

Práctica docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una sede rural de básica primaria del municipio de Cúcuta: una mirada desde la narrativa docente.

EFL English teacher's classroom practice in a rural elementary school in Cúcuta: a look from the teacher's narrative.

Cindy Lizeth Niño Parada*
Yashin Daniel Moreno Carrillo*

RESUMEN

La práctica docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE) en escuelas rurales de básica primaria en Colombia se encuentra articulada por la diversidad social, cultural y económica del contexto educativo y las políticas nacionales de bilingüismo. Por ende, el propósito de la investigación fue comprender desde la narrativa docente su práctica en la EILE en una sede rural de básica primaria. Se desarrolló una investigación biográfica narrativa para conocer, a través de la voz del docente, su experiencia pedagógica en escenarios rurales, partiendo de su formación profesional y los retos vividos en la enseñanza del idioma. Para tal fin, se caracterizó el contexto escolar rural, se describió la articulación de la práctica docente entre el modelo Escuela Nueva y escuela graduada y se analizó el proceso de EILE, llegando a consolidar la narrativa a través del análisis temático. En consecuencia, se pudo establecer que se reconoce la importancia de la EILE para mejorar la calidad educativa, que la práctica docente ha sido pertinente a las particularidades del contexto rural y que la construcción de la narrativa generó en el docente una iniciativa de transformación desde el cómo, el por qué y el para qué de su práctica.

Palabras clave: *práctica docente, narrativa, escuela rural, proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, contexto escolar.*

ABSTRACT

The teacher's classroom practice in English as a foreign language conducted in rural elementary schools in Colombia is articulated by the social, cultural and economic diversity of the educational context and the national bilingualism policies. Hence, the purpose of this research was to understand from the teacher's narratives his classroom practice regarding Teaching English as a Foreign Language (TEFL) process at a rural elementary school. Thus, a biographical-narrative inquiry was developed to know through the teacher's voice, his pedagogical experience in rural scenarios, bearing in mind his professional training and

* *Docente líder investigador. Facultad de Educación – Universidad Santo Tomás. cindynino@ustadistancia.edu.co

*Estudiante investigador. Lic. En Lengua Extranjera Inglés – Universidad Santo Tomás.
yashinmoreno@ustadistancia.edu.co

the challenges lived teaching English. To do that, a characterization of the rural scholar context, a description of the articulation of the teacher's classroom practice between New School Method and mono-grade classroom and an analysis of the TEFL process, were done, as well as, the consolidation of the teacher's narrative through a thematic analysis. In consequence, it was established that the TEFL process is important to enhance the education quality in rural contexts, that the teacher's classroom practice has been pertinent to students' and rural scholar context particularities and that the construction of the teacher's narrative allowed him to initiate a transformation from the "how", "why" and "what for" of his own practice.

Key words: *teacher's classroom practice, narrative, rural school, teaching English as a foreign language process, scholar context.*

RESUMO

A prática docente do ensino de inglês como língua estrangeira (EILE) nas escolas rurais primária em Colômbia está fundamentada pela diversidade social, cultural e econômica do contexto educativo e políticas nacionais do bilinguismo. Portanto, o propósito da investigação foi compreender desde a narrativa docente e sua prática no EILE numa sede de escola primária rural. Desenvolveu uma investigação biográfica narrativa para conhecer, através da voz do docente, sua experiência pedagógica nos cenários rurais, desde a formação profissional e os desafios vivenciados no ensino do idioma. Logo, se caracterizou o contexto escolar rural, descreveu-se a articulação da prática docente entre o modelo Escola Nova e escola graduada e analisou o processo do EILE, chegando a consolidar a narrativa através da análise temática. Por conseguinte, pôde estabelecer que há um reconhecimento da importância do EILE para a melhora da qualidade educativa, que a prática docente tem sido indicada para as particularidades do contexto rural e que a construção da narrativa gerou no docente uma iniciativa de transformação desde o como, o por que, e o para que da sua prática.

Palavras claves: *prática docente, narrativa, escola rural, processo de ensino de inglês como língua estrangeira, contexto escolar.*

INTRODUCCIÓN

En Colombia se dispone la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los establecimientos educativos públicos a nivel nacional gracias al Artículo 21 de la Ley General de Educación (1994). Sin embargo, éste proceso de enseñanza presenta diferencias entre las zonas rurales y las zonas urbanas, ya que las situaciones de ambos contextos pueden variar, debido a razones de tipo cultural, ideológico, económico, de conflicto armado, accesibilidad a los recursos, o productividad, entre otros. Y si se mira con detenimiento, se puede constatar que cada zona rural posee sus propias características

representado así un mayor desafío en la realización de la práctica docente. Estas características se evidencian en la Sede Rural de Básica Primaria San Agustín de los Pozos (SAP), cuyo su énfasis es académico y se encuentra ubicada a dos horas del casco urbano de Cúcuta, en el corregimiento Buena Esperanza.

