desenvuelve.

La problemática anterior, me llevó a indagar a profundidad sobre el tema de formación docente y guiada a la vez por mi director de tesis, logré ver la complejidad del tema escogido, pues es un tema investigativo que le compete más a las facultades de educación. Además, tuve en cuenta mi escasa experiencia en procesos de capacitación, profesionalización y actualización en el campo de las tecnologías en educación.

Analizando y examinando referentes teóricos e investigativos, descubrimos que el terreno abundaba en las prácticas pedagógicas en donde la actividad con la integración de las tecnologías adquiere formas complejas y peculiares. Entonces, la formación docente pasó a ser una variable de la investigación y decidí enfocarme en interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo, las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la vida cotidiana de los docentes del sector rural del municipio donde nací, crecí y laboro actualmente.

La metodología desde el enfoque biográfico narrativo fue planteada desde el inicio de mi propuesta. La razón fundamental, ha sido el sentido subjetivo y la trascendencia investigativa que fue posible obtener a partir de los relatos de los docentes de la población seleccionada. La voz de los docentes fue indagada y puesta en contraste con las narraciones de sus propios estudiantes. La riqueza de esta metodología será siempre de grandes proporciones: “La narrativa no es privativa de ninguna tradición científica, ni de su fundamentación paradigmática. Es una competencia de la raza humana, un medio vital para la supervivencia de la especie” (Porta, Yedaide y Álvarez, 2015:30).

Vino entonces, la construcción y reconstrucción de los diferentes apartados del proyecto de tesis. Leer, deducir, argumentar y plasmar nuevas ideas, se convirtió en una tarea titánica. El inicio, avance y culminación de la presente tesis doctoral, no habría sido posible sin el apoyo y orientación constante y decidida de mi director de tesis, quien mantuvo siempre la paciencia infinita para esperar los ajustes y correcciones que de manera

acertada solicitaba. Este logro ha sido posible gracias a la sinergia que ha nacido en la relación académica: investigadora y director de tesis.

Sin duda alguna el mejor momento de este proceso investigativo fue el llevado a cabo durante el trabajo de campo, en especial cuando realicé las observaciones de clase. Fue una experiencia maravillosa e inolvidable, el lograr que los docentes seleccionados como informantes clave, aceptaran a que entrara a sus mundos, a sus clases y accedieran a compartir su intimidad pedagógica.

Quizás al principio, cuando mi director de tesis propuso que realizara las observaciones de clase, pensé que iba a ser complejo, teniendo en cuenta que, en general a los docentes del sector oficial, no les agrada que un intruso se interponga en su ámbito laboral. Considero que el haber iniciado con la entrevista a profundidad permitió generar un ambiente de confianza con los docentes, pues en estos sectores alejados donde realicé mi proceso investigativo, quizás nadie se había preocupado por saber cómo realizaban la titánica labor educativa con tantas limitaciones.

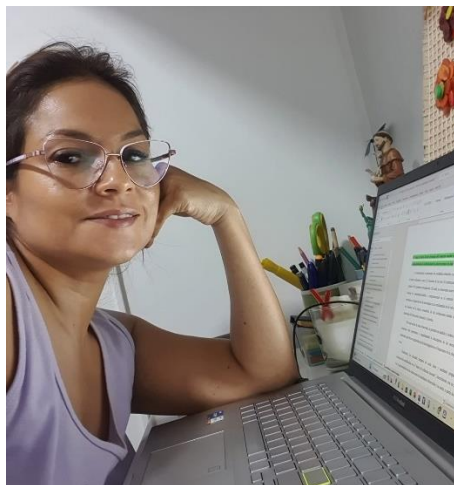
Figura 15. Observación de clase: uso de aplicaciones digitales



Fuente: Elaboración propia (2024)

Un periodo de tiempo de gran esfuerzo se forjó durante el procesamiento de la información obtenida. Transcribir, leer, organizar, sintetizar, analizar y concluir, fueron pasos necesarios para aprovechar el exuberante mundo de datos y argumentar el presente informe de tesis doctoral. Esta parte del proceso requirió de una abundante dosis de paciencia y tenacidad para no desfallecer. Escribir, leer, releer, corregir y perfeccionar, se convirtieron en los pasos fundamentales que hilvanaron el presente informe final, durante largas y extenuantes jornadas de producción investigativa. Aquí se sacrificaron y dejaron a un lado, los espacios de ocio que normalmente toda persona tiene, con el único fin de lograr el sueño de culminar la escritura de la tesis doctoral. La resistencia a nivel físico y emocional fue preponderante a la hora de soportar las duras horas de producción intelectual frente a un computador. El cansancio mental quedará atrás como un baluarte y como un grato recuerdo de este extenso pero significativo proceso de escritura.

Figura 16. Retrato de una larga jornada de escritura de la tesis doctoral



Fuente: Elaboración propia (2024)

Frente a todo este empeño personal, anhelo que con los resultados de mi investigación se logre no sólo recuperar las prácticas de enseñanza del contexto rural permeadas por la tecnología, sino que, a partir de estos hallazgos, sea posible implementar nuevas metodologías y estrategias de trabajo docente acertadas a la realidad, en sectores donde por décadas prevalece el abandono del estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A. (2012). Ontología y epistemología en la investigación cualitativa. *Revista de investigación en psicología*, 15(1), 209-212. Doi: 10.15381/rinvp.v15i1.3682
- Aguilar, D. H., & Chávez, R. R. (2013). *La investigación biográfico-Narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. Obtenido de Universidad de Costa Rica: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Aguirre, J. (2019). La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001). Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario, Mar del Plata. pp. 632.
- Aguirre, J. (2021). Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa. Un proceso de inmersión hermenéutica. Capítulo 10. En L. Porta (Coord.) (2021). *La expansión Biográfica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Narrativas, autobiografía y educación. 5). (pp. 279-298). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568>
- Aguirre, J. (2022). El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”. (1ª. ed.). Mar de Plata: EUDEM. https://www.eudem.mdp.edu.ar/novedad_libro.php?id_libro=1573
- Aguirre, J. y Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos (as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RIME*, 26 (91), pp. 1035-1059. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n91/1405-6666-rmie-26-91-1035.pdf>
- Alcalá, M. y Armúa, C. (2003). Análisis de la práctica y aprendizaje cooperativo. *Revista Nordeste*.
- Alfiz, I. (2007). *El Proyecto educativo Institucional. Propuesta para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.

- Alliaud, A. (2018). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alcalá, M. y Armúa, C. (2003). Análisis de la práctica y aprendizaje cooperativo. *Revista Nordeste-2003*. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2684>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez, Z., Yedaide, M. M., y, Porta, L. (2014). La enseñanza apasionada como agente emancipatoria en la formación de formadores. *RIIEP*, Vol. 7, Nº 1, enero-junio de 2014, pp. 69-85.
- Anderete S., M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria Argentina durante la Pandemia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), pp. 42-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Arzola, D., Loya, C., y González, A. (2017). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 35-41.
- Arévalo, A. y Núñez, M. (2021). Narrativa, cuerpo y performatividad. Capítulo 6 (pp. 195-224). En L, Porta (Coord) (2021). *La expansión Biográfica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Narrativas, autobiografía y educación. 5). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568>
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. (217 [III] A). Paris. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Ávila, B. (2017). *Aportes en la calidad de educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas*. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=doct_educacion_sociedad

- Banco Interamericano de Desarrollo, BID (2012). Construyendo puentes, Creando oportunidades: *La Banda Ancha como catalizador del desarrollo económico y social en los países de América Latina y el Caribe*. BID
- Baracaldo, D. (2019). Technology Integration for the Professional Development of English Teachers. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46). <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10545>
- Barba, R. (2019). La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, España. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/37920/Tesis1545-190913.pdf;jsessionid=A0A6B15C18130D59917D1D4F3C559385?sequence=1>
- Barthes, R. (1996). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes, U. Eco, A. Todorov y otros, *Análisis estructural del relato* (pp. 7-38). Coyoacán: México.
- Bautista, M. y González, G. (2019). Docencia rural en Colombia. Educar por la paz en medio del conflicto armado. Bogotá D.C. Premio Compartir. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf
- Beech, J. (2009). “Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated Identities”. *Comparative Education*, 45(3), pp. 347-364.
- Berardi, B. (2017). Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación colectiva. Buenos Aires: Caja Negra.
- Berdegú, J. A., A. Bebbington y J. Escobal (2015), Conceptualizing Spatial Diversity in Latin American Rural Development: Structures, Institutions, and Coalitions, *World Development*, vol. 73, pp. 1-10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X1400326X>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectivas etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

