

APORTE DE UN MICROCENTRO DE LA PROVINCIA DE MALLECO A LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE SUS PARTICIPANTES**CONTRIBUTION OF A MICROCENTER OF THE PROVINCE OF MALLECO TO THE TEACHING PRACTICES OF ITS PARTICIPANTS****CONTRIBUIÇÃO DE UM MICROCENTRO DA PROVÍNCIA DE MALLECO ÀS PRÁTICAS DE ENSINO DOS SEUS PARTICIPANTES**

Gabriel Eduardo Anríquez Ponce¹; Carolina Hidalgo Standen²

¹Universidad de la Frontera - gabrielanriquez@gmail.com

²Universidad de la Frontera - carolina.hidalgo@ufrontera.cl

Resumen: Esta investigación tiene por objeto conocer la contribución de un microcentro de la provincia de Malleco, Región de La Araucanía, al fortalecimiento de las prácticas docentes de sus participantes y se enmarca dentro del paradigma constructivista, empleando como diseño el estudio de caso. Para dar cumplimiento al objetivo fueron entrevistados un total de nueve profesores. Los resultados obtenidos dan cuenta que la mayoría de los participantes poseen ciertos vacíos en su formación profesional. Por otra parte los docentes, en general, sostienen que el microcentro ha permitido mejorar sus prácticas docentes, principalmente en relación al trabajo técnico- administrativo y al intercambio de experiencias con sus pares. Por último, en relación a sus prácticas docentes, los participantes declaran poseer una concepción de buena práctica docente asociada al aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes, enfatizando en aspectos más vinculados a la optimización del tiempo y la estructura de la clase.

Palabras clave: Práctica docente, Chile, Desempeño profesional, Educación rural, Escuela rural, Estudio de casos.

1. INTRODUCCIÓN

En la década de los 90' y bajo el alero del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE) nacen los microcentros (Leyton, 2013), entendidos como agrupaciones profesionales de docentes de escuelas próximas que se reúnen periódicamente para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de cada una de las escuelas que lo integran, para reflexionar acerca de su quehacer y buscar innovaciones que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través del intercambio de experiencias pedagógicas. Para la realización de cada una de estas tareas reciben asesoría técnica del Ministerio de Educación (Mineduc) y/o de las instituciones de Asistencia Técnica Educativa (ATE), según lo dispuesto en el artículo 11 de la ley N° 20.248, para los establecimientos adscritos al régimen de la Subvención Escolar Preferencial (Mineduc, 2012).

El Mineduc (1999a), con el objeto de superar el aislamiento profesional de los profesores uni, bi y tridocentes dispersos en amplias zonas rurales, desarrolla en 1991 el Proyecto Experiencia con escuelas uni y bi docentes con la finalidad de experimentar varios aspectos de la metodología propuesta por el Proyecto MECE que se iniciaría en el año 1992 (Williamson, 1993). Este proyecto incorpora inicialmente a las comunas de Victoria, Ercilla y Collipulli en la provincia de Malleco, Región de La Araucanía y las comunas de Río Negro y San Juan de la Costa en la Provincia de Osorno, Región de Los Ríos. La puesta en marcha del Proyecto Experiencia marca el inicio del microcentro que es objeto de estudio en esta investigación.

Transcurridas cerca de tres décadas de existencia de los microcentros en Chile son escasas las investigaciones empíricas que den cuenta de su aporte al fortalecimiento de las prácticas docentes. Así, el objetivo de este artículo es conocer la contribución de un microcentro de la provincia de Malleco al fortalecimiento de las prácticas docentes de sus participantes. En relación al objetivo planteado, el artículo se organiza en cinco apartados: en primer lugar definimos los conceptos que proporcionan el andamiaje conceptual del estudio; en la metodología describimos el caso, los participantes, la técnica utilizada y los criterios de rigor metodológico; en el tercer apartado presentamos resultados; en el cuarto apartado realizamos discusión a partir de los resultados obtenidos; y, a modo de cierre, presentamos las conclusiones y hallazgos.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA

2.1 Antecedentes históricos del microcentro en Chile

En 1992 el Ministerio de Educación, con la finalidad de atender a alumnos y docentes que trabajan en condiciones difíciles y de generar las condiciones para que la educación que se entrega en el sector rural logre las exigencias establecidas por el currículum, implementó el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE). Los buenos resultados obtenidos por este programa en el sector urbano favorecieron la implementación del MECE Rural, el que una vez finalizado fue incorporado de forma permanente como Programa de Educación Básica Rural del Ministerio de Educación (Leyton, 2013).