El contexto en el cual se encuentra inmersa la sede rural SAP es denominado una zona de difícil acceso, con población flotante cuyas principales actividades productivas son la siembra y cosecha de arroz y otros alimentos, así como la extracción de crudo y el manejo de granjas. No obstante, la falta de estabilidad económica conlleva a que las familias no cuenten con los recursos suficientes para cubrir los gastos del hogar ni mucho menos la demanda de algunos materiales escolares, provocando el ausentismo y la deserción escolar. Por lo tanto, la escuela debe posibilitarle a los niños y adolescentes una cobertura educativa bajo un modelo de educación flexible llamado Escuela Nueva, el cual es definido por el (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2014 s.p.) Como “modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano – marginales”. Este modelo, bajo un principio de autonomía, provee al docente y a los estudiantes guías para la enseñanza y aprendizaje de las áreas básicas como matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales, sin embargo, no existen guías de inglés que se adapten a sus intereses y necesidades específicas, representando así, un esfuerzo mayor para que el docente lleve a cabo la enseñanza del idioma en el multigrado rural. Como consecuencia, los estudiantes no le encuentran la pertinencia a aprender una lengua extranjera (LE) y por lo tanto se dificulta el alcance de los objetivos propuestos en la política de bilingüismo establecida por el gobierno colombiano.

De este modo, el desarrollo de esta investigación se propuso comprender desde la narrativa la práctica docente en la EILE en la sede rural de básica primaria San Agustín de los Pozos del municipio de Cúcuta, por cuanto el docente es quien posee la responsabilidad directa de articular y contextualizar las políticas de bilingüismo a su propio entorno escolar, aun cuando no cuente con una formación profesional de licenciatura en inglés y los recursos didácticos para su enseñanza sean limitados. Además, al ser docente de una de las sedes más apartadas de la Institución Educativa central, debe asumir roles de coordinación, administración y de oficios varios, conllevando a que su práctica deba responder a cualquier tipo de necesidad que se pueda presentar en la escuela. Todo esto produce enriquecimiento en su quehacer y saber pedagógico, por cuanto es construido a través de las experiencias vividas, las cuales han estado cargadas de la subjetividad proveniente de la interacción con la otredad. Y esa carga subjetiva de su práctica docente en la EILE fue construida a partir del relato del docente, se aclara en este sentido que fue construida, puesto que mediante este proceso investigativo el docente por primera vez apeló a su memoria, a sus recuerdos de aula y de pasillos y a la historia escolar para elaborar su propia narrativa frente a actores ajenos a la realidad escolar que lo rodea.

Enseñar inglés como LE en contextos rurales implica que el docente no solamente conozca los contenidos sino también la forma de enseñarlos teniendo en cuenta los métodos y a la vez el modelo pedagógico Escuela Nueva el cual surgió como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. De ahí que continuamente la práctica docente esté enmarcada por experiencias que no solo surgen al interior de un salón de clase bajo los parámetros de un currículo sugerido sino también fuera de este cuando el docente interactúa con los demás miembros de la comunidad educativa en su búsqueda por hacer de su práctica la más humana y la más profesional. Al respecto, Rockwell & Mercado (1988, pág. 69) afirman que “la práctica docente que se observa en las escuelas tiene así un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlazan con la historia social”.

Es por esto que resultó interesante comprender la narrativa de ésta práctica docente en el proceso de la EILE en básica primaria debido a su complejidad en cuanto a lo contextual, lo metodológico y lo epistemológico. Y es aquí donde la narrativa adquiere relevancia porque “es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación” Connelly y Clandinin, citado por (Huchim & Reyes, 2013, pág. 10), ya que no sólo se busca obtener un relato del docente sobre su práctica sino también una comprensión llevando así a una reflexión y transformación sobre la misma. Por lo tanto, centrar la mirada en esta práctica docente teniendo como recurso primordial lo narrado por el mismo docente tanto de forma oral, permitió dar sentido y significado y generar un conocimiento didáctico y metodológico sobre lo que él hace dentro del aula logrando articular lo requerido por el MEN y lo requerido por su contexto escolar para así producir un impacto que trascienda el espacio físico del salón de clase, el mismo proceso de enseñanza y hasta su propia práctica.

No obstante, existe un vacío sobre investigaciones que den cuenta de la práctica docente en la EILE en instituciones rurales de básica primaria del municipio de Cúcuta, aun cuando este escenario albergue contrastes en cuanto al manejo de recursos, la accesibilidad, la pertinencia y manejo de los contenidos. Sin embargo, esto produjo mayor motivación para establecer un proceso de relación estrecha con el protagonista de la narrativa quien al estar conviviendo por más de 20 años en este contexto, con seguridad y propiedad contó desde su sentir y su saber cómo se ha pensado y cómo se debe pensar la enseñanza de un idioma extranjero para una población que difícilmente logra encontrarle un propósito y beneficio al aprendizaje del mismo.

De esta manera, a través de este escrito, se abordarán los conceptos que fundamentaron el proceso de la investigación como también la forma de desarrollo del diseño metodológico, en este caso la investigación narrativa y finalmente los resultados y conclusiones a los cuales se llegaron después de haber reunido a través de observaciones directas y entrevistas semi estructuradas, la narrativa del docente.