- Blanco P., H. (2017). *La didáctica en la práctica docente*. Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula, 4 (7).
[HTTPS://WWW.UAEH.EDU.MX/SCIGE/BOLETIN/ATOTONILCO/N7/INDEX.HTML](https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n7/index.html)
- Bolívar, A., Segovia, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Grupo de Investigación: Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (FORCE).
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*.
http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4), 1-33.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.
- Bolívar, A. y Domingo Segovia, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Branda, S. (2021). Huellas de maestros en la formación inicial docente. Narrativa e investigación en educación. Capítulo 14. En L, Porta (Coord.) (2021). *La expansión Biográfica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Narrativas, autobiografía y educación. 5). (pp. 355-370).
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568>
- Buitrago, R. (2018). Transformaciones sociales y educativas desde procesos investigativos. 9 (21), sep./Dec. pp. 9-14.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592018000300009
- Burbules, N. (2011). Entrevista. En S. Gvirtz y C. Necuzzi (Comp.) (2011). *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. ANSES. En
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003211.pdf>

- Burgos, A. y Rodríguez, A. (2021). Expresiones de desigualdad educativa en Colombia: una reflexión desde los indicadores de contexto, acceso y resultados. *Cultura Científica*, 19, 19, pp.59-80. <https://doi.org/10.38017/1657463X.735>
- Cabrero, J. (2000). *Las Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2018). Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas en estudios universitarios. *Aula Abierta*, 47(3), 327-336. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.327-336>
- Cárdenas, L (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 12, núm. 2, 211-224, Universidad Santo Tomás. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561068684008/html/>
- Camarda, P. (2016). *Ruralidades, Educación y TIC: Desafíos urgentes para las políticas educativas de Integración de TIC*. Buenos Aires: IPE-Unesco.
- Camarillo, G. (2011). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Revista Educación y Ciencia*, 1(15). Retrieved from. Recuperado desde: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/111>
- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe I. (2007). *El saber Didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A. (2016). *Los profesores y el saber didáctico* (p.36). Buenos Aires: Paidós.
- Campos, M.N., Moreno, A.J., y Soler, R. (2018). Use Of Google Drive And Whatsapp For The Follow-Up And Development Of The Final Master's Project Through M-Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2, 858-864.
- Carbonell-García, Carmen Elena, Burgos-Goicochea, Saby, Calderón-de-los-Ríos, Davis Osvaldo, & Paredes-Fernández, Oster Waldimer. (2023). *La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa*. Episteme Koinonía. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 152-166. Epub 18 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2547>

- Cárdenas, L. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 12, núm. 2, 211-224, Universidad Santo Tomás. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561068684008/html/>
- Carr, W. (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. España: Diada.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca.
- Casas, C. & Alfonso, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Revista Elsevier*, 25(2), 132-140. <https://www.elsevier.es/es-revista-repositorio-medicina-cirugia-263-articulo-el-saber-pedagogico-categoria-que-S0121737216000170>
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario. *Comunicación*, 29(41), 38-51. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/com/v29n1/1659-3820-com-29-01-38.pdf>
- Castaño, C., & Quecedo, R. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Castellanos, M. (2012). La Educación Aliada con las TIC, un camino al desarrollo económico y social. Encontrado en: *La Formación docentes en TIC: casos exitosos de computadores para educar*. Ministerio de Tecnologías de la Información y las comunicaciones: Bogotá DC.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cicala, R. y Martinelli, S. (2019). La inclusión de las TIC en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. *Polifonías Revista de Educación*, 6(11), pp. 195-200. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/VIOLI.pdf>

- Clandinin, D. J. (1985). *Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers Classroom Images*. <https://doi.org/10.1080/03626784.1985.11075976>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. London: Routledge.
- Coffey, A. y Atkisson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: TCP.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación educativa*. En J. Larrosa et al. (Comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/Psicopedagogía.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES, “Documento CONPES económico 3988 (2020). *Tecnologías para aprender: política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*”, 2020. Consultado en línea en la Biblioteca Digital de Bogotá (<https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3019093/>), el día 2021-11-9.
- Constitución Política de Colombia (1991). Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. Imprenta Nacional. <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%20202015.pdfde>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 por la cual se expide la Ley general de educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (1996). Ley 324 por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>

- Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=37150
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las Personas con Discapacidad. Bogotá: Autor. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302>
- Connelly, F.M y Clandinin, D.J. (2006). "Narrative Inquiry". En Judith L. Green, Gregory Camilli, Patricia B. Elmore (eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahawah, NJ: Laurence Erlbam.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. Cuadernos de Pedagogía, (417), noviembre, 2011, pp. 60-63. <https://www.researchgate.net/publication/335224252> El lugar de la experiencia
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J.; Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía motivadora para la formación del profesorado. *Márgenes, Universidad de Málaga*, pp.58-75
- Contreras, J. (2020). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 68 (24,2), p. 61-81. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276046>

- Córdova, V. (2003). *Historias de vida. Una metodología alternativa para Ciencias Sociales*. Venezuela: Tropykos.
- Cortés, A. (2016). *Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente. Un estudio en Instituciones de niveles básica y media de la ciudad de Bogotá* (Col). Tesis Doctoral Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/400225>
- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, (24), 199-214.
- Cortez, S; Vargas, T y Neira, J. (2017). Uso de las TIC en la práctica pedagógica. a. *Revistas Idistrital, TIA*, 5(1), 46-56. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tia/article/download/11128/pdf/57748>
- Cózar, R., y Roblizo, M.J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los grados de maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 119-133. doi: 10.17398/1695288X.13.2.119
- Chacín, A; González, A & Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de ciencias sociales*, 26(3), 98-117
- Chiecher Costa, A y Lorenzati Blengino, K. (2017). Estudiantes y tecnologías. Una visión desde la 'lente' de docentes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 20, núm. 1, 261-282, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia <https://www.redalyc.org/journal/3314/331450972014/html/>
- Chilano, Y; Becerra, A; Parra, B; Amín, S. (2019). El celular como recurso didáctico en la enseñanza. 3(5), 293-309. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/547713/E1%20celular%20como%20recurso%20did%C3%A1ctico%20en%20la%20ense%C3%B1anza.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Cruz-Carbonell, V., Hernández-Arias, Á. F., & Silva-Arias, A. C. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, 13(13), 39-48. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/profundidad/article/view/2578>
- Dafunchio, S. (2022). Entre las voces de los y las estudiantes sobre la escuela secundaria. En Grinberg, S. (2022). *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: CLACSCO UNSAM (pp. 93-126). <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/395222>
- Dávila, Y. (2016). Competencias tecnológicas de los estudiantes de educación integral de la universidad nacional abierta. *Contexto*, Vol. II, N° Especial. I Jornadas de Investigación e Innovación Educativa. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296672.pdf>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Decreto 1278. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, junio 19 de 2002.
- De Laurentis, C. (2021). Identidad profesional y reconstrucción narrativa. Tiempos identitarios. Capítulo 11. En L. Porta (Coord.) (2021). *La expansión Biográfica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Narrativas, autobiografía y educación. 5). (pp. 299-316). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568>
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 523-740. (Recuperada de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>)
- Delory-Momberger, C. y Betancourt, M. (2014). El relato de sí como hecho antropológico. En G. Murillo (Comp.) (2014). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía*

- de la memoria. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 57-68.
- Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*. 1 (1), 133-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>
- Delory-Momberger, C. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 6-15 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Denzin, N. (1979). *The Research Act in Sociology*. Chicago: Ariel.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Argentina: Gedisa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, I. (2012). *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Barcelona: Gedisa.
- Deslauries, J. (1991). *Research Qualitative. Guide Practice*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, E. (2020), Desarrollo rural y desarrollo social en Colombia. *Sinopsis Educativa*, 20 (Número especial), septiembre 2020. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/8619
- Díaz P. A. y Gutiérrez G., N. (2019). Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia. *Especialización en Pedagogía y Didáctica Universidad Católica de Oriente. Pedagogía y desarrollo curricular*.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. In Dominicé, P. et al. (Eds), *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, 87 (pp.1-23). Université de Genève.
- Domingo, J. C., Fernández, E. Q. y Santín, A. P. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. Doi: 10.24310/mgnmar.v0i0.6624

- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), pp. 3-21. Universitat de Barcelona, Spin, Instituto de Estudios en Educación del Norte. DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*. I, pp.47-55.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Enríquez, M. (2020). Características de las herramientas multimedia para el desarrollo de Presentaciones Interactivas. *Journal of Science and Research*, 5, 873-891. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/1044>
- Escobar, A. (2001). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Lander. E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ciccus.
- Escribano-González, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Espinal, R. (2018). Uso de las tecnologías en la educación. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/tecnologias-educacion.zip>
- Estrada, J. y Bennasar, M. (2021). Formación educativa en y desde las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en educación secundaria: el reto de hoy. *Educación*, 45(2), 2021. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43424>
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178017>
- Ezquerro, Á., De Juanas, Á., y Martín del Pozo, R. (2015). Estudio sobre las actividades llevadas a cabo en la práctica docente universitaria para la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y*