De este programa surge el microcentro, organización que está llamada a asumir un compromiso con el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, en el desarrollo de formas de gestión curricular

descentralizadas y participativas y en la formulación y desarrollo de planes de mejoramiento educativo en las escuelas multigrado.

En el entendido que el diseño de prácticas pedagógicas es una actividad social es que se espera que éstas se construyan en el microcentro, en un diálogo centrado en su análisis, evaluación y toma de decisiones que impacten en los aprendizajes de los estudiantes. Es el microcentro un espacio de participación que anhela alcanzar nuevas formas de planificar, de diseñar, organizar y adecuar las prácticas a las características del alumnado.

En consecuencia, el microcentro es una instancia de fortalecimiento de la profesión docente que tiene alcance en cuatro ámbitos (Mineduc, 2011). El primero de ellos es la colaboración pedagógica dado que busca subsanar las dificultades de las prácticas docentes ocasionadas a causa del aislamiento profesional a través del trabajo colaborativo. El segundo es la generación de consenso, entendido como el logro de grandes acuerdos para hacer cosas en conjunto que permitan mejorar la calidad de la educación impartida en sus escuelas. El tercero es el desarrollo profesional docente, dado que propicia el reconocimiento de las dificultades que experimentan en su quehacer y diseñan una solución a partir del estudio de documentos curriculares, de la reflexión cooperativa y de la colaboración técnica del asesor técnico pedagógico. Por último, el cuarto ámbito es la creación de iniciativas pedagógicas a partir del intercambio y acumulación de experiencias, las que son discutidas entre los participantes del microcentro para convertirlas en prácticas innovadoras.

El Ministerio de Educación evaluó al Programa Básica Rural y desde allí se puede apreciar que los profesores rurales reconocen al microcentro como un espacio importante para el trabajo docente en sectores rurales, principalmente en temáticas tales como: requerimientos de gestión escolar, desarrollo pedagógico, familiarización con nuevos recursos, entre otros temas (Sepúlveda, 2015). No obstante, el funcionamiento del microcentro igual es cuestionado, principalmente porque los objetivos fijados en el Decreto Exento 968 se han visto reducidos a la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, a la elaboración y revisión del Proyecto Educativo Institucional, entre otros, así como a la imposibilidad de realizar intercambio de experiencias pedagógicas producto de este trabajo técnico- administrativo (Cárcamo, 2016).

2.2 El microcentro: experiencias en Sudamérica

El proceso de transformación educativa llevado adelante por el MECE Rural es fruto de un movimiento renovador que impactó a distintos países de Sudamérica entre ellos a Argentina, donde se implementó el proyecto Fortalecimiento de la Educación Rural- Tercer Ciclo (Maddoni, citada en Mineduc, 1999b), que buscaba alcanzar un mismo nivel educativo entre las escuelas urbanas y rurales. La propuesta consideraba tres aspectos, siendo el primero de ellos una red institucional compuesta por escuelas que se encuentran geográficamente cercanas y que buscan el intercambio entre sus integrantes para optimizar los recursos que poseen. El segundo elemento del proyecto era una red de recursos pensados y diseñados para el trabajo en escuelas rurales y, el tercer elemento era una red de docentes permanente en cada escuela y una red itinerante que representan un espacio de análisis y de reelaboración de propuestas pedagógicas que posibiliten el intercambio y el desarrollo profesional.

Otro país que implementó una estrategia similar a la chilena fue Colombia, donde llevaron adelante una iniciativa de formación permanente de los docentes llamada Microcentros y Escuelas Demostrativas, instancias que estaban llamadas a producir un cambio a partir de las innovaciones realizadas en otros países. El microcentro para los sectores urbanos es entendido como una estrategia para capacitar al docente, valorando su experiencia e intercambiando conceptos, dudas y limitantes que identifiquen en su quehacer profesional. Su plan de trabajo gira en torno a dos ejes: Talleres pedagógicos, donde lo que se busca es el intercambio de experiencias y la participación de los docentes; y el proyecto educativo, eje que aborda la planificación del acto educativo a partir de la participación de todos los integrantes del microcentro (Ávila, citada en Assaél y Soto, 1992).