METODOLOGÍA

Partiendo de la necesidad de interpelar la realidad escolar del docente y su memoria pedagógica para comprender el accionar de su propia práctica en la EILE, el desarrollo de este proyecto de investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo-interpretativo ya que se buscó comprender y “conocer el significado que tiene la acción para un sujeto” (Mejía Navarrete, 2004, pág. 282). Siguiendo esta línea hermenéutica, se propuso como diseño metodológico la investigación biográfico narrativa pues permitió profundizar en la vida profesional y personal del protagonista usando como instrumento principal su propio relato, puesto que “los relatos son meras interpretaciones de los fenómenos sociales vividos en la educación y manifestados en “textos” cuyo valor es ser relatados en primera persona, el aspecto temporal y biográfico ocupa una posición central” (Bolívar, 2002 citado por (Huchim & Reyes, 2013, pág. 9))

Mediante la investigación biográfico narrativa el docente contó con sus propias palabras sus historias, remembró y a la vez reflexionó sobre su transcurrir en el camino de la enseñanza en un momento y territorio determinado. Es el mismo docente quien a través de lo narrado explicó el por qué su práctica se ha desarrollado de una forma determinada, dando significado y sentido a su propia experiencia de vida, generando así una comprensión por parte de quien lo escuchó. Por lo tanto, el proceso investigativo desarrollado estuvo enmarcado por el alcance de tres propósitos específicos explicados a continuación.

Para el desarrollo del primer objetivo específico correspondiente a la caracterización del contexto escolar donde se realiza la práctica docente en la EILE se realizó una entrevista semi estructurada al docente y una observación directa no sólo al espacio escolar sino también a la dinámica que existe al interior de este. Inicialmente, se hizo la observación detallando aspectos correspondientes a la infraestructura de la sede rural, la productividad de la zona y a las formas de interacción personal. Posteriormente en la entrevista el docente fue describiendo el contexto de acuerdo a sus criterios, pero a la vez se le hicieron preguntas que surgieron a partir de la necesidad de profundizar en algunos aspectos extraídos de la observación. Estos aspectos estaban relacionados con la forma cómo se piensa que debe ser la infraestructura de una escuela rural y el tejido de relaciones inmersos en la composición subjetiva de la misma. La entrevista fue grabada teniendo consentimiento del docente y la información recolectada en la observación directa, fue consignada en el diario de campo.

El segundo propósito giró en torno a la descripción de la práctica docente fundamentada bajo el modelo escuela nueva y escuela graduada en la sede rural de básica primaria. Y antes de proseguir, se aclara que este objetivo surgió a partir de los datos recolectados en la consecución del primer objetivo, ya que inicialmente se pensó en describir las convergencias y divergencias existentes en los documentos institucionales sobre la práctica docente en la EILE, sin embargo, sin preguntarle al docente sobre este aspecto, él lo abordó de forma autónoma en su relato, pudiéndose constatar que estos documentos no daban cuenta de un proceso de planeación curricular para el área de inglés y en consecuencia se

dio por entendido que ya se había generado un resultado inmediato y no previsto. Por otra parte, cuando el docente realizó la caracterización del contexto escolar fue persistente en los dos tipos de modelo de educación que se llevan a cabo en esta sede, como lo es el modelo de escuela graduada y el de escuela nueva, generando una inquietud por conocer el proceso de dinamización de estos dos modelos en un mismo escenario escolar. Para tal fin, se realizó una segunda entrevista semi estructurada para profundizar en las diferentes estrategias metodológicas y didácticas que utiliza el docente para hacer su práctica con estudiantes de tercero, cuarto y quinto de primaria en un mismo salón, es decir, en un aula multigrado, pero atendiendo las directrices curriculares institucionales basadas en el modelo de escuela graduada.

Para el alcance del tercer objetivo específico, el cual fue analizar la práctica docente en la EILE a partir de la narrativa, se realizó una observación directa a las clases de inglés que hace el docente abordando los siguientes aspectos: didáctica y conocimiento específico del idioma. Además, se hizo una tercera entrevista semi estructurada, para conocer desde la propia voz del docente como desarrolla su práctica en la EILE. En un comienzo podría decirse que con la observación era suficiente, sin embargo, una cosa es la mirada objetiva que como investigadores damos al fenómeno que estamos estudiando y otra cosa es cuando entablamos contacto con el protagonista de este fenómeno para que dé cuenta del mismo en una apuesta por abrir espacios de discusión y reflexión subjetiva y en consecuencia validar cada una las decisiones pedagógicas emprendidas para la consecución de los objetivos de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, el desarrollo de estos objetivos estuvo enmarcado por las seis etapas de la investigación biográfico narrativa propuestas por Kuale & Brinkmann (2009, p. 102) citado por (Barkhuizen, Benson, & Chik, 2014, pág. 14), ellas son: 1) Tematizar; 2) Diseñar; 3) Transcribir; 4) Analizar; 5) Verificar y 6) Reportar. La primera etapa correspondió a la definición de categorías previas teniendo siempre presente el surgimiento de nuevas categorías de análisis a medida que se recolectaba e interpretaba la información; la segunda etapa se enmarcó en el diseño de los instrumentos de recolección de información, las observaciones directas y las entrevistas semi estructuradas; la tercera etapa fue de transcripción de la información recolectada a través de las grabaciones hechas a las entrevistas y a la organización de los datos escritos en los diarios de campo sobre cada una de las observaciones; la cuarta etapa fue una de las más extensas por cuanto hizo referencia al análisis de cada uno de los relatos del docente junto con los aspectos más recurrentes en las observaciones; la quinta etapa permitió el encuentro con el docente después de haber analizado la información que él nos proporcionó con el objetivo de contar con su aprobación sobre la forma cómo sus historias habían sido interpretadas e iban a ser publicadas y la sexta etapa hace parte del proceso que se está haciendo con la publicación de este artículo, pues es una de las formas que empleamos para hacer extensiva la experiencia enriquecedora de la comprensión de la subjetividad del otro.