- Formación de Profesorado*, 19 (1), enero-abril, 2015, pp. 330-345.
<http://www.redalyc.org/pdf/567/56738729020.pdf>
- Fandos, M. (2003). Formación basada en las TIC. Análisis didáctico del proceso enseñanza – aprendizaje. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8909/Etesis_1.pdf
- Farrero, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo*. Tesis Doctoral, Universidad de Lleida.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/385355/Tmfo1de1.pdf?sequence=2>
- Feldman, D. (2011). Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente. En: Alliaud, A. y Suárez, D. (Orgs.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (EFFyL); Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2011. p. 100-113.
- Fernández C., M. (2010). Aproximación Biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, N° 3, p.8.
- Fernández, R. S. (2017). Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales. La razón histórica. *Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*. ISSN 1989-2659. Número 37, Año 2017, páginas 4-30.
www.revistalarazonhistorica.com
- Fernández, J., Fernández. M. y Soloaga, I. (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe., *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2019/65, LC/MEX/TS.2019/16), Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2019.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44905/1/S1900977_es.pdf

- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista saberes educativos*, (6), 144-168.
- Ferrarotti, F. (2014). *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Trad. Maria Passeggi e Carlos Braga. Brasil: Edufrn.
- Ferrer, V. et al. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona: Laertes.
- Ferro, J. (2018). *Aprendizajes digitales en la escuela rural*. Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/666999/JPFC_TESIS.pdf?sequence&isAllowed=y
- Figuerola, I; Navarrete, L y Dufraix, Y. (2023). ¿Qué interacciones pedagógicas ofrecen los “buenos profesores”? : una mirada desde la voz del estudiantado IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 14, e1621. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521674411002/html/>
- Figuerola, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 18 (2), pp. 111-136. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411970006.pdf>
- Flores, Graciela y Porta, Luis. (2018). La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol. XV N° 15 (Junio 2018) pp. 1-28. Disponible en DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151505>
- Flores, C., Alvarado, T., Gutiérrez, T. y Medel, S. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22 (1), enero-abril, pp. 1-33. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>
- Flores, J. (2004). La integración de equipos de trabajo como estrategia para resolver problemas de gestión y académicos en la escuela primaria Lázaro Cárdenas.

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/628828/EGE0000002757.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, M., Aguilar, A., Hernández, Y., Salazar, J., Pinillos, J., & Pérez, C. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Espacios*, 38(35), 39-50, e-ISSN: 0798-1015. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p39.pdf>
- Freire, P. (1997). *La Educación como práctica de la Libertad*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Fuentes, L.; Carrera, A. y Fernández, J. (2017). El rol de las TIC en el desempeño docente. *Dom. Cien.*, 3(3), pp. 274-290.
<http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.3.jun.274-290>
 URL:<http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69
<https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598/9969>
- García, S., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2014). *Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media en Colombia*.
<http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/150>
- García, M; Díaz, J y Coloma, O. (2021). Estrategia para la integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la formación inicial de docentes. *EduSol*, vol. 21, núm. 75, 96-103, Centro Universitario de Guantánamo.<https://www.redalyc.org/journal/4757/475768571008/html/>
- García, V. (2005). Tecnología digital: reflexiones pedagógicas y socioculturales. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1), 0.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44750108.pdf>

- García- Huidobro, M, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(77), 39-56. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200039&lng=es&tlng=es
- Gargallo, B. (2009). La teoría de la educación. Objeto, Enfoques y Contenidos. Teoría de la Educación, *Revista Interuniversitaria*, 14, Pp. 19-46. <https://doi.org/10.14201/2967>
- Godino, C. (2017). *Procesos de construcción de nuevas identidades docente. Vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo profesional en las instituciones de nivel primario*. [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires].
http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/4365/1/uba_ffyl_t_2017_se_godino_v1.pdf
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo de Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Goltar, M. (2015). *Los movimientos sociales hoy y los desafíos a la educación Popular Argentina*: CEAAL
- Gómez, D; Alvarado, R; Domínguez, M y Díaz, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 6, núm. 16, 49-64, Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4576/457654930005/html/index.html>
- Gómez López, L. (2003). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista en Línea*. <http://eva.iteso.mx/trabajos/lgomez/ponenciateoriasimplicitas.pdf>
- Gómez-A., I. y Escobar-M., F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento en la desigualdad social en Perú. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1996>
- González-Calvo, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y*

- de su propia práctica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid].
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2817>
- González-Calvo, G., & Fernández-Balboa, J. M. (2018). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491-504.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164>
- González-Calvo, G. (2020). Vivo y enseñando, pero... ¿por cuánto tiempo? Cuando las circunstancias sociales y los tiempos de pandemia convierten la pasión por la enseñanza en duda y desánimo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 110-132 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8714>
- González-Rey, F.L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill.
- González, N. y Ángeles, M. (Comp.) (2006). *Investigación cualitativa como estrategia de conocimiento, intervención y trabajo de las políticas de salud: Una aproximación desde México y Cuba*. México: UAEM
- González, V. (2019). El saber pedagógico de los docentes de la educación tecnológica. Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación, Cartagena.
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/9447/VILMA%20GONZALEZ%20FERRO-%20TESIS%20DOCTORAL%20FINAL-2019.pdf;jsessionid=1D1A6B343115AD0645962C8230B0B524?sequence=1>
- Goodson, I. (2019). *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp.
- Grinberg, S. (2022). Primera parte. Acerca de los dispositivos. Una historia para armar. En Grinberg, S. *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: CLACSCO UNSAM (pp. 29-59).
<https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/395222>

- Gullo, J. (2018). *Tecnología y educación. Experiencias y miradas para la implementación de las nuevas tecnologías en el aula*. Buenos Aires: Maipue.
- Gutiérrez, K. T. Q. (2019). Transformación del Aprendizaje desde el Enfoque Social (TADES). *Revista Científica*, 4(13), 322-334.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7036578>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Guzmán, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía de programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. [Tesis de doctorado, Universitat de Girona].
- Hamodi, C y Aragues, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. 4(1), 46-61. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEscuelaRural-5078953.pdf>
- Hamui-Sutton, Alicia y Varela-Ruiz, Margarita (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 55-60.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Hermosa Del Vasto, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica*. Gen. José María Córdova 13(16), 121-132. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n16/v13n16a07.pdf>
- Hernández Castrillón, L. (2021). Emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2031/te.2031.pdf>

- Hernández, F.; Sancho, J. y Rivas, I. (2011). Las Jornadas como un punto de partida”. En: Hernández, Fernando; Sancho, Juana María y Rivas, J. Ignacio (eds.): Historias de vida en educación. Biografías en contexto. Barcelona: Universitat de Barcelona. Licencia de Creative Commons. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Higgins, Ch. (2022). La educación en el corazón de las humanidades. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 49-68. <https://doi.org/10.14201/teri.25970>
- Hizmeri, J., Contreras, G., Aparicio, C, Otondo, M. y Espinoza, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: Una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25(1), 1-22 <http://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>
- Hubermas, A y Miles, M. (1994). *Data Management and Analysis Method. Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Huchim A. D, & Reyes C.R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44729878019>
- Hurtado de B., J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Venezuela: SYPAL.
- Hurtado de B. J. (2010). El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación. Venezuela: Sypal.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: CEC, SA.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- IPEE Unesco. (2014). *Las nuevas generaciones de mujeres rurales como promotoras del cambio*. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/MUJERES_RURALES_Q_FINAL.pdf

- Ivankovich-Guillén, C. y Araya-Quesada, Y. (2011). Focus Groups: técnica de investigación cualitativa. *Investigación de Mercados*, 29 (1), 545-55.
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Revista Pedagogía y saberes*, N°45. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 11-22. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>
- Krueger, R. (1988). Focus Group: A Practical Guide for Applied Research. Londres: Sage
- Landín, M., & Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Langer, E. (2022). Retroceder nunca, rendirse jamás. Luchas cotidianas de jóvenes contra el fracaso escolar. En Grinberg, S. Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: CLACSCO UNSAM. (pp. 151-176). <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/395222>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Leite, A. y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 2-5 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>
- Ley 115 (1994). Ley General de Educación. Bogotá: El Congreso. Colombia
- Ley 1341 de julio (2009). Ministerio de las Tecnologías de Información y Comunicación. Colombia.
- Lion, C. (2016). Conferencia: Las nuevas tecnologías y la vieja tarea de educar. Tomado del libro: Ser director: escenarios e instituciones educativas / Claudia Romero ... [et al.]; compilado por Claudia Romero. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Lion, C. (Comp.) (2020). Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente y proyecciones de futuro. Buenos Aires: Noveduc.