Como se puede apreciar, la experiencia del microcentro se replicó en algunos países sudamericanos, considerando en su ejecución elementos comunes entre los que destaca la práctica docente, vista como una oportunidad de cambio para alcanzar aprendizajes en los estudiantes. Otro de los elementos comunes es el llamado a la reflexión pedagógica con la finalidad de llevar al aula prácticas innovadoras que surjan del intercambio de experiencias entre los docentes del microcentro. Por último, otro elemento común es la disposición de recursos materiales y humanos para atender la particularidad de las escuelas multigrado, entre ellos cuadernos de ejercicios, cuadernos de apoyo al docente y la asistencia de apoyo técnico.

Para efectos de esta investigación se considerarán los dos primeros elementos comunes destacados anteriormente: la práctica docente de los participantes del microcentro y la reflexión pedagógica que realizan a partir de esa práctica.

2.3 Práctica docente

El docente es un factor clave para explicar la calidad educativa (Barbed y Mourshed, 2007; Bolivar, 2008; Day, 2005; De Andraca y Gajardo, 1992; De Lella, 1999; Escudero, Cutanda y Trillo, 2017; Mineduc, 1999c; OCDE, 2010; y UE, 2001), dado que sin buenos profesores, ni el mejor currículo ni la mejor estructura educativa podrán ofrecer por sí solos buenos resultados a sus estudiantes (Valle, 2012).

Por esta razón es que es preciso considerar la formación de los docentes como uno de los elementos que permite comprender el ejercicio docente y el éxito del proceso de enseñanza- aprendizaje (Avalos, 2001; Day, 2005; Mayorga, Santos y Madrid, 2014; y UE, 2001), toda vez que el docente sólo podrá cumplir su labor si está bien preparado y es capaz de alcanzar un aprendizaje constante durante su carrera. Esto es esencial para elevar los niveles de enseñanza, aprendizaje y rendimiento de sus estudiantes, el que según Rivera y Milicic (2006) en algunas ocasiones se explica por la formación del profesor.

La percepción pública es que los resultados de la docencia en general no son satisfactorios, lo que lleva a preguntarse si la formación profesional recibida por los docentes da respuesta a las demandas que plantea la sociedad hoy. Al respecto informes internacionales dan cuenta de las deficiencias del sistema educativo chileno, entre ellas la deficiente formación del profesorado y las precarias condiciones de vida de los estudiantes, lo que dificulta los procesos de aprendizaje (Díaz, Solar, Soto y Conejeros, 2015). Para enfrentar esta situación el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004) sugiere que es necesario abordar el problema de la preparación del docente, en especial en lo relativo a conocimiento disciplinar, de lo contrario no existirán cambios en los resultados de los estudiantes chilenos.

Para Bolivar (2008) y De Lella (1999) la calidad de la educación se juega en el aula, lo que se complementa con la idea de Paquay (2008), quien señala que la mejora de las prácticas docentes redundará en la mejora de los resultados de la escuela. Por esta razón es que se hace necesario centrar la atención en la práctica docente en el aula, dado que es aquí donde se puede marcar la diferencia en los resultados de los estudiantes.

El quehacer docente, bajo la mirada de Achili (2001) va más allá de la mera preparación de la enseñanza abarcando el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que en escuelas multigrado según Sepúlveda (2000, en Rodríguez, 2003) posee un estilo de enseñanza orientado principalmente a la memorización de contenidos, donde la organización de la enseñanza no distingue niveles de aprendizaje, donde la actividad de los estudiantes radica principalmente en escuchar y copiar, donde los contenidos enseñados no consideran las experiencias culturales de los estudiantes y donde las actividades tienden a ser las mismas para todos los grados. Esto es lo que representa para Sepúlveda las prácticas docentes de escuelas rurales multigrado.

Entre los aspectos constitutivos de la práctica docente según Shulman (1989), quien propuso un modelo de docencia, está el conocimiento teórico-práctico de la disciplina que enseña, el que debe ser dominado por el docente; y el conocimiento pedagógico general entendido como el conocimiento y las creencias que posee el docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En relación a estas competencias, Mejía (2012) y Vera, Osses y Schiefelbein (2012) señalan que los docentes que imparten clases en escuelas rurales multigrado no cuentan con una formación específica para desempeñarse en la escuela rural. Esta situación es refrendada por docentes que imparten clases en el sector rural, quienes dan cuenta que en su formación inicial docente no tuvieron un acercamiento a la realidad de la escuela rural (Brumat, 2011) y que escasamente alguna institución de educación superior les proporcionó contenidos o internados en escuelas rurales, lo que representa una dificultad para afrontar su labor educativa y repercute en la calidad de la educación que imparten.