Análisis

El análisis de la información se caracterizó por ser iterativo, emergente e interpretativo, tal como lo propone Dörnyei (2007) citado por (Barkhuizen, Benson, & Chik, 2014, pág. 14). Entonces, al ser un análisis iterativo se tuvo la posibilidad de revisar una y otra vez la información recolectada con el propósito de profundizar y añadir aspectos a ser investigados que inicialmente no se tuvieron en cuenta, tal como sucedió con la reformulación del segundo objetivo específico; por consiguiente es emergente, puesto que el sistema de categorías pre determinadas cambió sustancialmente a medida que el docente detallaba sus experiencias y sobre este aspecto ahondaremos más adelante y finalmente el análisis es interpretativo porque se puso en juego y en relación la subjetividad del docente como la de los investigadores para proporcionar una comprensión del fenómeno.

Partiendo de estas características, se propuso el análisis temático como el más pertinente para triangular la información recolectada, organizándola por temas (categorías) y subtemas (subcategorías) a medida en que cada uno de los instrumentos fue aplicado. Este tipo de análisis se fue desarrollando paralelamente a la aplicación de cada instrumento dando la posibilidad de hacer cambios en el diseño y el propósito de los mismos. Mediante el análisis temático se planteó “una forma efectiva de relacionar y conectar datos de los extractos a más categorías abstractas y conceptos y de re arreglarlos teniendo como soporte los argumentos teóricos” (Barkhuizen, Benson, & Chik, 2014, págs. 80-81)

A continuación se expone la evolución del sistema categorial a partir de las características del análisis propuesto y de la organización del mismo en matrices:



Gráfico 1. Fase 1: Categorías predeterminadas

Esta primera fase corresponde al establecimiento de las categorías predeterminadas a observar y conocer de parte del docente en cuanto al contexto escolar. Fueron definidas de acuerdo a los fundamentos conceptuales que se abordaron inicialmente en la investigación y su objetivo era proveer una visión amplia del escenario rural y la dinámica que le subyacía.

Para la segunda fase (Ver Gráfico 2), el número de categorías fue reducida a una sola, la cual fue contexto escolar y emergieron tres sub categorías: infraestructura, productividad y dinámica escolar. Este proceso de reestructuración categórico surgió a partir del análisis de

la primera observación directa y la entrevista semi estructurada, a través de la cuáles se pudo establecer cuáles fueron los temas más enfatizados por el docente en su discurso y que a su vez estaban estrechamente relacionado con las inquietudes provenientes de lo observado.

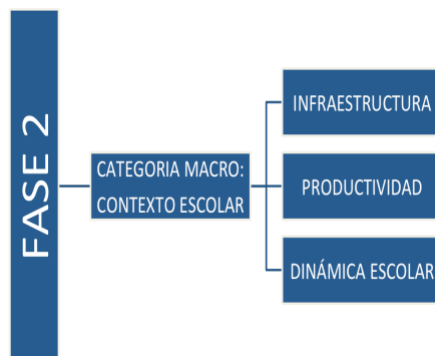


Gráfico 2. Fase 2: Categorías emergentes a partir de la caracterización del contexto

Y finalmente en una tercera fase (Ver Gráfico 3), se realizó la última reestructuración del sistema categorial después de haber realizado un proceso de triangulación completo de la información recolectada teniendo en cuenta la voz del docente, los elementos observados y la fundamentación conceptual y teórica. Esta fase da cuenta de la forma cómo las características del análisis previamente expuestas dinamizaron el proceso siempre teniendo como punto de referencia el sujeto protagonista de la narrativa.



Gráfico 3. Fase 3: Estructura final del sistema categorial

RESULTADOS

De acuerdo a las etapas de la investigación biográfico narrativa, esta sección es la correspondiente al reporte de los hallazgos encontrados durante y después de finalizado el análisis temático de la información. Para tal efecto, estos resultados serán presentados a

nivel de las grandes categorías: Educación Rural, EFL Teaching (*Enseñanza del inglés como lengua extranjera*) y Práctica Docente.