- Lion, C. Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria Virtualidad, Educación y Ciencia, 24 (12), pp. 36-48.
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AprendizajesEnTiemposDePandemiaLasVocesEstudiantil-8240150.pdf
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2005). Tecnología Educativa en tiempos de internet. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México.
http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- López, F; Romero, T y Gallardo, J. (2023). Smartphone como herramienta de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior en Nicaragua. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 26, núm. 1, 307-330, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.
<https://www.redalyc.org/journal/3314/331473090016/html/>
- López, H. (1998). La metodología de la encuesta. En: Galindo Cáceres, Luis Jesús (coord.) 1998. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Méjico: Pearson Educación & Addison Wesley Longman. pp. 33-73.
- López, J.; Pozo, S.; Morales, M., & López, E. (2019). Competencia digital de futuros docentes para efectuar un proceso de enseñanza y aprendizaje mediante realidad virtual. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (67), 1-15.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1327>

- Maggio, M. (2012a). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2012b) “Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina”. En: Revista Campus Virtuales. Monográfico sobre Las políticas iberoamericanas TIC para la Escuela. Miradas desde las dos orillas. 2012.
- Maggio, M., Lion, C. y Perosi, M. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación*, 3 (5), pp. 102-127.
<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20maggio.pdf>
- Maggio, M. (2018), *Reinventar la clase en la Universidad*, Buenos Aires, Caba, Paidós.
- Martín del Pozo, R., Fernández, P., González, M., de Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación* 360, pp. 363-387.
- Martín, E., Solari, M.; De Vicente, J.; Luque, M.J.; Nieto, M. y Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. *RIDAS, Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 37-61. Doi: 10.1344/RIDAS2018.5.4
- Martínez M., M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Martínez M., M. (2009). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Martínez, O. (2018). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Básica. *Revista Cientific*, 3(10), 154- 174, e-ISSN: 2542-2987.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.8.154-174>
- Martínez, S., Pertuz, M. y Ramírez, J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Marzo 18, 2016.
<https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e->

investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del

Mason, J. (2006). *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications Ltd.

Maxwell, J. (2012). Designing a qualitative study. En *Qualitative research design. An interactive approach* (pp. 214-253), Los Angeles: LA. Sage

Méndez, A. (2014). La Informática Educativa y sus aportes al Aprendizaje Colaborativo. Monografía. <https://www.aacademica.org/analiamendez/5.pdf>

Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., & Oyarce, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45.

Ministerio de Comunicaciones. (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Bogotá: Ministerio de Comunicaciones.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional Docente*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

____ MEN. (2014). *Evaluación de Materiales de las Áreas de Ciencias, Lenguaje y Matemáticas de los Modelos Educativos Flexibles en Zonas Rurales en Colombia: Consolidación de los Estudios Realizados por Expertos*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

____ MEN/ OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. OECD/Ministerio de educación Nacional.

____ MEN. (2017). *Plan Nacional de Educación, PNDE 2016-2026. El camino hacia la Calidad y Equidad*. Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

____ MEN (2020). Plan Especial de Educación Rural (PEER) (Documento en Revisión). Bogotá, Mesa de Política Educativa para la paz y Mesa Nacional de Educaciones Rurales. <https://educapaz.co/wp-content/uploads/2018/08/PEER-TOTAL-9-julio.compressed.pdf>

- Misischia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 63-77. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>
- Molina, L y Mesa, F. (2018). Las TIC en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración. *Praxis & Saber*, vol. 9, núm. 21, 75-98, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477258898004/html/>
- Molina, J. (2020). La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: Estudio del Ideograma *paz territorial*. *Tesis Doctoral en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26052/MolinaR%C3%A9plicas2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina, J. P., & Mora-Villalobos, C. A. (2020). Concepto de “Ruralidad”. En F. Herrera-Tapia, & J.L. Estrada-Rodríguez (Comps.), *Vocabulario de la sociedad civil, la ruralidad y los movimientos sociales en América Latina* (pp. 228-229). Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/109557>
- Molina, L. E. y Mesa, F. Y. (2018). Las TIC en instituciones rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>
- Monroy Farias, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades. *Revista en Línea*. <http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/041da27d1d11a95f04256baa0072129c?OpenDocument>.
- Montenegro, I. A. (2003). Calidad educativa y profesión docente modelos e instrumentos. Colombia, Corporativa editorial magisterio.
- Montes Miranda, A. J.; Gamboa Suárez, A. A. y Lago de Fernández, C. (2013). La educación básica en Colombia: una mirada a las políticas educativas. *Saber, Ciencia*

- y *Libertad*, Vol. 8(2). Disponible en <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/1915/1437>
- Montes Miranda, A. J.; Ramos González, D.M. y Casarrubia Ruíz, J.L. (2018). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. *Educación*, 39 (10), p. 21- <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p21.pdf>
- Mora, C. (2021). Definiciones, dimensiones y precisiones. *Magazin ruralidades y territoriales*, 1 (7), Capítulo 2, pp. 9-17. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=mrt>
- Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>
- Morales Escobar, I. y Taborda Caro, M. (2021). La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Moreno, M. (2011). *Conocimiento y Uso de las TIC desde la perspectiva de los estudiantes de la Universidad de Sonora*. Tesis. México: Universidad de Sonora. http://www.mie.uson.mx/tesis/morenoo_2011.pdf
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1):14-26.
- Morín, E. (1992). *El Método IV*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2003). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela: Publicación FACES-UCV.
- Murillo, G. (2015). Narrativas de experiencias en educación y Pedagogía de la memoria. Buenos Aires: Colección FFyL-UBA/CLASCO. Facultad de Educación UdeA.
- Murillo, G. (2021). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público. Capítulo 3, pp. 113-144. En L. Porta (2021). *La expansión Biográfica*. Buenos

- Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568>
- Nieva Chaves, J., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es.
- Ñaupas Paitán, Humberto, Elías Mejía Mejía, Eliana Novoa Ramírez et al. (2023), Metodología de la investigación total. Cuantitativa – Cualitativa y redacción de tesis - 6a. Edición. Bogotá: Ediciones de la U
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD. (2016). *Revisión de políticas nacionales de Educación. La Educación en Colombia*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. París (Francia).
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion>
- Oviedo, P. (2012). Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación. Kimpres Universidad de la Salle. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117031111/Innovar_ens.pdf
- Padrón, M. (2008). Dificultades de los docentes en formación para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de investigación Trabajo Especial de Grado. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 135-152. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n2/art7.pdf>
- Páez Martínez, R. M. (2015). Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente. Universidad de la Salle.

- Parra, L. y Agudelo, A. (2020). Innovación en las prácticas pedagógicas mediadas por TIC. En R. Canales y C. Herrera (eds.). *Acceso, democracia y comunidades virtuales* (pp. 51-64). Buenos Aires: CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00v8.6>
- Parra, L. y Rengifo, K. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30 (59), 237-254. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.012>
- Parra, K. (2011). El Docente de Aula: perspectivas y demandas en tiempos de reformas educativas. *Revista de Investigación*, 35(72), 52-64. Recuperado en 24 de febrero de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000100005&lng=es&tlng=es.
- Pasek, E. (2014). *Didácticos. Ideas, Investigación, Educación*. Venezuela.
- Pasek, E. y Matos Y. (2006). Cinco paradigmas para abordar lo real. *Revista Telos*. 8 (1), pp. 106-121, URBE. Maracaibo-Venezuela.
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 91-109. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>
- Pérez, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. I Método. Madrid; La Muralla.
- Pérez-Esclarín, A. (2000). *Educación en el Tercer Milenio*. Venezuela: San Pablo.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, (284), 199-221
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., Partida, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Paris: Grao

- Pestana, N. (2003). Nuevas visiones sobre la formación del docente: El caso de la reestructuración de un programa de actualización de los profesores universitarios. *EDUCERE*, 6(21), 40-52. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662107.pdf>
- Picco, S. (2014). *La didáctica crítica y la transformación de las prácticas de enseñanza: Reflexiones en torno a la normatividad*. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. Recuperado en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4515/ev.4515.pdf
- Pinilla Benítez, P. M., & Ávila Garzón, L. I. (2022). Trayectorias de maestros rurales desde sus narrativas. *Educación Y Ciencia*, 26, e12982. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12982>
- Pinto, G., & Plaza, J. (2020). Determinar la necesidad de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la formación docente. 593
- Piñeiro Aguiar, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80–89. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.116>
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026. (2017). *El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá, Colombia. Disponible en http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Porta, L. (2021). Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable. En L. Porta (Coord.) (2021). *La expansión Biográfica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Narrativas, autobiografía y educación. 5). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568>
- Porta, L. y De Laurentis, C. (2020). Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 152-171. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8802>

