

## Formación Permanente del Profesor en la Escuela y su Aporte en el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Contextos Rurales de Montería

Liliana Patricia Martínez Barragán <sup>1</sup>

[lmartinezbarragan@gmail.com](mailto:lmartinezbarragan@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5894-2349>

Doctoranda de la UMECIT-Panamá. Magister en Educación de la Universidad de Córdoba. Rectora de la Institución Educativa Guateque de Montería-Colombia.

### RESUMEN

La formación docente se concibe como un conjunto de técnicas y estrategias destinadas a potenciar el desarrollo profesional de los educadores, buscando optimizar sus habilidades y perfeccionar su labor. Esto los prepara para liderar la introducción de métodos pedagógicos innovadores, enriqueciendo su desempeño y contribuyendo positivamente a la evolución del entorno educativo. Bajo esta perspectiva, se estableció el objetivo de analizar cómo la formación permanente del profesorado en el ámbito escolar rural contribuye al fomento del pensamiento crítico en ambientes educativos rurales de Montería. Basándose en el Paradigma Interpretativo, la perspectiva hermenéutica y el enfoque fenomenológico como cimientos metodológicos, se utilizaron herramientas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y revisión documental para la obtención de información. El grupo de estudio estuvo conformado por 60 docentes de establecimientos públicos de zonas rurales en Montería. Las conclusiones revelaron que la formación permanente en contextos rurales integra distintos factores que moldean esta capacitación. Es crucial, el entendimiento del ámbito rural en el cual los educadores ejercen su profesión. Además, es esencial disponer de herramientas educativas apropiadas para potenciar el pensamiento crítico en estudiantes de estas regiones, como acceso a recursos pedagógicos, bibliotecas, espacios para experimentación, tecnologías de la información y oportunidades de aprendizaje práctico. La formación permanente incentiva a los docentes a reflexionar y optimizar su labor, motivándolos a revisar sus métodos, identificar áreas de fortaleza y mejora, y buscar caminos de crecimiento profesional sostenido.

**Palabras clave:** Formación permanente; contexto rural; pensamiento crítico; reflexión; educación.

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [lmartinezbarragan@gmail.com](mailto:lmartinezbarragan@gmail.com).

# Permanent Teacher Training at School and its Contribution to the Development of Critical Thinking in Rural Contexts of Montería

## ABSTRACT

Teacher training is conceived as a set of techniques and strategies aimed at enhancing the professional development of educators, seeking to optimize their skills and improve their work. This prepares them to lead the introduction of innovative pedagogical methods, enriching their performance and contributing positively to the evolution of the educational environment. From this perspective, the objective was to analyze how the permanent training of teachers in rural schools contributes to the promotion of critical thinking in rural educational environments in Montería. Based on the Interpretative Paradigm, the hermeneutic perspective and the phenomenological approach as methodological foundations, tools such as semi-structured interviews, focus groups and documentary review were used to obtain information. The study group was made up of 60 teachers from public schools in rural areas in Montería. The findings revealed that lifelong learning in rural contexts integrates different factors that shape this training. It is crucial to understand the rural environment in which educators practice their profession. In addition, it is essential to have appropriate educational tools to enhance critical thinking in students in these regions, such as access to pedagogical resources, libraries, spaces for experimentation, information technologies, and hands-on learning opportunities. Ongoing training encourages teachers to reflect on and optimize their work, motivating them to review their methods, identify areas of strength and improvement, and seek paths of sustained professional growth.

**Keywords:** *Lifelong learning; rural context; critical thinking; reflection; education.*

*Artículo recibido 13 septiembre 2023  
Aceptado para publicación: 18 octubre 2023*

## INTRODUCCIÓN

El interés en la educación de calidad en áreas rurales ha crecido entre expertos educativos, quienes han observado la disparidad histórica entre la educación rural y la urbana (OCDE, 2018). En zonas rurales, la educación requiere un enfoque diferente al urbano debido a las particularidades de la vida en esas áreas, lo que afecta cómo deben diseñarse la escuela y el currículo. En este marco, Evans y Popoya (2016) concuerdan en el papel esencial de los educadores para transformar positivamente los estándares de calidad educativa en estas regiones. Las evidencias sugieren que invertir en la capacitación de estos profesionales es un camino efectivo para mejorar la educación rural.

De acuerdo con Pérez y Merino (2016), la globalización, con su creciente influencia en la sociedad, ha resaltado la necesidad de mejorar la calidad educativa. En este marco global, se ha observado un progreso en las políticas educativas y su interpretación. Organismos tanto internacionales como regionales han asumido roles fundamentales en la regulación de la calidad educativa, enfocándose especialmente en la capacitación de docentes como un factor clave.

Entidades como la UNESCO, el Banco Mundial, el BID, así como otras específicas de América Latina como la OEI, OEA, PREAL y CEPAL, han intensificado sus esfuerzos en eventos que abordan la formación de docentes, particularmente en países en vías de desarrollo. Estos organismos buscan fortalecer la competitividad de los recursos humanos en estas naciones (Herrera, 2017).

En el escenario latinoamericano, la formación permanente de docentes (FPD) es destacada como esencial para abordar desafíos como el rezago y la desigualdad educativa. Sin embargo, a pesar de estas directrices, no todos los países y universidades renombradas en la región han implementado políticas efectivas al respecto (Sandoval, 2014). Vaillant (2013) agrega que, aunque la FPD es vista como una prioridad en debates académicos, la urgente necesidad de cubrir vacantes docentes en varios países ha opacado la discusión sobre la formación adecuada de estos profesionales.