Hasta aquí se han revisado los aportes que han realizado varios autores para ayudarnos a entender qué es lo que entendemos por práctica docente, concepto muchas veces utilizado sin reparar en su alcance y el que resulta en sumo complejo intentar definir dado los diferentes enfoques que cada autor coloca al momento de referirse a éste. Así, y luego de revisar los aportes que varios autores realizan para definir este concepto, para efectos de esta investigación se entenderá por tal el conjunto de acciones realizadas por los docentes en interrelación con sus estudiantes para alcanzar un propósito formativo que es influenciado por saberes, concepciones, motivaciones y creencias de los docentes (Barrón, 2015; Cid, Pérez y Zabalza, 2013; García, Loredó y Carranza, 2008; y Martínez, 2012).

2.4 Reflexión pedagógica

La educación debe ser un proceso que ayude a alcanzar el pensamiento reflexivo y el objetivo del educador consiste en lograr la actitud científica o reflexiva de sus estudiantes (Dewey, 1916), por lo que el docente no puede ser un mero usuario del conocimiento sino un generador de conocimientos a partir de la reflexión de su práctica (Rodríguez, 2007), toda vez que el conocimiento profesional se produce cuando existe una práctica reflexiva que es sujeto de análisis y ajustes (Domingo y Gómez, 2014), entendiendo el conocimiento como el producto de la actividad social que se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios con los otros (Delval, 1997)

En esta línea la Unión Europea (UE, 2007) establece como competencias fundamentales para el docente del siglo XXI, entre otras, el trabajo cooperativo como una forma de ayudar a la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje y el propio desarrollo del docente. Esto es posible de alcanzar cuando se abandona el individualismo y existe una predisposición a una revisión crítica de la práctica a través de la reflexión y el análisis crítico. Por otra parte, cuando se fomenta un enfoque no reflexivo en la labor docente se producen bajos niveles de abstracción y un escaso potencial de innovación (Imbernón, 2001).

El microcentro está llamado a generar reflexión docente para generar prácticas innovadoras lo que implica diversificar las actividades de enseñanza, hacerlas dinámicas y variantes, empleando para ello diversos recursos y métodos, dejando de lado las prácticas únicas y monótonas (Barrios, 2017) que para Latorre (2003) implica que el docente adhiera a una práctica pedagógica reflexiva, investigadora y transformadora, reflexionando sobre lo que hace en el aula; tomando decisiones a partir de su interpretación de la realidad y creando situaciones nuevas a partir de los problemas identificados en su práctica cotidiana con el objeto de transformarla.

La idea del docente reflexivo tiene su génesis en las teorías de Dewey (1933) quien destacó la importancia de que el profesor reflexionara sobre su práctica e incorporará sus apreciaciones en las teorías que emergían del proceso enseñanza- aprendizaje. La postura de Dewey de mirar al docente como un profesional que modifica su práctica a partir de la reflexión fue posteriormente abordada por Elliot (1993); Latorre (2003); Schön (1998); Stenhouse (1998); Vasco (1990), entre otros.

Considerando el aporte de Schön (1987) respecto a la reflexión es preciso distinguir tres categorías: a) Conocimiento en la acción, relacionado con el saber teórico y el saber en la acción; Reflexión en y

durante la acción, entendida como una conversación reflexiva con la situación problemática, marcada por la inmediatez y carente del distanciamiento que se requiere para el análisis o la reflexión racional; y b) Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, entendida como el análisis realizado al final de los procesos y características de la acción, incluyendo la reflexión simultánea que la ha acompañado.

El trabajo realizado por Schön fue tomado por Killion y Todnem (1991) y complementado. Es así como estos autores plantean tres tipos de reflexión: reflexión sobre la práctica, reflexión en la práctica y reflexión para la práctica, donde la reflexión para la práctica es el resultado esperado de los dos tipos de reflexión previos, dado que permite anticiparse a los problemas.