- Porta, L. y Aguirre, J. (2020). “La investigación (auto)biográfico-narrativa en la educación superior argentina. La expansión de horizontes metodológicos”. En Avendaño, F. *El quehacer de la investigación*. Rosario: HomoSapiens.
- Porta, L. y Flores, G. (2014). Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 60 – 73.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. En *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 5 (6), pp. 35-50.
- Porta, L. Álvarez, Z. Sarasa, C (2010). “La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investigadores”. En II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. 24, 25 y 26 de febrero. Buenos Aires.
- Portilla, G. (2019). Una educación para todas y todos como derecho humano fundamental para la efectividad de los derechos. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1232/1/Libro%20Derechos%20Humanos%202.pdf>
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- Quintero Velandia, S., y Yangali Vicente, JS (2021). Uso pedagógico del smartphome en instituciones educativas rurales durante la pandemia. *Revista Venezolana De Gerencia* , 26 (NúmeroEspecial 5), 202-216.
- Quiroz, C. y Franco, D. (2019). Relación entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Educación*, 28(55), <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.008>
- Ramallo, F. (2018). La investigación narrativa en la historia de la educación: Desviaciones del relato del bachillerato argentino desde la inmediatez (Mar del Plata, 1914-1940) Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales, 55, pp. 85-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7938035.pdf>

- Ramallo, F. (2021). Historia de las prácticas Pedagógicas y voces de archivo. Capítulo 9. En Porta, L. (Coord.) (2021). *La expansión Biográfica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Narrativas, autobiografía y educación. 5). (pp. 261-278). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568>
- Ricoeur, P (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós I.C.E./Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ricoeur, P. (2007). Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2011). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rodríguez, I. (2015). La importancia de las competencias digitales de los docentes, en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* ISSN 2007 – 8412 <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/484/523/>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Roger, C. (1984). *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, M. & Aucancela, L. (2021). Las aplicaciones Web, fuente de soluciones y exclusión para la educación en tiempos de COVID-19. *Revista Scientific*, 6(22), 39-417. E-ISSN: 2542-298. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.21.397-417>
- Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Scientific*, vol. 4, 54-67, Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662173004/html/>

- Ruiz, E. y Sánchez, V. (Coord.) (2019). *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://books.google.co.ve/books?id=V4DqpHIVJTAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.
- Sáez, R. (2016). Teoría de la Educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica. *Revista Virtual Redipe*, 5 (8), pp. 20-38. <https://dialnet.unirioja.es>
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Salit, C. (2017). La configuración del campo de la didáctica. Primeros tramos de un recorrido por la comunidad académica en Argentina. *Cuadernos de educación*, 15 (15), diciembre 2017. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/19064/18975/53360>
- Sánchez, Jaime (2001). *Aprendizaje visible, Tecnología invisible*, Santiago de Chile-Chile, Ediciones Dolmen.
- Sánchez, C., Ribeiro, T. y de Souza, R. (2021). Estudios con lo cotidiano. Una posibilidad de investigar narrativamente la experiencia educativa. Capítulo 4. En L, Porta (Coord.) (2021). *La expansión Biográfica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Narrativas, autobiografía y educación. 5). (pp. 144-165). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568>
- Sancho, J., & Correa, J. M. (2010). Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de educación*, 352, 17–21.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanjurjo L. (2002). *La formación práctica de los docentes reflexión y acción en el aula*. Homo sapiens. BS. As.

- Sanjurjo, L. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2012) “Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional” *Praxis Educativa*. (16)1, pp.22-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003>
- Santamarina, C. y Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. M., Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 257-285. Madrid: Síntesis.
- Schiffman, L. y Lazar, L. (1997). Comportamiento del Consumidor. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Schulze, T. (1993). Pedagogía con orientación biográfica. *Éducation*. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. (Vol. 48, pp. 78-100). Instituto de colaboración científica Tubingen.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Schulze, T. (1993). *Pedagogía con orientación biográfica. Éducation*. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. 48, pp. 78-100. Instituto de Colaboración Científica Tubingen.
- Selwyn, N. (2016). Profesores y tecnología: repensar la digitalización de la labor docente. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 104, 27-36. http://www.edaddeplata.org/pdf/areaeducativa/neil_selwyn1.pdf
- Serrano, J.A. y Ramos, J.M. (2018). Estudios biográficos en instituciones educativas en México. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, vol. 3, No. 8, 374-396. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4458>
- Siegel, S. T., y Biesta, G. (2022). El problema de la Teoría de la Educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), pp. 33-48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>

- Silva, C. (2007) La responsabilidad social del docente de educación básica en la implementación de los proyectos educativos integrales comunitarios, tesis doctoral, Universidad Rafael Beloso Chacín, Maracaibo.
- Solano, I. (2010). *Las TIC como recurso en los procesos de comunicación didáctica. Conceptos básicos*.
http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/14620/26TIC_tema4_completo_pdf
- Solano Espinoza, G. (2020). El docente humanista y su impacto en el desarrollo de competencias. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coord.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 199-209), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-4-01-Solano.pdf>
- Soler, J. (2016). Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11), 296-305.
- Souto, M. (2009). “Complejidad y Formación Docente” en Yuni J. La formación docente. Complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Ed.
- Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>
- Souza, E. C. (2021). Narrativas biográficas y enfermedades crónicas. Colores “post it” y proceso de dolencia. Traducido por Vouilloz, M. Capítulo 5, pp. 167-193. En L. Porta (2021). *La expansión Biográfica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568>
- Souza, E.C. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB.

- Souza, E.C; Serrano, J. A. & Ramos, J. M (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62 (3), 683-694.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suasnabas-Pacheco, L. (2020). La transversalidad. La interdisciplinariedad. El currículo global. Las competencias y las tecnologías de la información y la comunicación elementos de reflexión en el diseño curricular. *Revista Ciencias de la Educación*, Vol. 6, núm. 2, 158-180.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7398445.pdf>
- Suárez, D. y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en Educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, 3 (8), pp. 350-373, maio/ago.
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5336/3384>
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), pp. 762-786.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300006&lng=es&tlng=es.
- Tamayo, S. (2013) *Teoría del conocimiento*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://prezi.com/jlqlacytusxr/la-teoria-del-conocimiento/>. [Consulta: 2015, Octubre 28]
- Tamayo y Tamayo, M. (2003) *El proceso de la investigación científica*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://es.slideshare.net/sarathrusta/el-proceso-de-investigacion-cientifica-mario-tamayo-y-tamayo1>. [Consulta: 2016, abril 07].

- Tapia Baltazar, J. (2019). La transversalidad de las tecnologías de información y comunicación en Educación. *Educación Superior*, 6(1), 11-22. Recuperado en 24 de febrero de 2024, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832019000100006&lng=es&tlng=es.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. España: Paidós.
- Touriñán López, J. M. y Sáez Alonso, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo.
- Trujillo Flórez, L.M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Ugas, G. (2007). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Venezuela.
- UNESCO (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/TIC_esp.pdf
- _____ (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. París (Francia). <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion>
- _____ (2018a). *Construyendo las destrezas digitales del mañana*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002618/261853e.pdf>
- _____. (2018b). *Destrezas para un mundo conectado*. París: Unesco.

- UNESCO. (2017). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. Obtenido de <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0023/002305/230508s.pdf>
- UNESCO (2019). *Educación y TIC*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_tic_20190607.pdf
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020). El programa Luces para Aprender. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/blog/luces-para-aprender-la-energia-electrica-al-servicio-de-la-calidad-educativa>
- UNESCO (2021). La UNESCO hace un llamamiento a la inversión en educación física de calidad para apoyar la recuperación post- COVID-19. Recuperado desde: <https://es.unesco.org/news/unesco-hace-llamamiento-inversion-educacion-fisica-calidad-apoyar-recuperacion-post-covid-19>
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A. M., Montes, J. A., & Chávez, J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Vargas, L. (2010). *La formación docente. Congreso Iberoamericano de Educación*. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina
- Vesga-Parra, L. S. & Hurtado-Herrera, D. R. (2013). La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 11 (1), pp. 137-149. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a09.pdf>
- Villoro, L. (2006). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo Veintiuno Editores
- Violi, M. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. *Polifonías Revista de Educación*. 6(11), pp. 195-200.