Según investigaciones de Vaillant (2013) y Bravo (2010), América Latina enfrenta dos desafíos esenciales. El primero es mejorar la calidad educativa a través de la Formación Permanente de

Docentes (FPD), dado que hay indicios del limitado nivel formativo de los docentes en sus estudios universitarios, lo que los lleva a adoptar perspectivas pedagógicas tradicionales. El segundo desafío es reevaluar el enfoque tradicional de la formación docente. Vezub (2007) señala que las respuestas a los problemas de calidad educativa son reactivas, abordando un área a la vez, sin considerar la interrelación de factores que afectan esta cuestión.

En Colombia, la FPD se basa en la idea de que las competencias son dinámicas y se perfeccionan a través de la experiencia, mediadas por el aprendizaje para optimizar el desempeño docente. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013) enfatiza la necesidad de formación posgradual permanente para los líderes docentes. Sin embargo, hay inconsistencias en las políticas de FPD, ya que cada administración persigue una visión educativa distinta (Chávez y Martínez, 2016). Además, según datos del MEN (2016), sólo el 28% de los docentes en el sector oficial tiene estudios posgraduales, mientras que el 71% tiene formación de pregrado.

Para abordar esta situación, la normativa de FPD en Colombia se ha centrado en capacitar a los docentes para manejar situaciones cotidianas y en adaptarse a los contextos específicos de las escuelas (Vaillant, 2009). El programa "Todos a Aprender" (PTA), establecido en 2012, busca mejorar la cualificación docente en contexto. Sin embargo, este programa ha puesto énfasis en que los docentes adopten lineamientos pedagógicos, sin fortalecer habilidades profesionales permanentes. Esto limita la capacidad de los docentes para liderar reformas educativas y adaptarse a los desafíos cambiantes, impidiendo una verdadera transformación en sus habilidades y enfoques pedagógicos.

La Formación Permanente de Docentes (FPD) es reconocida como crucial para el éxito de las reformas educativas. Sin embargo, a menudo falta una estructuración coherente que promueva innovación genuina en los enfoques pedagógicos. Curiosamente, aunque existe una amplia capacitación, esta tiende a responder reactivamente a problemas y no a atender las particularidades de cada contexto educativo. Así, su influencia en el aula es limitada. Sin una intervención docente activa, reflexiva y crítica, los esfuerzos de innovación pueden resultar en meros cambios superficiales promovidos desde arriba.

En Colombia, se han instaurado tres programas principales de formación docente con resultados notables, pero sin solucionar completamente los problemas de calidad. El primero, el Programa de Educación Rural (PER), financiado por el Banco Mundial y dirigido por el Ministerio de Educación, buscó elevar los estándares de educación en áreas rurales. A pesar de que Rodríguez et al. (2010) indican que el PER mejoró ciertos indicadores, como repitencia y permanencia, no encontraron evidencia de que mejorara el rendimiento estudiantil.

Por otro lado, el Programa Todos a Aprender, iniciado en 2011, se centró en elevar el desempeño académico en escuelas primarias de bajo rendimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Se adoptó un enfoque de formación en cascada, en el cual expertos pedagógicos entrenaban a docentes para mejorar sus prácticas. A pesar de algunas mejoras en la práctica docente identificadas por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), no se observó un impacto directo en el desempeño estudiantil (DNP, 2015).

El programa "Computadores para Educar" (CPE), impulsado conjuntamente por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), se creó con dos metas esenciales: proporcionar infraestructura tecnológica a los centros educativos nacionales y capacitar a docentes para que incorporen la tecnología en sus métodos pedagógicos (Computadores para Educar, 2016). Esta capacitación se realiza mediante un diplomado donde los docentes, con el apoyo de facilitadores, diseñan proyectos educativos centrados en tecnología (MEN, 2016). Sin embargo, un estudio de Barrera y Linden (2009) señaló que CPE no tuvo un impacto inicial significativo en el aprendizaje estudiantil. Contrariamente, un análisis posterior de Rodríguez et al. (2010) destacó impactos positivos en estudiantes, que crecen conforme estos tienen mayor exposición al programa.

A nivel nacional, las políticas educativas de Colombia reconocen la calidad educativa como un pilar esencial, integrándola en los planes de desarrollo con miras a cumplir con demandas tanto nacionales como internacionales en campos sociales, políticos y económicos. Sin embargo, a menudo estas políticas pasan por alto la formación docente, especialmente en zonas rurales. De acuerdo con Bonilla y Galvis (2017), los docentes rurales en Colombia generalmente tienen

menos formación que sus homólogos urbanos. Por ejemplo, mientras el 91.1% de docentes urbanos en primaria tienen título profesional, solo el 75.7% en zonas rurales cuentan con uno.

Agravando esta situación, Figueroa et al. (2018) sostienen que las zonas rurales tienden a tener profesores con menos formación, menos años de experiencia y contratos provisionales. Esto es crucial, ya que el factor más determinante en el aprendizaje de un estudiante es la calidad del docente.

Por lo tanto, considerando los desafíos en la calidad docente, especialmente en áreas rurales, la formación permanente puede ser una solución valiosa. Esta formación no sólo mejora las habilidades pedagógicas, sino que también puede transformar los enfoques tradicionales, promoviendo una educación de mayor calidad en zonas rurales y alineando a los docentes con los retos actuales y futuros de estos contextos.