Una mirada similar respecto a la reflexión es la que poseen otros autores que han realizado investigaciones en esta materia (Arbesú y Figueroa, 2001; Arbesú y Rueda, 2003; y Loredó y Grijalva, 2000), quienes sostienen que es importante el trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, dado que esto permite generar acciones tendientes a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es el trabajo reflexivo el que permite a los docentes socializar sus prácticas y someterlas a una evaluación realizada por sus pares, lo que es relevante si se considera que la competencia docente debe ser verificada a través de una evaluación rigurosa realizada por sus pares (Glassick, Taylor y Maeroff, 2003).

La reflexión sobre la práctica y el adoptar una posición crítica frente a ella son formas de avanzar hacia una toma de conciencia del problema educativo, cuya solución es posible cuando el docente cuestiona su práctica pedagógica a través de la investigación o del diálogo con sus pares. Por esta razón es preciso contar con un educador que sienta la necesidad de reflexionar acerca de su práctica, de la organización de sus acciones y de sus observaciones.

A partir de las conceptualizaciones teóricas presentadas es posible señalar que tanto las prácticas docentes como la reflexión constituyen un eje fundamental del quehacer profesional docente. Esto es particularmente importante en el caso del microcentro, institución creada para mejorar la calidad de la educación y fortalecer los procesos de reflexión de los docentes.

3. METODOLOGÍA

La investigación adscribe al paradigma constructivista y el diseño corresponde al estudio de caso, definido por Stake (1998) como “el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

3.1 El caso: Microcentro de la provincia de Malleco, Región de La Araucanía

El microcentro en estudio pertenece a la provincia de Malleco, Región de La Araucanía. Esta comuna cuenta con 7.733 habitantes y un 46% de población perteneciente al pueblo mapuche (BCN, 2015; e INE, 2017). El 44.3% de su población se encuentra en situación de pobreza, superando el promedio regional (27.9%) y el promedio nacional (14.4%), según la Encuesta de Caracterización Social (BCN, 2015).

Este microcentro, según Williamson (1993), es uno de los primeros tres microcentros creados en la región el año 1991 con la finalidad de experimentar la metodología propuesta por el Proyecto MECE que se iniciaría en 1992. En la actualidad, y con 27 años de historia, está compuesto por seis establecimientos municipales, de los cuales cuatro son parte de esta investigación. En sus reuniones participa el Director de Educación Municipal, el Jefe de Unidad Técnico Comunal, el psicólogo del Departamento de Educación Municipal, el Asesor Técnico Pedagógico del Departamento Provincial de Educación y los docentes de las escuelas que lo componen, quienes se reúnen una vez al mes según calendario fijado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación, en dependencias del liceo emplazado en la principal avenida de la ciudad.

Al inicio de cada año los docentes de esta organización designan a un coordinador y a un secretario, quienes les representan en las distintas instancias a las que es invitado el microcentro. Sus reuniones de trabajo tienen una duración aproximada de cinco horas, que incluyen un tiempo de desayuno de alrededor de 30 minutos. Este desayuno es ofrecido la mayoría de las veces por un profesor del microcentro, en su domicilio que se encuentra cercano al lugar de reunión.

Las escuelas participantes se encuentran ubicadas en el sector rural de la comuna, insertas en medio de comunidades mapuches e imparten educación desde Pre kínder a 6° año de Enseñanza Básica, por lo que los alumnos deben cursar el 7° y 8° año de Enseñanza Básica en otro establecimiento. La matrícula considerando la totalidad de las escuelas que forman parte del microcentro es de 166 estudiantes, lo que equivale

al 17% del total de alumnos matriculados en escuelas municipales de la comuna.

3.2 Participantes

Esta investigación contó con la colaboración de cuatro de los seis establecimientos educacionales que lo componen, con una participación de nueve profesores de Enseñanza Básica, de los cuales seis son mujeres y tres son hombres. Las edades de los participantes van desde los treinta y uno hasta los cincuenta y seis años, mientras que los años de experiencia docente oscilan entre los cinco y los diecinueve años. Participaron de la investigación todos los docentes que poseían al menos un año de experiencia en el microcentro y se excluyeron de la investigación aquellos docentes que llevaban menos tiempo, dado a su escaso conocimiento y experiencia en relación al quehacer de esta organización.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se empleó la técnica de entrevista semiestructurada. Se entrevistó a docentes que participan del microcentro mediante un formato de entrevista que permite realizar preguntas abiertas, permitiendo que el informante pueda expresar sus opiniones e ir elaborando respuestas que permitan profundizar sus ideas a medida que avanza la entrevista.