- <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/VIOLI.pdf>
- Vite, A. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogenización imposible. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México*, 49 (1), pp 185-208. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27058155002/html/index.html>
- Vitón, M. (1998). Freire: Una herencia de futuro. Aportaciones de P. Freire a la acción socioeducativa de nuestro tiempo. En Carlos, N. (1998). *Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire*. Venezuela: Laboratorio educativo (pp. 59-74).
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Editorial Grijalbo.
- Watson-Gegeo, K. (1982). *Etnografía*. Editorial Teseol. Internacional
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. New York: Macmillan.
- Yedaide, M. (2021). Los discursos sobre la enseñanza desde una perspectiva descolonial. Desdibujamientos e inflaciones. Capítulo 7, pp. 227-240. En L, Porta (Coord.) (2021). *La expansión Biográfica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Narrativas, autobiografía y educación. 5). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5568>
- Yedaide, M.M., Álvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.
- Yedaide, M. M., & Porta Vázquez, L. G. (2018). Narrativa, mundo sensible y educación docente. Narrative, the realm of sensitivity and teacher education. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 19, 1-13. <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/236>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica Investigación-Acción*. Córdoba: Bruja

Zabala-Vargas, J. E., Zabala-Vargas, S. A., Lizcano-Dallos, A. R. y Lizcano-Reyes, R. N. (2017). La tecnología educativa como elemento de transformación docente, su calidad, pertinencia, cobertura e impacto en el modelo de educación en Colombia. Memorias CIMTEDXXII Congreso Internacional sobre Educación Bimodal, “Competencias Digitales, Innovación y Prospectiva”, p.p. 63-78. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2G5kc2H>

ANEXOS

Anexo 1. Formulario de encuesta dirigido a docentes

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfKXgkiRYSOPgHS818Y_WwxPCEkyw7boqV8-8nN8-GEAZpzGw/viewform

VIDA, RELATOS Y EDUCACIÓN



Un estudio biográfico-narrativo de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la ruralidad colombiana.

ENCUESTA A DOCENTES

Apreciado docente:

En el quehacer pedagógico de los docentes, no puede estar ausente el uso de las tecnologías digitales como medio fundamental para el desarrollo de habilidades y capacidades que demanda la sociedad actual. Por lo tanto, la incorporación de estas herramientas en las instituciones educativas requiere de nuevas prácticas docentes, especialmente en el sector rural, donde los docentes necesitan procesos de formación y acompañamiento que garanticen su adecuada integración y se convierta en un apoyo más a los constantes esfuerzos por lograr la calidad educativa.

En este sentido, me dirijo a usted para solicitar su colaboración y participación en la investigación doctoral que estoy realizando. Para efecto de esta, se aplica la siguiente encuesta, la cual agradezco dar respuesta y a la vez le notifico que la información es de estricta confidencialidad. Es necesario aclarar que los datos que se recogerán en este proceso de entrevista solamente se usarán para los objetivos de la investigación.

Lo invito a hacer parte de este proyecto y de antemano agradezco su valiosa participación.

¿Está dispuesto(a) a participar de forma voluntaria como informante clave en la investigación que tiene como objetivo: **Interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia?** *

SI

NO

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. Nombres y apellidos del encuestado: *

Tu respuesta

2. Edad actual: *

20 a 30 años de edad

30 a 40 años de edad

40 a 50 años de edad

Mayor de 50 años

3. Género: *

Femenino

Masculino

4. Correo electrónico: *

Tu respuesta

5. Tipo de vinculación como docente: *

- Propiedad
- Provisionalidad
- Periodo de Prueba

6. Grado de escalafón: *

Tu respuesta _____

II. FORMACIÓN ACADÉMICA:

7. Último nivel educativo según su formación: *

- Universitario
- Especialista
- Magíster
- ...

8. Título Universitario obtenido (Pregrado): *

Tu respuesta _____

9. Año de graduación (Título Pregrado): *

Tu respuesta _____

10. Título de Postgrado obtenido:

Tu respuesta

11. Año de graduación (Título Postgrado):

Tu respuesta

III. OTROS ESTUDIOS:

12. Otros estudios realizados (cursos o diplomados en el área de las tecnologías educativas):

Tu respuesta

13. ¿Está interesado en la formación continua para el desarrollo de competencias * digitales e innovación de sus prácticas de enseñanza?

- SI
- NO

IV. EXPERIENCIA DOCENTE:

14. Años de experiencia como docente: *

- 1 a 5 años
- 6 a 10 años
- 11 a 15 años
- 16 a 20 años
- Más de 20 años

15. Grados en que se desempeña como docente (Básica Secundaria): *

- 6°
- 7°
- 8°
- 9°
- Uno o más grados de 6° a 9°
- Todos los grados de 6° a 9°

16. Área principal en que se desempeña (Básica Secundaria): *

- Matemáticas
- Lengua Castellana
- Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Idioma Extranjero: Inglés
- Tecnología e Informática
- Educación Física, Recreación y Deporte
- Educación Artística
- Ética y Valores
- Educación Religiosa

17. Como docente, ¿posee experiencia en el uso y apropiación de tecnologías digitales en el aula? *

- SI
- NO

18. En un breve relato, comente ¿Cómo ha sido su experiencia con la integración *
de las tecnologías en la cotidianidad de su vida y labor educativa?

Tu respuesta

19. En un breve relato, comente ¿Qué implicaciones tiene el uso de las *
tecnologías en educación y sus posibilidades para apoyar la labor docente?

Tu respuesta

20. A qué institución pertenece actualmente: *

- Institución Educativa San Francisco
- Institución Educativa Los Curos
- Institución Educativa La Vega

21. En qué sede labora actualmente: *

- Escuela San Francisco
- Escuela Guamo Grande
- Sede Principal IE Los Curos
- Escuela Rural Pescadero
- Sede Principal IE La Vega

22. Total años de docencia en esta institución: *

Tu respuesta

Gracias por su atención y colaboración. (‘◡’)

Johanna Quintero Bohórquez

Enviar

Borrar formulario

Anexo 2. Guía de preguntas para la entrevista a los docentes



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
REPÚBLICA DE ARGENTINA**

“Vida, relatos y educación. Un estudio biográfico-narrativo de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la ruralidad colombiana”

ENTREVISTA PARA LOS DOCENTES

Buen día estimado docente.

Deseo conversar con usted con la finalidad de obtener información relevante para mi trabajo de investigación, siendo necesario para ello contar con su apoyo, al responder, narrar y relatar desde sus experiencias vividas, dando respuesta a los interrogantes planteados.

Es de aclarar que la información de la entrevista es confidencial, por lo que se utilizará un código de referencia. Se espera que retome los recuerdos y experiencias que le permitan narrar de forma libre sus vivencias en cuanto a la integración de las tecnologías en las prácticas de enseñanza del contexto rural donde labora.

OBJETIVOS: 1) Recuperar las prácticas de enseñanza a partir de las narrativas de los docentes del nivel de la básica secundaria de instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia, y 2) Explorar los saberes que obtienen los docentes a partir de sus propias experiencias y reflexiones para integrar las tecnologías en las prácticas de enseñanza cotidiana en las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta - Santander, Colombia.

Agradezco de antemano su participación.

Docente _____

Código de Referencia: _____

Institución en la que labora actualmente _____

Nárrenos desde su experiencia:

DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

1. Devolviéndose en el tiempo, cuéntenos ¿cómo surgió su interés por enseñar?
2. ¿Cómo fueron los primeros años de su experiencia docente? Narre los cambios que ha venido realizando en su accionar pedagógico, en correspondencia a los avances tecnológicos y los desafíos de la educación actual.
3. ¿Cómo describe su práctica docente actualmente?
4. Exprese desde su experiencia ¿qué estrategias pedagógicas prefiere implementar con el uso de las tecnologías dentro y fuera del aula de clase? ¿En cuáles considera que tiene más habilidad?
5. ¿Cómo ha impactado pedagógicamente el uso de las tecnologías en sus prácticas de enseñanza? ¿cómo han influido en el ambiente escolar?

TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

6. ¿Qué limitaciones ha encontrado para incorporar las tecnologías en sus prácticas de enseñanza?
7. Desde su experiencia, ¿cuáles cree usted que son las condiciones tecnológicas mínimas y de recursos físicos que requiere un docente actualmente, para integrar las tecnologías en sus prácticas de enseñanza?

EDUCACIÓN RURAL

8. ¿Qué recomendaciones daría a otros docentes del sector rural interesados en integrar las tecnologías y así potenciar los aprendizajes en sus estudiantes?
9. En la implementación de las tecnologías, ¿de qué manera intercambia sus experiencias pedagógicas con otros docentes del sector rural? ¿Cómo comparte sus saberes y experiencias en este campo con otros docentes?

NARRATIVA BIOGRÁFICA

10. ¿Qué tipo de formación ha recibido para incorporar las tecnologías en sus prácticas de enseñanza?
11. ¿Qué habilidades cree que se han desarrollado en sus estudiantes a partir del uso de las tecnologías en sus prácticas de enseñanza?
12. Desde su quehacer docente, ¿qué rol juega el estudiante a partir de la incorporación de las tecnologías en las prácticas educativas? ¿cómo lo hace partícipe de estos procesos?
13. ¿Qué nuevos proyectos tiene en mente para desarrollar con los estudiantes con relación a la incorporación de las tecnologías, desde las áreas que tiene a cargo?