Educación Rural

Según el MEN (2015, pág. 24), “el acceso y la permanencia en la educación dependen especialmente de la existencia de condiciones como infraestructura física y dotaciones básicas, suficientes y accesibles, la disponibilidad de recursos humanos y programas complementarios como alimentación escolar, transporte y albergue”. Sin embargo, aunque en la sede rural SAP haya inversión para el mejoramiento de la infraestructura, el docente afirma que la sede requiere con urgencia de arreglos correctivos y preventivos para brindar un servicio educativo de calidad no solo a los estudiantes sino a la comunidad en general. Esto hace repensar qué tipo de infraestructura es la que se necesita al interior de una sede rural de básica primaria. Contar con un comedor escolar, una sala de internet, un parque biosaludable no debe representar un gran avance o asombro al interior de una IE rural, por el contrario, esto debe constituirse en el “deber ser” de todo plantel educativo si lo que se persigue es una educación de calidad.

Dentro de la educación rural en Colombia se han realizado fusiones de escuelas e instituciones educativas rurales, es decir, las escuelas que anteriormente contaban con su propio sistema directivo y administrativo pasaron a ser parte de grandes colegios sin tener en cuenta los actores escolares, lo cual generó un sentir de pérdida de autonomía y autoridad dentro de la comunidad perteneciente a estas escuelas. De hecho el MEN (2015) reconoce esta situación al expresar que “las comunidades rurales perdieron en sentido de pertenencia al ver que su escuela, muchas veces surgidas por su esfuerzo, depende ahora de otro colegio, que sienten lejano, cuyos directivos con frecuencia son desconocidos y ausentes de las sedes secundarias” (pág. 49).

Aun así, dentro de la sede rural SAP es interesante resaltar la gestión de la comunidad en el mejoramiento de la infraestructura de la sede rural. Estos procesos de integración gestados al interior de la comunidad han surgido al ver las necesidades en cuanto a recursos, espacios de recreación y de salones de clases. De este modo, es visible el empoderamiento que ha adquirido la comunidad en pro de la calidad educativa. La voz de la comunidad es escuchada al interior de la sede rural y por parte del equipo directivo de la IE y esto es debido a que su gestión ha sido visible desde la palabra, los acuerdos firmados con entidades externas y la intervención en el contexto escolar ya sea para restaurar, reparar o construir.

Por otra parte, en cuanto al sector económico y productivo del contexto donde se encuentra inmersa la escuela, es evidente que es activo y dinámico, ya que le ofrece a la población diferentes alternativas para generar ingresos que contribuyan al sostenimiento de las familias. Así como la comunidad liderada por la junta de acción comunal se moviliza para gestionar recursos que mejoren la infraestructura de la escuela, ésta también gestiona

fuentes de empleo para los habitantes de la zona. La junta de acción comunal se posiciona como mediadora entre los diferentes actores que intervienen en la construcción del contexto ya sea desde lo educativo como desde lo económico. Este aspecto tiene relación con la formación del capital social, definida por el (MEN, 2015) como

“el aprendizaje o afianzamiento de valores, saberes y actitudes que permitan la convivencia, la resolución negociada de conflictos, el trabajo en equipo, la responsabilidad en el trabajo asociativo, el respeto por los derechos de los demás y por la conservación del ambiente y los recursos para la vida en común” (pág. 19)

Partiendo de los elementos descritos, se puede evidenciar que la educación rural tiene un gran compromiso por generar aportes y propuestas que legitimen la existencia misma de la escuela y de la comunidad educativa allí inmersa. Al MEN se le reconoce que haya realizado un proceso investigativo para conocer las problemáticas latentes en materia de educación en zonas rurales y diseñar rutas de acción frente a estas, no obstante, nuevamente se deja en la mesa, la discusión por conocer qué tanto han podido avanzar en estas rutas porque de acuerdo a los resultados que se encontraron en esta caracterización, aún quedan aspectos por resolver para suplir las necesidades sociales, económicas y educativas de la ruralidad colombiana.

Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Los procesos de enseñanza requieren de una planeación y estructuración que necesariamente vaya de la mano con las características que ofrece el contexto escolar, permitiendo así, la formulación de estrategias y formas de evaluar el proceso acorde con la realidad circundante. De acuerdo con lo anterior el MEN (2015) dispone que “las diversas condiciones del mundo rural exigen del sistema educativo flexibilidad para adecuarse a las características de los territorios y la población; la identificación y la aplicación apropiada de modalidades de educación aptas” (pág. 6). A pesar de eso, el proceso de enseñanza en SAP se evidencia como un claro reto que el docente debe enfrentar para ofrecer un servicio de calidad tal y como se espera en todas las instituciones educativas del país. Sin embargo, pese a que el docente se convierte en el medio capaz de llevar a cabo dicho proceso, éste difícilmente cuenta con las herramientas desde lo metodológico y lo didáctico sean congruentes con lo que demanda el MEN y que responda principalmente a las necesidades de la escuela rural, por tanto, la idoneidad de su proceder se constituye en lo que desde su experiencia ha adquirido, junto con los recursos y las oportunidades que el contexto rural le ofrecen.