La entrevista fue diseñada en función de tres tópicos:

- Proceso de formación profesional: En este eje el docente se refirió a su proceso de formación profesional, dando cuenta de sus saberes y prácticas, reflexionando acerca de la influencia de su formación en su ejercicio docente. Este apartado de la entrevista tuvo por objeto recoger información que permitiese caracterizar a los participantes de la investigación.
- Aporte del microcentro en sus prácticas docentes: Este apartado tuvo por función reconocer el aporte del microcentro en las prácticas docentes de quienes participan de esta organización.
- Identificar las prácticas docentes: Estas preguntas permitieron conocer qué entendían los docentes por buenas prácticas docentes, caracterización de sus prácticas docentes, además de conocer sus concepciones en relación al aprendizaje de sus alumnos.

3.4 Procedimiento y análisis de datos

Para la recogida de información y análisis de los datos se siguió la propuesta de Krueger (1998). Así, primero se informó en una reunión de microcentro acerca de los alcances de la investigación a los docentes que conforman esta organización y luego se les invitó a participar en entrevistas semiestructuradas, cuyas interrogantes estaban orientadas a dar respuestas a la pregunta y objetivos de esta investigación.

El segundo paso consistió en coordinar con los docentes los días y horarios que tenían disponibles para la realización de la entrevista de manera tal que no entorpeciera su labor. Las entrevistas fueron realizadas al interior de sus respectivos establecimientos educacionales, en un espacio provisto por cada una de las Directoras. Las entrevistas fueron grabadas en audio, previa autorización de los docentes y luego fueron transcritas en archivos de Microsoft Office Word. Con la finalidad de mantener reserva de la identidad de los participantes se les asignó un nombre de fantasía.

La información transcrita fue codificada en forma abierta y axial en un archivo Microsoft Office Excel, obteniendo categorías que se relacionan entre sí y que permiten encontrar una explicación a los hallazgos encontrados y por último los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas fueron compartidos con los participantes.

3.5 Rigor metodológico

Para asegurar el rigor metodológico en esta investigación se han empleado los criterios y estrategias definidos por Guba (1981).

Este autor señala que para responder al criterio de credibilidad es necesario que exista una relación entre los datos recogidos por el investigador y la realidad, para lo cual el investigador recolecta información que produce resultados y luego éstos son reconocidos por los informantes. Por ello, los resultados fueron presentados a los participantes en una reunión de microcentro y se les consultó respecto a si los resultados correspondían a lo que quisieron expresar. Además, para determinar la credibilidad Rada (2016) señala que se debe disponer de las transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar los significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio, situación que fue atendida en esta investigación.

Otro criterio de rigor metodológico utilizado fue el de confirmabilidad. Este criterio busca que los resultados de la investigación garanticen la veracidad de la información proporcionada por los

participantes. Para asegurar este criterio las entrevistas a los participantes fueron grabadas y se realizó una transcripción fiel de éstas. Además, se describieron las características de los participantes y cómo se realizó su proceso de selección, aspecto que considera Rada (2016) para asegurar la confirmabilidad.

4. RESULTADOS

A partir de los datos recogidos en las entrevistas es posible sostener que la mayoría de los participantes de esta investigación declara poseer ciertos vacíos en su formación profesional, dada la falta de aspectos teóricos y metodológicos, entre ellos el trabajo en aula multigrado. Recalcan que su formación profesional en programas de regularización docente fue poco desafiante y existen discrepancias respecto a la calidad del cuerpo docente del programa de Pedagogía en que estudiaron. En cuanto a la repercusión de su formación profesional en su práctica docente señalan que ha sido negativo, que presentan debilidades profesionales y que al inicio de su vida laboral tuvieron dificultades para desenvolverse como docentes porque les costó adaptarse al ritmo de trabajo o porque tenían inseguridad para afrontar su quehacer profesional, pero que en general buscan mecanismos de apoyo para subsanar esas dificultades. Pese a las debilidades que poseen producto de su proceso de formación profesional, la mayoría de los participantes se declara preparado para impartir las asignaturas que enseñan, las que en algunos casos son todas las que ofrece el currículum nacional en Enseñanza Básica.