El panorama educativo de Montería refleja también las deficiencias en la formación docente enfocada en la ruralidad. Según Zamora (2012), se observa que los institutos de formación encargados de capacitar a los educadores omiten en gran medida el componente rural en sus programas. Esto lleva a que los docentes trabajando en áreas rurales no estén adecuadamente preparados para esas circunstancias específicas. Se evidencia, por lo tanto, la imperativa necesidad de que instituciones como las Escuelas Normales se comprometan a capacitar profesores para actuar efectivamente en zonas rurales.

Por otro lado, Molina (2019) señala que la capacitación docente en Colombia está sujeta a rigurosos mecanismos de control y supervisión con el propósito de asegurar su calidad y persistencia. Este hecho causa inquietud en las instituciones de educación superior, ya que deben dedicar significativos recursos y energías para cumplir con tales demandas. Siguiendo esta línea, lograr una educación de calidad implica repensar la formación docente, promoviendo un enfoque más reflexivo en su práctica. Esto sugiere la necesidad de migrar hacia un paradigma renovado en la formación docente; pues, de limitarse solo a cambios estructurales, los esfuerzos por elevar la calidad educativa pueden resultar vanos. En este contexto, González y González (2007) argumentan que es fundamental tener en cuenta las inquietudes y necesidades de los docentes para asegurar la efectividad de un programa de Formación Permanente Docente (FPD).

Atendiendo a la anterior reflexión, se definió como objetivo general de la investigación analizar como la formación permanente del profesor en la escuela aporta en el desarrollo del pensamiento crítico en contextos educativos rurales del municipio de Montería. Por lo tanto, esta investigación es relevante ya que ofrece una reflexión profunda, tanto teórica como operativa, sobre un desafío presente en el ámbito educativo rural. Esto destaca la necesidad de proponer intervenciones concretas que potencien los procesos de Formación Permanente Docente (FPD) y promuevan una visión crítica de las realidades vividas por los estudiantes en dicho contexto.

Asimismo, las sugerencias que se desprenden de este estudio, desde un enfoque social, surgen al reconocer la cotidianidad que enfrentan los docentes rurales en Montería, lo cual brinda un entendimiento de las circunstancias en las que se pueden formar conceptos que guíen la formación docente. Este trabajo reconoce la urgente demanda en Colombia, especialmente en sus zonas rurales, de impulsar reformas en la formación docente que promuevan el diálogo y la reflexión. Estas reformas deberían fomentar la involucración activa de toda la comunidad educativa con el propósito de revitalizar y transformar la práctica docente.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se basó en el Paradigma Interpretativo, que busca comprender la realidad desde la perspectiva de que el conocimiento es fluido y evolutivo, ya que está vinculado a los significados atribuidos por los participantes a través de interacciones mutuas. En este sentido, reconoce que la realidad está en constante flujo, moldeada por las interpretaciones dadas a las acciones humanas, la cultura y su relevancia, estableciendo una relación dialógica entre el investigador y el sujeto de estudio (Lincoln y Guba, 1991). Este enfoque se caracteriza por valorar las múltiples realidades existentes, admitiendo que no todo está bajo control y que las investigaciones deben dirigirse hacia la interpretación de eventos, situaciones o fenómenos.

En la realización de esta investigación, se adoptó el enfoque hermenéutico centrado en el análisis del comportamiento humano. Se buscó describir y examinar meticulosamente fenómenos humanos relevantes, dejando de lado, en la medida de lo posible, preconcepciones teóricas y aproximándose a la comprensión de los acontecimientos a través de la experiencia directa. Además, no se buscó proclamar una verdad inmutable, pues la realidad es tan multifacética que

los significados pueden evolucionar con el tiempo. Por ello, es esencial que las personas continúen desarrollando nuevas perspectivas interpretativas, reconociendo que las capacidades de interpretación son infinitas (Fuster, 2019).

La investigación se basó en el método fenomenológico, el cual busca comprender la esencia de los eventos o cosas, centrándose en el análisis de las experiencias desde el punto de vista del individuo. Este enfoque permite identificar los elementos comunes de dichas vivencias y está comúnmente asociado al paradigma cualitativo. Así, la fenomenología se presenta como una respuesta al objetivismo extremo, enfocándose en el estudio de cómo las prácticas significativas se presentan a la conciencia. No busca comprender el fenómeno de manera aislada, sino dentro del contexto de una experiencia, entendiendo que todo objeto o situación es parte de un conjunto más amplio de significados y no puede ser comprendido plenamente sin considerarlo en relación con la experiencia global a la que pertenece (Aguirre y Jaramillo, 2012).

Las estrategias de recolección de información se asumieron como aquellas herramientas que utilizó el investigador para recopilar los datos de la realidad objeto de estudio, por lo que se convierten en el camino mediante el cual se establece el vínculo entre la investigación y los participantes. De esta manera, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada, que se entiende como un método que el investigador utiliza para recabar información de manera oral y directa, relacionada usualmente con vivencias, costumbres, cultura, conocimientos o aspectos personales del entrevistado. Según Taylor y Bodgan (1986), esta modalidad de entrevista engloba una serie de interacciones presenciales entre el entrevistador y el entrevistado, centradas en explorar las percepciones y conceptualizaciones que los participantes tienen acerca de sus propias experiencias y circunstancias. Así, la entrevista se destaca como una herramienta precisa y efectiva en el ámbito investigativo, siendo ampliamente utilizada en la investigación cualitativa, debido a que permite acceder a los aspectos cognitivos del entrevistado y a su percepción sobre ciertos fenómenos que configuran su realidad.