Del mismo modo, el docente dentro de su larga trayectoria en el contexto rural, opta por la recursividad, esa que, aunque se queda corta para dar cumplimiento al nivel del idioma que los estudiantes deben poseer, al menos le permite realizar su práctica docente en la EILE conforme a su saber epistemológico, puesto que considera que es el más pertinente y adecuado para su población estudiantil. Así mismo, las características que permiten que el

modelo escuela se implemente en la sede rural, hace que el docente busque las maneras y los medios de cumplir con lo que establece el MEN y con lo que demanda la comunidad educativa, asumiendo roles que lo convierten en el precursor de los procesos académicos, así como de los procedimientos administrativos que son necesarios para el funcionamiento de la escuela rural.

No obstante, ¿cómo evidenciar un proceso de EILE en esta sede rural? Ese interrogante, fue formulado constantemente a medida que el análisis de las entrevistas avanzaba y era contrastado con la observación directa, pues era más evidente en la narrativa docente que dentro de su práctica priman otro tipo de procesos y objetivos, no porque arbitrariamente él haya decidido esto, por el contrario, su experiencia y la vida escolar misma le fueron enseñando cómo debe abordarla, cómo comprenderla y cómo ser efectivo en sus métodos para retribuirle a ella el espacio que le abrió para desarrollar su práctica. Aun así, observando el ejercicio docente en el aula promoviendo el aprendizaje de un idioma extranjero, hace resaltar que sus estrategias y métodos son tan válidos y significativos como los descritos en los documentos teóricos, por cuanto, fueron contruidos desde el conocimiento que deja la experiencia, la interacción, paradójicamente el desconocimiento del idioma, y la falta de formación profesional en esta área. Brown (2007) menciona que “La profesión de enseñar un idioma debe estar caracterizado por una serie de métodos”, y al respecto, el docente de la sede SAP tiene el suyo, el que funciona según su criterio y la credibilidad que le dan sus estudiantes, y aunque reconoce que en ocasiones se siente en desventaja y pausa el proceso de enseñanza, vuelve y lo retoma porque su ética profesional y su vocación lo mueven a seguir avanzando.

Por otra parte, en cuanto al horario de clases que se maneja en la sede, se logra evidenciar que para el área de inglés se han establecido dos horas semanales, sin embargo, el docente muy difícilmente logra cumplir con el mínimo de lo estipulado, ya que, como se mencionó anteriormente, el modelo escuela nueva propende por la flexibilidad y por atender los gustos e intereses del estudiante; asimismo, se le da prioridad a las asignaturas básicas del plan de estudio y la falta de continuidad en el proceso, hace que el inglés quede reducido a un tiempo esporádico para su enseñanza, de tal modo, que permita solamente asignar una nota cuantitativa a final de cada período académico.

Ahora bien, a pesar de las carencias en cuanto a lo metodológico y lo didáctico, el salón de clases se convierte en un espacio que promueve el trabajo autónomo y colaborativo, logrando así, que el docente pueda distribuir de manera organizada y equitativa el transcurso de la jornada escolar con los tres grados en forma simultánea. Paralelamente, el docente debe encargarse de diseñar las guías y estrategias de aprendizaje desde su saber pedagógico, aparte de eso, en ocasiones es el docente quien debe invertir de su propio dinero para suplir la necesidad de material didáctico que le permita realizar su práctica de enseñanza en el inglés.

El MEN (2015, pág. 31) establece que los fines de la educación deben ser extensivos a toda la población colombiana para garantizar la adquisición de conocimiento y habilidades que les permitan desempeñarse efectivamente en su vida social, sin importar su condición social. Para esto, ha puesto en marcha la estrategia English for Colombia (ECO) que

“pretende desarrollar progresiva y acumulativamente las cuatro habilidades básicas de comunicación: escucha, habla, lectura y escritura básica en los estudiantes de nivel A1 a través del uso de un material audiovisual adaptado a las comunidades ubicadas en los lugares más remotos del país” (2014)

Sin embargo, dado que en la sede SAP no se tiene conocimiento ni se ha provisto con esta estrategia, las políticas de bilingüismo promovidas por el gobierno nacional no poseen mayor alcance en este escenario, acrecentado la brecha en cuanto a carencia de recursos didácticos que se requieren para el desarrollo de una práctica más acorde con las necesidades y las características propias que permean la realidad del contexto escolar rural y por lo tanto, dejan en entre dicho la capacidad de cobertura del Estado para ofrecer las mismas garantías para todos.

Práctica docente

La práctica docente que se realiza en SAP se analizó bajo tres dimensiones que dejan entrever el quehacer docente, en las que se incluyen la dimensión institucional, interpersonal y la didáctica. A través del análisis de estas dimensiones, se conoció que el manejo que el docente tiene de la parte organizacional y administrativa de los procesos de la escuela, junto con la forma en que éste interactúa con los miembros pertenecientes y ajenos a la comunidad y la manera en que adecua su práctica en cuanto a los recursos y materiales didácticos empleados, configuran su proceder en el aula y fuera de ella. A su vez, el relato del docente y el contraste de las observaciones pudieron dar cuenta que la sede rural SAP al tener amplias instalaciones para el encuentro común, se convierte en un referente que reúne no sólo a la comunidad educativa sino también a los miembros externos a ella. Del mismo modo, ésta permite una estrecha relación que propende por el bienestar de los miembros que se involucren en las actividades llevadas a cabo desde la academia y las comunitarias, logrando así, convertirse en el eje de las interacciones que permean el contexto escolar rural. A partir de allí, si se tiene en cuenta la postura de Díaz Orozco y Gallegos (2002) citado por (Espinoza Calderón, 2014)