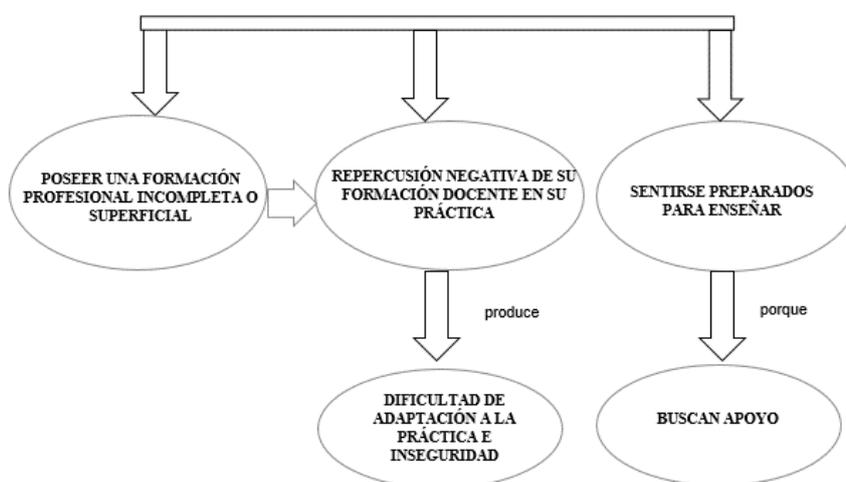


Figura 1 - Resultados descripción de los profesores participantes del microcentro.

Por otra parte, la mayoría de los participantes de esta investigación señala que el microcentro ha permitido mejorar sus prácticas docentes, siendo los temas que más destacan el trabajo técnico administrativo y los tratados por el psicólogo del Departamento de Educación Municipal. Por otra parte, la mayoría de los docentes valoran el microcentro dado que este espacio les permite intercambiar experiencias acerca de cómo aprenden sus alumnos, aun cuando no siempre se otorgan los espacios necesarios para que esto suceda. Estas experiencias compartidas en el microcentro las han llevado a sus aulas, evidenciando cambios en sus prácticas docentes a partir de su participación en el microcentro.

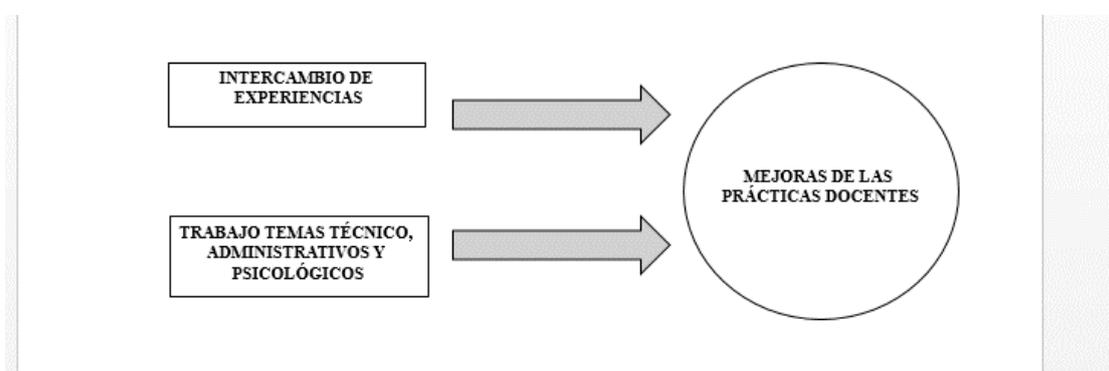


Figura 2 - Resultados del aporte del microcentro Las cerezas de Huequén en las prácticas docentes

Por último, la mayoría de los participantes de esta investigación posee una concepción acerca de una buena práctica docente, ya sea relacionada con el aprendizaje de los contenidos por parte del estudiante o como aspectos más vinculados a la optimización del tiempo en el aula y la estructura de la clase. En cuanto a cómo aprenden sus estudiantes, la mayoría de los docentes señalan que esto sucede de distintas formas, dependiendo del estilo de inteligencia de cada uno, aun cuando destacan que los recursos empleados son mayoritariamente visuales y actividades grupales dado que las evaluaciones que han aplicado reportan que son éstos recursos los que permiten obtener mejores resultados.