Se utilizó también el método del grupo focal. Esta técnica de recopilación de datos centra su atención en un conjunto específico de temas o conceptos. Además, la formación de estos grupos se basa en identificar una característica esencial relacionada con los objetivos del estudio,

seleccionando solo a participantes que exhiben esa particularidad. Habitualmente, estos grupos se componen de entre seis y ocho individuos. A medida que avanza la investigación, el grupo focal puede adaptarse y evolucionar. Es una técnica que exige habilidades de comunicación efectiva, ya que su principal objetivo es comprender la forma de pensar, sentir y experimentar de los integrantes del grupo (Escobar y Bonilla, 2010).

Finalmente, se recurrió al análisis documental, entendido como el proceso que busca destacar las ideas principales de un texto para organizar su contenido, sin alterar su esencia original. No se trata únicamente de recuperar o difundir información, sino que se busca facilitar el aprendizaje del lector ofreciendo datos relevantes y adecuados sobre el tema en cuestión (Peña y Pirela, 2007). Es un método de investigación que se lleva a cabo mediante una serie de actividades intelectuales con el objetivo de descifrar y entender el contenido unificado de los textos, garantizando su preservación a lo largo del tiempo. Durante este proceso, se efectúa un análisis, síntesis y deducción teniendo en consideración la bibliografía de referencia y asegurando que se resalten las ideas fundamentales del documento.

La información fue recolectada y analizada utilizando la técnica de entrevista semiestructurada y su correspondiente instrumento, el cuestionario. Este se administró a 60 profesores, distribuyendo 10 cuestionarios por cada una de las 6 instituciones educativas involucradas. Además, se empleó la técnica del grupo focal, utilizando un guion para la entrevista. Se llevaron a cabo 6 grupos focales, uno por cada institución, con la participación de 10 docentes en cada grupo, sumando un total de 60 participantes. Finalmente, se recurrió a la técnica del análisis documental, empleando una matriz para la revisión y organización de la información, la cual fue categorizada conforme a los temas de investigación.

Tras la recolección de los datos, se procedió a su análisis utilizando la teoría fundamentada. Este proceso implicó examinar los datos detenidamente para descubrir estructuras de representación y significado, identificando sus características y limitaciones. En esta fase de tratamiento de la información, fue esencial filtrar y condensar los datos, seleccionando aquellos que eran cruciales para el estudio por su autenticidad y aplicabilidad. La codificación de la información y las herramientas analíticas utilizadas facilitaron la descripción e interpretación de los resultados. Esta

evaluación condujo a la discusión de hallazgos, comparación con teorías existentes y finalmente, a la formulación de conclusiones y recomendaciones.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

A partir de la triangulación de los datos, se distinguen cuatro visiones predominantes entre los educadores rurales en cuanto a la formación permanente. Primero, ven esta formación como una herramienta para autoevaluar y perfeccionar su enseñanza. Segundo, la interpretan como un camino para adquirir habilidades y conocimientos clave que les permitan ser docentes eficaces. Tercero, la valoran como un medio para adaptar su metodología pedagógica a las particularidades rurales y colaborar con el progreso del área. Finalmente, enfatizan la elección de métodos didácticos apropiados dentro de esta formación.

En cuanto a los aspectos clave de la formación permanente, se identificaron varios. Primero, la necesidad de personalizar las estrategias educativas para que sean pertinentes en el contexto rural. Segundo, el énfasis en la auto reflexión, la mejora permanente y la innovación en la enseñanza. Tercero, la pasión, los beneficios y la motivación que proviene del aprendizaje constante. Y cuarto, el énfasis en fortalecer habilidades profesionales.

En relación con la formación docente y su adaptabilidad al ambiente rural, los educadores resaltan la esencialidad de integrar las peculiaridades del ámbito rural en los programas de formación. Subrayan también la relevancia de las TIC en su formación permanente como herramientas didácticas. Adicionalmente, ven la formación permanente como un vehículo para el cambio social en áreas rurales, alentando un enfoque pedagógico basado en la realidad que enfrentan, en lugar de limitarse a directrices oficiales.

En relación con la formación permanente y su vinculación con el ejercicio docente en zonas rurales, se distinguen tres áreas de interés. Primero, subrayan la relevancia de una planificación académica que responda a las particularidades rurales. Segundo, ponen de manifiesto la urgencia de adoptar tácticas didácticas alineadas con las especificidades de dicho contexto. Finalmente, ven la evaluación académica como un componente intrínseco que va de la mano con la formación incesante y el perfeccionamiento de la labor docente.

Desde el ángulo del plan educativo institucional en torno al pensamiento crítico, emergen cuatro puntos cardinales. Primero, se ponen de relieve las tácticas orientadas a moldear estudiantes analíticos y ponderativos en su relación con el saber. Segundo, se resalta el estímulo hacia el cuestionamiento y el diálogo en torno al conocimiento como pilares en el cultivo del pensamiento crítico. Tercero, se subraya la adopción de tácticas educativas específicas con miras a impulsar dicho pensamiento en los educandos. Finalmente, se destaca la importancia de un diseño educativo que responda al marco rural, ya que las singularidades de esta región demandan adaptaciones pedagógicas específicas.