“La práctica docente tiene relación con el proceso escolar habitual desarrollado en los niveles institucional y social con individuos que actúan, coordinan y realizan actividades de aprendizaje en un espacio y tiempo específico, en él se comparten relaciones sociales, se construye conocimiento, la realidad se internaliza en forma consciente o inconsciente”. (pág. 53)

No obstante, se reconoce que la labor del docente no sólo comprende el espacio del aula. Aunque por razones de tiempo y de recursos, se ve la necesidad de que haya un personal administrativo que apoye al cuerpo docente, como mayor presencia de los directivos, puesto que el sentimiento de abandono que provoca la distancia entre la sede central y la sede SAP es uno de los síntomas que más frecuente menciona el docente y los demás miembros de la unidad educativa. En tal sentido, si el Estado colombiano no logra llegar a estos espacios de educación rural y además, la institución perteneciente y más próxima a su territorio tampoco hace presencia constante, ¿de qué forma el docente puede visibilizar su práctica, sus logros, necesidades y fracasos? Es por esto, que este acompañamiento es vital para él y la dinámica escolar, puesto que el poder contar con un acompañamiento le genera cercanía, proximidad con el otro, un espacio para comunicar su pensar y sentir, para ser escuchado y para encontrar respuesta a algunos de sus interrogantes.

Del mismo modo, es importante resaltar, que, la escuela al no tener un límite en su estructura física, permite el ingreso de los miembros de la comunidad propios y ajenos a ella durante y después de las actividades académicas; logrando entonces, que se convierta en un lugar sin fronteras. El reconocimiento de la escuela como un espacio abierto y de fácil acceso confronta al docente; por un lado lo considera una ventaja que genera proximidad y facilita la interacción con los padres de familia y cualquier persona de la comunidad, sin embargo, también hace que su práctica de aula se vea interrumpida, pues según su criterio, algunas veces no se respetan los momentos ni horarios de clase y porque debido a la multiplicidad de sus roles, los actores escolares recurren a éste para resolver cualquier tipo de problemática.

Por otra parte, se puede decir que, las tres dimensiones de la práctica docente mantienen una conexión estrecha y sincrónica, difícilmente se distingue una de la otra, puesto que de forma dinámica se complementan, se construyen y evolucionan fortaleciendo la experiencias pedagógicas escolares y las narrativas que el docente construye sobre estas. Como resultado, la práctica docente trasciende el aula, rompe esquemas e infraestructuras invisibles, para mediar entre los procesos académicos que la caracterizan y la interacción con la comunidad educativa. Y si en este proceso se sitúa el inglés como LE, pues bien la riqueza empírica y epistemológica de su enseñanza aumenta y la hace única alejándola de la crítica y la incomprensión que se genera cuando es evaluada y medida por los propósitos de las políticas de bilingüismo en Colombia.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la investigación se puede concluir que la narrativa que el docente construyó de su práctica en la EILE en la escuela rural, le dio significado a su experiencia, ya que a partir de su relato él pudo dar cuenta de los aspectos que configuran y desafían el desarrollo de su quehacer. Del mismo modo, la discusión que genera la reconstrucción de la memoria pedagógica hace que haya una reflexión profunda y una comprensión misma de cada una de las experiencias narradas. Evidentemente, a través de la

narración, el docente encontró el valor olvidado de su práctica, el cual no con frecuencia se reconoce debido a la naturalización del mismo, al accionar habitual, y a la falta de oportunidad para realizar un ejercicio de introspección y así analizar por sí mismo el rol que ha asumido tanto desde su área profesional como personal.

Igualmente, a medida que el docente contaba su experiencia, éste iba asimilando y reflexionando los aspectos que confluyen en su proceso de enseñanza. Estos aspectos son únicos por cuanto surgieron del saber epistemológico del docente, y este no hace referencia a ese saber adquirido de una formación profesional y teórica, sino de la interacción con una realidad rural, con unos sujetos, y con la diversidad social y cultural que los caracteriza. En este sentido, el proceso de EILE en el contexto escolar rural se caracteriza por ser pensado desde y para la subjetividad y la significación del mismo para quienes están inmersos en él; está dotado de recursos no convencionales, pero muy pertinentes y accesibles para la población estudiantil; su dinámica y ejecución no es el reflejo de un formato de planeación sino de un accionar sobre la marcha y sobre las oportunidades que brinda el aquí y el ahora, no como respuesta improvisada sino como resultado de la vida escolar misma.