PREGUNTAS EMERGENTES:

(Planteadas por la investigadora durante el transcurso de las entrevistas con docentes)

14. Cuáles son las competencias mínimas que debe tener un docente para integrar las tecnologías en el aula?
15. Complementando la pregunta 9, ¿En qué espacios a nivel institucional se comparten estas experiencias? ¿Cómo es la colaboración entre docentes en este aspecto?
16. ¿Qué opina del uso del celular o móvil por parte de los estudiantes dentro del aula de clase, como herramienta que apoya los procesos de aprendizaje?
17. ¿Qué opina de las inteligencias artificiales IA como el chat GPT y cómo impacta el proceso educativo?

¡Gracias por compartir sus aportes y experiencias!

Anexo 3. Encuesta para la selección de los estudiantes



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
 FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN
 REPÚBLICA DE ARGENTINA

“Vida, relatos y educación. Un estudio biográfico-narrativo de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la ruralidad colombiana”

ENCUESTA PARA LA SELECCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Apreciado docente: usted fue seleccionado voluntariamente como actor clave en el desarrollo de la presente investigación, por lo que para efecto de esta se requiere seleccionar ocho (8) de sus estudiantes, tomando en cuenta que conoce sus capacidades y competencias en el uso de las tecnologías digitales. Para ello, se hace necesario que reúnan los siguientes criterios:

- 1.- Interés en el uso y apropiación de las tecnologías digitales.*
- 2.- Mínimo un año de estudio en una de las instituciones educativas rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta*
- 3.- Tiempo y experiencias de interacción pedagógica con el estudiante*
- 4.- Nombres y apellidos de los estudiantes que usted postula:*

_____	GRADO: _____
_____	GRADO: _____
_____	GRADO: _____
_____	GRADO: _____
_____	GRADO: _____
_____	GRADO: _____
_____	GRADO: _____
_____	GRADO: _____
_____	GRADO: _____

NOMBRE DEL DOCENTE: _____

INSTITUCIÓN DONDE LABORA: _____

Gracias por su atención y colaboración.

Anexo 4: Guía de preguntas para los grupos focales con estudiantes



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
REPÚBLICA DE ARGENTINA

“Vida, relatos y educación. Un estudio biográfico-narrativo de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la ruralidad colombiana”

GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES

Buen día estimados estudiantes.

Vamos a establecer un diálogo ameno con la finalidad de obtener información relevante para mi trabajo de investigación, siendo necesario para ello contar con su apoyo, al responder, narrar y contar desde sus experiencias de vida escolar, conocimientos y aprendizajes, dando respuesta de manera libre y voluntaria a las preguntas planteadas.

Es de aclarar que la información de este encuentro es confidencial. La intención es conocer sus perspectivas, motivaciones, valoraciones y otros aspectos, que como estudiantes conciben acerca de las prácticas de enseñanza de sus docentes.

OBJETIVO: 1) Indagar la percepción que poseen los estudiantes con relación a las prácticas de enseñanza de sus docentes para la integración de las tecnologías en el contexto educativo rural.

INSTITUCIÓN:

Nº	NOMBRE ESTUDIANTE	CÓDIGO	GRADO
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Nárrenos desde su experiencia escolar:

DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

1. Devolviéndonos en el tiempo, ¿cómo fueron sus primeros años de vida escolar?
2. ¿Qué herramientas tecnológicas usaban sus docentes anteriormente?
3. ¿Cómo son las clases actualmente y qué avances tecnológicos se usan?
4. ¿Cuáles son las herramientas y aplicaciones tecnológicas que prefieren que usen sus docentes en las actividades escolares?
5. ¿Por qué es importante el uso de las tecnologías en las clases?

TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

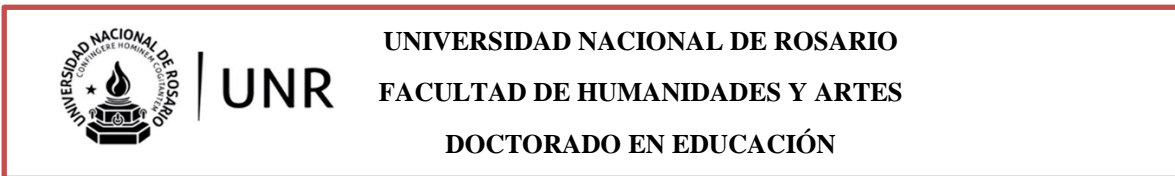
6. ¿Qué problemas existen para usar las tecnologías en las clases?
7. Imaginen, ¿Cómo debería ser un aula de clase con herramientas tecnológicas modernas?
8. ¿Qué habilidades y competencias observan que tienen sus docentes para usar las tecnologías en las actividades escolares?

EDUCACIÓN RURAL

9. Ahora vamos a conversar sobre los problemas y limitaciones que existen en su institución que impiden el uso de las tecnologías:
 - ¿Qué pasa con el servicio de energía eléctrica en su vereda?
 - ¿Cómo funciona el servicio de internet en su institución?
 - ¿Cómo es la sala de informática?
 - ¿Cómo es la sala de audiovisuales?
10. ¿Cómo hacen los docentes para superar las dificultades de energía, conectividad y recursos tecnológicos?
11. ¿Qué ventajas o desventajas existen al estudiar y aprender en el sector rural?

NARRATIVA BIOGRÁFICA

12. ¿De qué manera el docente les enseña una nueva aplicación o herramienta tecnológica?
13. ¿Cómo los estudiantes aportan y ayudan en la incorporación de nuevas tecnologías?
14. ¿Qué has aprendido a partir del uso de las tecnologías en las clases?
15. ¿Cómo es el uso del celular dentro del aula de clase para apoyar las actividades de aprendizaje?

Anexo 5. Guía de observación de clase**GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE**

Docente:

Código:

Institución Educativa:

Fecha:

Hora:

Clase o actividad:

OBSERVACIONES	PERCEPCIONES

N°	ASPECTOS OBSERVADOS	SI	NO	OBSERVACIÓN
ORGANIZACIÓN E INFRAESTRUCTURA PARA LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE				
1	Espacio áulico adecuado en relación con el número de estudiantes			
2	Mobiliario apropiado y disposición coherente según los propósitos de la clase.			
3	Insumos y recursos didácticos básicos para la clase.			
4	Iluminación adecuada y ventilación.			
5	Asistencia promedio a la clase, cumplimiento del horario por parte de los estudiantes y el docente.			
6	Ambiente de aula agradable que permite la concentración y la motivación hacia el aprendizaje.			
PROCESO TEÓRICO Y DIDÁCTICO-METODOLÓGICO				
7	Se determina el propósito de la clase, de manera que los estudiantes puedan identificar el tema.			
8	Se relacionan los contenidos de aprendizaje con las experiencias previas del estudiante.			
9	Se establecen integraciones disciplinares fluidas (interdisciplinariedad).			
10	Existe un dominio del contenido teórico que pueda ser aplicado por el estudiante en actividades prácticas.			
11	Se utilizan métodos activos apropiados para la clase, según la propuesta del contenido y del aprendizaje.			
12	Se chequean actividades de asignación previa, lo que permite el intercambio cognoscitivo de procesos y experiencias de aprendizaje, que propician la retroalimentación.			
INTERACCIÓN EN LA CLASE				
13	Se logra un ambiente emocional de cordialidad y respeto en las interacciones áulicas.			
14	Se desarrolla una dinámica de participación del estudiante.			
15	Se potencia la integración grupal y colaborativa para fortalecer al grupo-clase, como un protagonista del			

	proceso educativo.			
16	La base orientadora de la actividad de aprendizaje es adecuada y comprendida por los estudiantes.			
17	Se manifiesta la diversidad áulica con propuestas diferenciadoras según las necesidades de los estudiantes.			
18	Se induce a los estudiantes a relacionar el aprendizaje y sus contenidos con experiencias de vida.			
19	Se permite el uso individual o colaborativo de dispositivos electrónicos para el aprendizaje.			
20	Se centra la actividad de clase en los estudiantes, lo que estimula la confrontación, el debate y el cuestionamiento para dar respuestas de conjunto.			
21	Se monitorea el trabajo de equipo, teniendo en cuenta la empatía grupal y su organización.			
22	Se manifiesta la integralidad de la formación, a partir del análisis de las actitudes de los estudiantes entre ellos.			
USO ESTRATÉGICO DE RECURSOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS				
23	Se orienta correctamente el uso de las tecnologías y permite el intercambio de experiencias al respecto.			
24	Se potencia el análisis del proceso de aprendizaje, que permite el intercambio de experiencias sobre los logros en este sentido.			
25	Se determina el uso adecuado de recursos bibliográficos físicos y virtuales actualizados, en correspondencia con la actividad de aprendizaje.			
26	Se realiza una correcta orientación del trabajo autónomo y/o colaborativo.			
27	Se induce continuamente al estudiante sobre la aplicabilidad del aprendizaje y su relación con la vida y la profesión.			
28	Se destaca la profundización en los contenidos de aprendizaje.			