Respecto a las estrategias didácticas ligadas al pensamiento crítico, se aprecia que los maestros rurales favorecen especialmente el trabajo conjunto, el aprendizaje basado en problemáticas reales, la implicación activa del alumnado y el estímulo hacia el pensamiento autónomo. De igual manera, se ve esencial incluir elementos del ámbito familiar y social en esta dinámica. Esto supone considerar el contexto específico de los estudiantes, así como sus demandas y motivaciones personales, potenciar la autonomía en el proceso educativo y resaltar la educación familiar como un elemento clave para fomentar el pensamiento analítico.

Para sustentar estos descubrimientos, se hace referencia a estudios anteriores en relación a la formación continua del profesorado, como han indicado expertos como Soares (2019), Quintero et al. (2018) y Baztán (2016). Estos estudios convergen en la idea de que la formación ininterrumpida de los docentes es entendida como una evolución constante de introspección y enriquecimiento de su desempeño laboral. Esto sugiere que los maestros buscan de manera continua oportunidades de crecimiento y actualización para perfeccionar sus capacidades didácticas, facilitando su adaptación a las necesidades fluctuantes de los alumnos.

Se destaca la introspección como un elemento esencial en la formación incesante del maestro, dado que les brinda la oportunidad de examinar con detalle su labor, distinguir áreas susceptibles de mejora y reflexionar sobre cómo optimizar sus métodos pedagógicos para potenciar el aprendizaje estudiantil. Se acepta además que la formación continuada conlleva el fortalecimiento de habilidades docentes, lo que se traduce en que los maestros necesitan adquirir el saber, destrezas y posturas requeridas para ejecutar eficientemente su profesión. Esto comprende

entender los pilares esenciales de la educación, manejar tácticas didácticas provechosas y saber administrar el ambiente educativo.

El énfasis en la adecuación de las tácticas didácticas a las especificidades y demandas del entorno es una premisa resaltada por los expertos. Esto involucra reconocer y adaptarse a la realidad inmediata, entender los antecedentes y realidades de los estudiantes, y calibrar los métodos pedagógicos para que resulten relevantes y eficaces. Esta adaptación tiene en cuenta los recursos al alcance, el perfil socioeconómico y cultural de los educandos, y las aspiraciones de la esfera educativa. En conclusión, se subraya la elección de métodos didácticos adecuados como un factor crucial en la formación ininterrumpida de los docentes, lo que conlleva la habilidad de seleccionar y emplear tácticas educativas propicias, ajustadas a las metas educativas y a las demandas de los alumnos, así como la agilidad para responder a estas exigencias tanto individuales como colectivas.

En otras palabras, la visión de la FPD comprende una introspección crítica sobre la actividad docente, la evolución de habilidades pedagógicas, la percepción de la realidad circundante y la elección de tácticas educativas pertinentes. Esta perspectiva tiene como objetivo garantizar que los educadores estén capacitados para ofrecer un servicio educativo de alta calidad, atendiendo las aspiraciones, demandas e intereses educativos de los alumnos, y a la vez impulsar un aprendizaje profundo y adaptado a su contexto específico.

Asimismo, la actuación del maestro está formada por múltiples factores interconectados que afectan su labor y el rendimiento académico de los estudiantes. Como menciona Castro (2015), la contextualización en las prácticas educativas, que forma parte integral del quehacer docente, alude a la modificación de tácticas didácticas y perspectivas educativas basadas en el contexto. Esto engloba tener en cuenta las particularidades socioeconómicas, culturales y lingüísticas de los alumnos, así como los recursos y retos del ámbito educativo. Estas prácticas adaptadas permiten que el maestro relacione de manera efectiva los temas de estudio con el entorno inmediato de los estudiantes, potenciando la pertinencia y eficacia del aprendizaje.

De manera similar, Chávez (2018) sostiene que la introspección es fundamental en la tarea del maestro, ya que conlleva un análisis crítico de las decisiones y resultados en el ámbito educativo

con el propósito de identificar fortalezas y áreas de mejora. Mediante esta reflexión, el maestro puede optimizar su labor, reconociendo sus propias inclinaciones, evaluando las repercusiones de sus decisiones y buscando incesantemente maneras de progresar. Adicionalmente, la innovación en su labor implica explorar nuevos conceptos, métodos y herramientas didácticas que respondan a las necesidades cambiantes de los alumnos.

En la misma línea, la labor del maestro está considerablemente influenciada por la motivación y la vocación. La motivación genuina, que incluye un interés auténtico y placer en la enseñanza, actúa como un propulsor que alienta al educador a perfeccionar continuamente su labor y a procurar el bienestar y éxito de sus estudiantes. Por su parte, la vocación docente se manifiesta en un compromiso arraigado con la profesión, la predisposición para afrontar obstáculos y la constancia en la aspiración de excelencia pedagógica. El beneficio para el docente se refleja en el placer personal y profesional que siente al presenciar el avance y éxitos de sus alumnos, y el efecto constructivo que aporta a la comunidad.

En relación a esto, Brumat (2015) argumenta que las habilidades docentes engloban una serie de saberes, destrezas y disposiciones críticas que los maestros necesitan para ejecutar sus tareas pedagógicas de forma óptima. Estas habilidades incluyen elementos didácticos, como la organización y valoración de la instrucción, el dominio de los temas del plan de estudios y la administración del ambiente educativo, así como capacidades socioemocionales, tales como la comprensión, la interacción efectiva y el manejo de la diversidad. Estas destrezas de los maestros se fortalecen mediante la formación básica y continua, así como con la vivencia directa en el aula. Estos elementos dan forma a la labor docente y potencian su eficiencia y la consecución de las metas pedagógicas. La integración de tácticas educativas adaptadas al contexto, introspección, perfeccionamiento e innovación en la didáctica, entusiasmo, pasión y gratificación profesional, sumado al fortalecimiento de habilidades docentes, capacita a los educadores para proporcionar una instrucción de primera clase, sintonizada con las demandas y particularidades de los alumnos, y promover su formación de manera efectiva.