Ahora bien, desde una visión metodológica, la investigación biográfico narrativa permitió reconstruir un discurso que fuera fiel a la subjetividad del relato del docente y para esto el análisis debió manejar una naturaleza objetiva y subjetiva. La concepción del análisis normalmente apela a la toma de distancia frente a la información que se recolecta, pero para el caso de esta investigación, resultó complejo no sentirse interpelado y movido por las historias y los relatos de experiencias que contaban la vida de un sujeto en interacción con otros. Además si el objetivo era comprenderlas, evidentemente no hay otra forma de hacerlo sino posicionándose desde la perspectiva que el docente ofrecía, puesto que de eso se trata adoptar un enfoque cualitativo-interpretativo.

Igualmente, construir las narrativas fue un proceso de transformación discursiva debido a que siempre fue necesario manejar una temporalidad y continuidad del relato desde el momento en que el docente lo evocaba hasta el momento en que nuevamente se le presentaba, dando la oportunidad de construir otra historia a partir de allí o simplemente cerrar el ciclo. Estas decisiones el docente las tomaba de forma implícita o explícita y este aspecto es importante porque enriqueció el proceso, haciéndolo iterativo, emergente e interpretativo no solo desde el rol del investigador sino del participante. A través de este proceso investigativo, se pudo dar cuenta que las narrativas podían surgir también de la misma información provista por el docente en la entrevista y no solamente del análisis, debido a que el docente logró alcanzar una etapa de reflexión profunda en donde su discurso venía cargado de preguntas, respuestas, soluciones y argumentos que reflejaban la forma como éste fue comprendiendo su propia práctica.

Por otra parte, la escuela rural es el espacio en el que se construye conocimientos, pero a la vez el lugar en que se comparte e interactúa con los miembros internos y externos del contexto escolar rural. La investigación permitió conocer el valioso rol que toma la escuela

en la ruralidad, siendo así, el punto en que se desarrolla y potencializa las características que hacen ricos y particulares los contextos no urbanos, sin embargo, en mayor medida, aún falta por explotar elementos que aporten a la construcción de un servicio de educación de calidad que sea más pertinente y responda a su realidad. La vida escolar rural ciertamente es muy dinámica y rica, nada sucede de la misma forma, pero todo se mueve hacia un mismo propósito y es el de producir un crecimiento y fortalecimiento del conocimiento, las relaciones humanas y la productividad. Si bien, la razón de la educación rural es promover el desarrollo social y territorial en donde se encuentre, no se puede intentar llegar a estos escenarios con discursos de transformación pensados desde la tecnocracia y la razón burocrática, porque son muy bien conocidos desde la distancia y el alcance que divulgan se queda corto cuando la escuela rural se moviliza y pone en juego su identidad, sus saberes y sus objetivos.

De igual modo, sin minimizar las carencias y la desigualdad que refleja la escuela rural frente a aquellas en el contexto urbano, el docente se convierte en una figura empoderada y un punto de referencia para quien desee tener contacto con este escenario, puesto que ha utilizado al máximo su capacidad, los recursos físicos y didácticos que tiene a su disposición, para resignificar el acto educativo frente a una comunidad cuya concepción de la educación es ambigua y se define dependiendo de lo que la escuela pueda ofrecer. Educar en la ruralidad debe producir un impacto en el escenario desde el ámbito productivo, social y cultural, de lo contrario, los actores escolares no se sentirán movidos a reconocer el valor de la educación. Sin embargo, aun cuando no haya reconocimiento de la importancia de la escuela y de la práctica del docente, éste último permanece ondeando la bandera de la formación académica y humana, y esforzándose aún más por hacer visible la necesidad de aprender un idioma extranjero, no por dar cumplimiento a una política educativa sino por brindarles herramientas a sus estudiantes para que puedan en un futuro tener más oportunidades de acceso a espacios de formación superior y de desarrollo laboral.

REFERENCIAS

- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York: Routledge.
- Bolívar, A., Segovia, D., & Fernandez Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language*. (2 ed.). New York.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (3 ed.). (Y. Moreno Carrillo, Trad.) Longman.
- Congreso de la República de Colombia. (08 de Febrero de 1994). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 06 de Septiembre de 2016, de Ley 115 : <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>

- Espinoza Calderón, L. (2014). *La práctica docente del profesor de inglés de 3° de secundaria. Un estudio de caso en escuelas públicas con diferente nivel en competencia lingüística en Inglés*. Aguascalientes, Ags.: Universidad Autonoma de Aguascalientes.
- Gaitán, C., & Martínez, D. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado*. Bogotá.
- Gallardo Gil, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Iberoamericana de Educación*, 55(5), 5.
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docente. (U. d. Rica, Ed.) *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Lozano Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Salle*, 57.
- Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 7(3), 282.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional.
- MEN. (2015). *Colombia Aprende*. Recuperado el 15 de febrero de 2018, de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia%20territorio%20rural.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (26 de Julio de 2014 s.p.). Escuela Nueva. Bogota, D.C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2014). *Colombia Very Well: Programa Nacional de Inglés 2015-2015 (Documento de socialización)*. Bogotá, D.C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2015). *Colombia Territorio Rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Colombia.
- Mishra, B. (2015). Innovative of English Language Teaching in Rural India through Technology. *International Journal of English and Literature*, 6(2), 38-44.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 69.