29	Se mantiene un clima de motivación y comunicación afectiva durante todo el desarrollo de la clase.			
SISTEMA DE EVALUACIÓN				
30	Se propicia el intercambio con los estudiantes sobre los procesos de evaluación (coevaluación/ autoevaluación/ heteroevaluación), de modo que se ajustan a sus necesidades.			
31	Se proyecta la evaluación según las necesidades de los estudiantes.			
32	Se utiliza la evaluación como proceso de retroalimentación para el conocimiento y el aprendizaje.			
33	Se organizan actividades orientadas a estimular la participación de los estudiantes en el diseño de instrumentos y contenidos de evaluación			
34	Se garantiza el análisis cualitativo y cuantitativo de las evaluaciones y su relación con los procesos y los resultados del aprendizaje.			

Santos Naranjo, Josefina, & Cedeño Sánchez, Laly. (2017)

Anexo 6: Diario de reflexión docente

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeOx1sZHEx7UDhf9dNiO7GbkdfVvuKOMtcF1wEhiLqMUn1Lg/viewform>



UNR
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
REPÚBLICA DE ARGENTINA

“Vida, relatos y educación. Un estudio biográfico-narrativo de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la ruralidad colombiana”

DIARIO DE REFLEXIÓN DOCENTE

Apreciado docente:

Mediante este instrumento podrá registrar lo que sucede durante el proceso de enseñanza: sentimientos, logros, emociones, frustraciones, avances y dificultades, entre otros aspectos importantes de su quehacer pedagógico.

A continuación, encontrará algunas preguntas de reflexión que le guiarán en su narrativa. La intención es que pueda escribir con su propia voz lo que acontece en las situaciones de enseñanza y su sentir, a partir de ello.

I. INFORMACIÓN GENERAL

Nombres y apellidos del docente:

Fecha de la clase observada:

Actividad o tema desarrollado:

Área o asignatura:

Grado en que se desarrolló la clase:

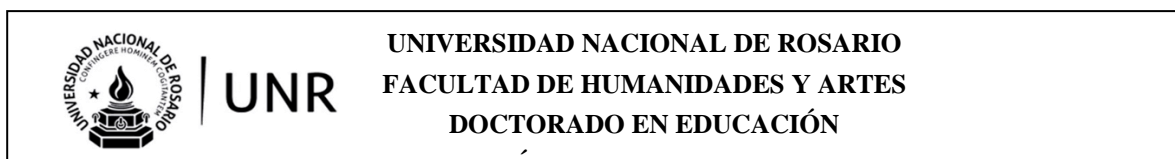
Institución Educativa:

II. PREGUNTAS DE REFLEXIÓN:

Lea las siguientes preguntas de reflexión. Seguidamente, se le sugiere escribir libremente:

1. ¿Considero que logré los objetivos de la clase? ¿Por qué?
2. ¿La clase se desarrolló conforme a lo planeado? ¿Por qué?
3. ¿Fueron útiles los materiales y/o herramientas tecnológicas que utilicé? ¿Por qué?
4. ¿Cómo se sintieron mis estudiantes?
5. ¿Cuál fue el mejor momento de la clase?
6. ¿Qué dificultades se presentaron en la clase?
7. Si tuviera que dar de nuevo la clase, ¿Qué cambios haría para mejorar?
8. ¿Qué satisfacción me produce enseñar en el contexto rural?

Anexo 7: Formatos de consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO - DOCENTES

Antes de decidir si participa o no, es importante que comprenda la naturaleza de la investigación, así como sus derechos y responsabilidades como participante. Por favor, tómese el tiempo necesario para leer detenidamente este documento y haga todas las preguntas que considere necesarias antes de tomar la decisión de cooperar con la presente investigación.

Yo, _____, he sido invitado(a) a participar en una investigación concerniente a la Tesis Doctoral: **“Vida, relatos y educación. Un estudio biográfico-narrativo de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la ruralidad colombiana”** de la Investigadora: Johanna Quintero Bohórquez

1. Objetivo de la Investigación:

Interpretar desde un enfoque biográfico y narrativo las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia.

2. Procedimientos de la Investigación:

Se implementará en el marco de la investigación momentos de **observación contextual en el salón de clases, implementación de Grupos focales y entrevistas en profundidad.**

Vale subrayar, que estas técnicas se aplicaran en virtud que tienen carácter holístico, en correlación con el objeto de investigación de cara a lo que constituye la narrativa de vida, experiencias de los informantes clave; ello en aras de develar las intersubjetividades e interpretaciones en el contexto de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la cotidianidad de la vida y labor educativa de los docentes de la básica secundaria, de las instituciones rurales del suroriente del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia.

3. Argumento de valoración de la investigación:

La relevancia de la investigación se sustenta en la proyección que tiene el docente de sus prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en las escuelas rurales de Colombia. Tal visión, permitirá valorar los avances de las políticas educativas y tecnológicas propuestas por los entes gubernamentales: Plan Nacional Decenal de

Educación 2016–2026 (PNDE, 2016-2026) y Ministerio de Educación Nacional, hacia el logro de la transformación que cultive la calidad y equidad de la educación rural.

4. Confidencialidad y Privacidad:

Los datos obtenidos no se reportarán de manera individual, sino como promedios de grupo, de modo que no se identificará a ningún participante de manera individual, incluso los informantes claves de la entrevista a profundidad.

Se les notifica a los/as participantes que los documentos del estudio también podrían ser revisados por los miembros del Comité para la Ética de la institución universitaria.

Se les informa que todos los datos que se trabajen bajo el formato electrónico se conservaran por un período de 5 años en un disco duro con contraseña custodiado por la investigadora principal del estudio. Al finalizar los 5 años, la investigadora principal procederá a borrar los mismos. Ambos procedimientos serán realizados en presencia de un testigo y el mismo se documentará con el título de la investigación, documentos eliminados, fecha y hora del proceso, y forma del investigador principal y el testigo.

5. Voluntariedad y Derecho a Retirarse:

La participación en la investigación es completamente voluntaria y como informante calve, tiene el derecho de retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Conformidad ante el Consentimiento Informado:

He leído y comprendido el contenido de este documento de Consentimiento Informado y se me ha dado la oportunidad de hacer preguntas. Acepto voluntariamente participar en esta investigación y doy mi consentimiento para que mis datos sean utilizados con los fines descritos anteriormente.

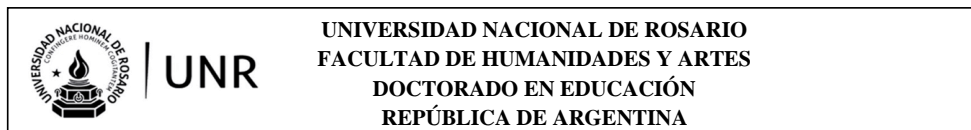
Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Nombre de la Investigadora: _____

Firma de la Investigadora: _____

Fecha: _____



CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Institución Educativa: INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOS CUROS

Municipio: PIEDECUESTA

Investigadora: JOHANNA QUINTERO BOHÓRQUEZ

Yo _____, mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante _____, del grado _____ he sido informado acerca de la **grabación del video de práctica educativa y la entrevista a través de grupos focales**, los cuales se requieren para participar en una investigación concerniente a la Tesis Doctoral: ***“Vida, relatos y educación. Un estudio biográfico-narrativo de las prácticas de enseñanza e integración de las tecnologías en la ruralidad colombiana”***

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de la participación del estudiante en la grabación y entrevista grupal, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

1. La participación en este video y entrevista grupal no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo(a) (o estudiante del que soy acudiente). La participación en el video y entrevista no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
2. El video y la entrevista serán utilizados con fines investigativos, pedagógicos y formativos.
3. No habrá ninguna sanción para mí o mi hijo o estudiante del que soy acudiente en caso de que no esté de acuerdo en participar.
4. La identidad del estudiante no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación.
5. La investigadora y la Universidad Nacional de Rosario garantizarán la protección de las imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

DOY EL CONSENTIMIENTO

NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que la participación en la actividad de entrevista grupal y práctica educativa sea grabada en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia mi hijo(a) (o estudiante del que soy acudiente).

Lugar y Fecha: PIEDECUESTA, SEPTIEMBRE 12 DE 2023

FIRMA: _____

C.C. _____