La capacitación de maestros en áreas rurales debe tener en cuenta las singularidades de dicho ambiente al estructurar planes de desarrollo docente. Escritores como Piña (2014) postulan que

los esquemas de formación deben proporcionar a los educadores un entendimiento detallado de las características propias del ámbito rural, tales como las tradiciones del lugar, las circunstancias socioeconómicas de los pobladores y las limitaciones en el alcance de medios pedagógicos, entre otros factores. Esto facilitará que los maestros modifiquen sus tácticas y enfoques didácticos de forma adecuada para atender las demandas de los estudiantes en zonas rurales.

De la misma forma, es vital que la capacitación docente incluya enseñanza sobre el empleo e integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en áreas rurales. Las TIC pueden ser una herramienta altamente valiosa para sortear las barreras geográficas y de acceso a datos, otorgando a los alumnos rurales significativas posibilidades educativas. Por ello, resulta crucial que los maestros desarrollen habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas, programas didácticos y fuentes digitales que se adecuen a su ambiente de instrucción (Molina, 2019).

Además, la capacitación de maestros en zonas rurales necesita adoptar un enfoque orientado hacia el cambio social. Esto significa que los educadores asuman un papel proactivo como catalizadores de transformación en sus comunidades, fomentando la equidad educativa, la intervención comunitaria y el progreso sustentable. Es esencial que los docentes reconozcan las inequidades y retos particulares de las áreas rurales, y busquen maneras de enfrentarlos mediante sus tácticas didácticas.

Siguiendo esta línea, Padierna (2017) propone que el aprendizaje continuo debe impulsar una introspección crítica acerca de las tácticas educativas en el ámbito rural. Se debe motivar a los docentes a examinar y ponderar sus técnicas didácticas, reconociendo puntos fuertes y áreas de mejora, y buscando activamente alternativas para un crecimiento profesional sostenido. Mediante esta introspección, podrán recalibrar y optimizar sus métodos de instrucción según las necesidades evolutivas de los alumnos y las características del entorno rural.

La formación profesional docente (FPD) en zonas rurales demanda una evaluación detallada de las peculiaridades de ese ambiente, adecuando los esquemas de crecimiento profesional en función de ello. Esto involucra comprender el escenario rural, integrar las TIC, propiciar el cambio social y fortalecer de forma constante las habilidades docentes a través del análisis. Al

enfocarse en estos pilares, los docentes estarán más equipados para enfrentar desafíos y capitalizar las posibilidades educativas en áreas rurales.

La formación persistente y la labor docente requieren una programación educativa que se sintonice con el contexto, tácticas didácticas acordes con el escenario rural y una valoración pedagógica pertinente. Según el estudio de Fitria et al. (2020), la organización educativa supone el diseño y estructuración del proceso educativo conforme a las características propias del ambiente rural. Esto implica considerar aspectos como las demandas y particularidades de los alumnos, los medios a disposición, las tradiciones culturales del lugar y las expectativas comunitarias. Una planificación adecuada permite fijar objetivos realistas, escoger contenidos acertados y elaborar actividades y recursos didácticos que resuenen con los estudiantes de zonas rurales.

De forma similar, Mendoza (2015) argumenta que las tácticas didácticas aplicadas en la formación constante y en la labor docente deben resonar con las particularidades y demandas del escenario rural. Esto supone adoptar métodos que potencien la intervención directa de los estudiantes, su vinculación con su ambiente y la puesta en práctica de lo aprendido. Tácticas pertinentes para zonas rurales pueden abarcar el aprendizaje basado en proyectos, la colaboración y experiencias educativas contextualizadas. Estos enfoques posibilitan que los estudiantes rurales participen de lleno en su formación y la conecten con su entorno diario.

A partir de la revisión de literatura y los hallazgos obtenidos, se deduce que, en el marco del proyecto educativo de la institución, hay cuatro componentes esenciales para nutrir el pensamiento crítico de los alumnos. Moreno y Velázquez (2017) sostienen que dicho proyecto debe incorporar tácticas y actividades que promuevan la formación de estudiantes con capacidad crítica y reflexiva. Esto conlleva incentivar la destreza para examinar y juzgar la información de forma imparcial, desafiar presupuestos, indagar diversas ópticas y desarrollar argumentaciones sólidas. Tales tácticas podrían abarcar discusiones, investigaciones de casos, interpretación de textos o escenarios conflictivos, entre otras.

En esencia, el proyecto educativo de la institución debería propiciar un ambiente donde los alumnos se sientan empoderados para interrogar la información presentada. Es crucial motivarlos

a proponer cuestionamientos incisivos, a descubrir variados puntos de vista y a hallar respuestas basadas en evidencia. Los docentes tienen la oportunidad de estimular la inquisitividad y el razonamiento crítico incentivando a los alumnos a indagar, examinar y ponderar sobre los contenidos del programa educativo.

Por otro lado, Torres et al. (2017) indican que el proyecto educativo de la institución debe favorecer la adopción de enfoques pedagógicos orientados al fortalecimiento del pensamiento crítico en los alumnos. Estos enfoques pueden comprender el aprendizaje orientado a problemas, el trabajo conjunto en el proceso educativo, la evaluación de situaciones reales, la confrontación de dilemas éticos y la aplicación tangible del saber. Estas técnicas facilitan que los estudiantes perfeccionen habilidades críticas mientras enfrentan situaciones genuinas y pertinentes.

La organización didáctica dentro del proyecto educativo de la institución debe reconocer el entorno específico de los alumnos. Esto requiere atender a sus demandas, motivaciones, habilidades y contexto sociocultural. Una planificación didáctica que se ajuste al entorno facilita establecer vínculos trascendentales entre los temas del currículo y el mundo real de los estudiantes, propiciando el fomento del pensamiento crítico. Los educadores deben moldear sus métodos, tareas y herramientas pedagógicas para que resuenen con los estudiantes. Al enfocarse en estos elementos desde el enfoque del proyecto educativo institucional, se potencia el pensamiento crítico en los estudiantes, robusteciendo su habilidad para analizar, juzgar y meditar sobre la información. Esto los habilita para ser ciudadanos conscientes y activos, aptos para decidir con base y aportar significativamente a la comunidad.

## **CONCLUSIONES**

Resulta crucial que los docentes posean un entendimiento profundo del contexto rural donde ejercerán su profesión. Esto impone la tarea de analizar las particularidades socioeconómicas, culturales y geográficas de las zonas rurales, además de comprender las demandas y obstáculos educativos que pueden aparecer en tal ambiente. De igual forma, es vital que los educadores reconozcan las singularidades que caracterizan a los alumnos de estas áreas. Para alcanzar esta comprensión, deben familiarizarse con las vivencias, metas y requerimientos académicos de estos

estudiantes. Este entendimiento les facilitará adaptar sus estrategias didácticas y formar lazos relevantes entre el currículo y la cotidianidad de los alumnos en zonas rurales.

Del mismo modo, la preparación de los docentes en ambientes rurales debe enfocarse en el fortalecimiento de habilidades pedagógicas ajustadas a esta realidad. Esto implica que los educadores desarrollen destrezas particulares que los capaciten para enfrentar retos y sacar provecho de las ventajas que ofrece el entorno rural. Dichas habilidades podrían abarcar la gestión eficiente de recursos escasos, la aplicación de métodos didácticos acorde al contexto y una colaboración productiva con la comunidad y los familiares de los alumnos.

Adicionalmente, es esencial poner en valor la cultura autóctona e integrar una perspectiva intercultural en la planificación y ejecución de las prácticas educativas. Esto implica reconocer y valorar las costumbres, saberes e identidades culturales propias de la comunidad rural, y usar estos elementos como insumos en el proceso de enseñanza.

En una era marcada por la conectividad, las tecnologías de información y comunicación (TIC) son fundamentales en la capacitación de educadores para zonas rurales. Es esencial que los docentes se formen en el empleo de herramientas tecnológicas educativas que les permitan superar limitaciones geográficas y de acceso a datos. Estos instrumentos también pueden potenciar la calidad educativa en zonas rurales. La relación estrecha con la comunidad y la integración activa de las familias de los alumnos son elementos clave en la capacitación de docentes para estos contextos. Esto supone establecer relaciones firmes con la comunidad, el compromiso activo de los progenitores en el proceso académico y la capitalización de los recursos y saberes propios del entorno rural.

La preparación y el soporte brindado a los educadores son esenciales para impulsar el pensamiento crítico en ambientes educativos de zonas rurales. Es fundamental que los docentes estén adecuadamente capacitados para promover y apoyar el surgimiento del pensamiento crítico en sus clases. Esto conlleva la implementación de métodos didácticos apropiados y proporcionar feedback positivo a los estudiantes. Una formación dirigida hacia el estímulo del pensamiento crítico y el respaldo constante a los docentes son vitales para incentivar esta competencia en el alumnado rural.

El contexto sociocultural en el que se desenvuelven los alumnos rurales puede tener un impacto en su habilidad para el pensamiento crítico. Las tradiciones culturales, las aspiraciones de la sociedad y las vivencias individuales pueden afectar cómo los estudiantes se acercan a este tipo de pensamiento. Por lo tanto, es primordial que los educadores reconozcan y respeten las diferencias culturales, al mismo tiempo que propician un entorno que favorezca el diálogo y la reflexión en profundidad.

Involucrar activamente a la comunidad en el proceso pedagógico puede ser un factor determinante para el desarrollo del pensamiento crítico en áreas rurales. Interactuar con habitantes de la comunidad, líderes regionales y expertos en distintas áreas puede brindar a los estudiantes rurales una amplia gama de opiniones y la chance de examinar y desafiar diversas posturas. La colaboración con la comunidad puede incentivar el uso real del pensamiento crítico y reforzar el sentimiento de pertenencia y responsabilidad social.

Las oportunidades genuinas de aprendizaje, tales como proyectos de campo, excursiones a sitios relevantes, investigaciones y actividades comunitarias, juegan un papel destacado en la promoción del pensamiento crítico en entornos rurales educativos. Estas experiencias ofrecen a los estudiantes la oportunidad de emplear sus competencias críticas en situaciones concretas, abordar desafíos y ponderar sobre las consecuencias de sus decisiones.

La formación permanente para docentes brinda la posibilidad de que estos profesionales se actualicen sobre técnicas educativas que potencien el pensamiento crítico en zonas rurales. Los educadores pueden adquirir habilidades para estructurar proyectos y tareas que incentiven la reflexión, el análisis y la indagación, así como para dirigir diálogos profundos en clase. Esta formación les permite variar sus técnicas educativas, adecuándolas a los retos y características de los alumnos de zonas rurales. Además, impulsa la introspección y el perfeccionamiento del desempeño docente. Se incentiva a los profesores a revisar y ponderar sus técnicas, reconociendo puntos fuertes y áreas a mejorar, y a identificar caminos para su continua evolución profesional. Al reflexionar profundamente sobre su trabajo, pueden identificar las técnicas más adecuadas para fortalecer el pensamiento crítico en ambientes rurales, adaptándose a las dinámicas y requerimientos cambiantes de los alumnos.

Por otro lado, la formación permanente promueve el intercambio y el aprendizaje colectivo entre docentes. Estos tienen la oportunidad de relatar vivencias, compartir visiones y métodos efectivos, y trabajar conjuntamente en la formulación de tareas y proyectos orientados a potenciar el pensamiento crítico en zonas rurales. Este intercambio conlleva a una enriquecedora retroalimentación y al surgimiento de propuestas renovadoras, ya que los docentes pueden adaptar y adoptar técnicas exitosas de sus colegas en su entorno educativo.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 8, No. 2, p.51-74.
- Barrera, F y Linden, L. (2009). The use and misuse of computers in education: Evidence from a randomized Experiment in Colombia. Policy Working Research Paper, Series 4836. <http://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-4836>.
- Baztán, P. (2016). Plataforma colaborativa de educación: la formación permanente del profesorado como motor de cambio (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bonilla, L., y Galvis, L. A. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Ensayos sobre Política Económica*, 30(68), 116-163.
- Bravo, M. (2010). Metas educativas, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid.
- Brumat, M. (2015). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina *Revista Iberoamericana de Educación*. *Revista iberoamericana de Educação* n.º 55/4.
- Castro, O. (2015). La formación permanente del profesorado universitario: análisis del diseño y desarrollo de los procesos de formación que ofrece el instituto de profesionalización y superación docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. España. Universidad de Sevilla.

- Chávez, V. (2018). Diseño e implementación de un modelo de formación permanente de equipos docentes en las universidades de postgrado de Ecuador. España. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chávez, J y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Universidad y Sociedad vol.8 no.4.
- DNP. (2015). Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Colombia rural, razones para la esperanza. Bogotá.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2010). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, Vol. 9, No.1, p.51-67.
- Evans, D. y Popova, A. (2015). What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews. Policy Research Working Paper; no. WPS 7203. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Figuroa, M., García, S., Maldonado, T., Rodríguez, M., Saavedra, R y Vargas, G. (2018). La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación. Universidad de los Andes.
- Fitria, R., Suparman, Hairun, Y., & Ruhama, M. A. H. (2020). Student's worksheet design for social arithmetic based on PBL to increase the critical thinking skills. Universal Journal of Educational Research, 8(5), 2028-2046. doi:10.13189/ujer.2020.080541.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, Vol. 7, No. 1, p. 201–229.
- González, M. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 43(2002), 1–14. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>.
- Herrera, G. (2017). Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas. Educación y Ciudad No33 ISSN 0123-0425.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1991). Naturalistic Inquiry. Sage.
- Mendoza, P. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Universidad de Málaga.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822\\_ANEXO\\_19.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf).
- Molina, B. (2019). El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado. Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia.
- Moreno, W y Velázquez, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 15, núm. 2, pp. 53-73 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- OCDE. (2018). Revisión de Recursos Escolares Colombia. Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264303751>.
- Padierma, J. (2017). La formación del docente investigador un estudio en las facultades de educación del caribe colombiano. Universidad de Antioquia.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, No. 16, p. 55- 81.
- Pérez, J. y Merino, M. (2014). Definición de Ambiente de Trabajo. Universidad de Granada, Granada.
- Piña, R (2013). Desarrollo de la formación permanente del profesorado en la provincia de Guadalajara: Un estudio de caso. Ediciones Universidad de Salamanca. Enseñanza y Teaching, 32, 1, pp. 141-159.
- Quintero, J., Miranda, Ch y Rivera, P. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave Actualidades Investigativas en Educación Actualidades Investigativas en Educación. Instituto de Investigación en Educación. vol. 18, núm. 2. pp. 1-29.
- Rodríguez, C., Sánchez, F. y Márquez, J. (2010). impacto del Programa Computadores para Educar en la deserción estudiantil, el logro escolar y el ingreso a la educación superior. Serie Documentos Cede. Universidad de los Andes.

<http://economia.uniandes.edu.co/content/download/37488/319392/file/dcede2011-15.pdf>.

- Sandoval, F. (2014). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 6, Núm. 11.
- Soares, M. (2019). Formación permanente del profesorado: un estudio inspirado en Paulo Freire con profesores de los primeros años de la escuela primaria. *Revista Educação & Formação*. Vol. 5. Núm.13.
- Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres, D., Fonseca, W y Pineda, B. (2017). Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico. *Educación rural. Praxis y Saber*, vol. 8, núm. 17. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2013), 185-206.
- Vezub, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, núm. 1. Universidad de Granada, Granada, España.
- Zamora, L. (2012). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y nudos*, 6(45), 74-87.