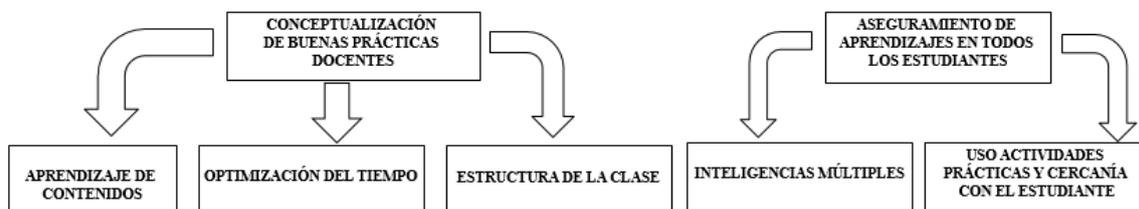


Figura 3 - Resultados de caracterización de prácticas docentes de participantes del microcentro

5. DISCUSIÓN

En relación a la descripción de los docentes se puede señalar que la mayoría de ellos declara poseer importantes vacíos en su formación profesional, dada la carencia que poseen en formación disciplinar y didáctica de las asignaturas que imparten, por lo que presenten dificultades para desenvolverse profesionalmente, principalmente asociadas a adaptación e inseguridad en el ejercicio de su profesión.

Esta situación ha sido recogida por informes internacionales (Díaz, Solar, Soto y Conejeros, 2015; y OCDE, 2004) donde se sugiere a Chile la necesidad de abordar el problema de la preparación del docente, dado que éste es un factor clave para explicar la calidad educativa (Barbed y Mourshed, 2007; Bolívar, 2008; Day, 2005; De Andraca y Gajardo, 1992; De Lella, 1999; Escudero, Cutanda y Trillo, 2017; Mineduc, 1999c; OCDE, 2010; y UE, 2001). Así, es posible que uno de los factores que expliquen los resultados académicos de sus estudiantes sea la formación de los docentes que conforman este microcentro, toda vez que para Rivera y Milicic (2006) en algunas ocasiones estos resultados se explican por la formación del profesor.

Los docentes del microcentro en estudio laboran en escuelas ubicadas en el sector rural, muchas de ellas con la totalidad de sus niveles de enseñanza en modalidad multigrado realidad para la que no se encuentran preparados (Brumat, 2011; Mejía, 2012; y Vera, Osses y Schiefelbein, 2012), situación que es confirmada por los participantes de esta investigación quienes sostienen que en su proceso de formación profesional sus universidades no les proveyeron modelos de planificación multigrado, metodología de enseñanza por proyectos y otros recursos orientados al trabajo en aula rural multigrado, lo que representa una dificultad para afrontar su labor educativa y repercute en la calidad de la educación que se imparte en estos establecimientos.

La falta de competencias para la enseñanza en el aula multigrado contribuye a que el docente de la escuela multigrado perpetúe la memorización de contenidos, actividades centradas en escuchar y copiar y replicar las mismas actividades en todos los niveles (Sepúlveda, 2000 en Rodríguez, 2003). Además, el poseer una formación disciplinar y didáctica deficiente repercute en las prácticas docentes toda vez que el docente debe dominar el conocimiento teórico- práctico de la disciplina que enseña para cumplir su labor (Avalos, 2001; y Shulman, 1989).

En cuanto a reconocer el aporte del microcentro en sus prácticas docentes es posible señalar que la mayoría de éstos poseen una mirada favorable de este espacio, dado que les ha permitido mejorar sus prácticas y que allí han aprendido estrategias para enseñar en la diversidad, principalmente del trabajo realizado por el psicólogo del Departamento de Educación Municipal.

El valorar el espacio del microcentro por su aporte al desarrollo pedagógico y a la actualización por parte de los docentes es lo que resalta el Mineduc (Sepúlveda, 2015) cuando realiza una evaluación al Programa de Básica Rural, evaluación que a más de dos décadas del inicio de este espacio es compartida por los docentes del microcentro aunque con algunos matices. Valoran el aporte en materia de actualización, principalmente en temas técnico- administrativos, pero reclaman la falta de un espacio intencionado para el intercambio de experiencias que les permitan mejorar sus prácticas.

Esta necesidad que declaran se funda en que el microcentro es concebido como un espacio donde los docentes con el apoyo del supervisor del Mineduc revisan sus prácticas y promueven estrategias de mejora. No obstante, desde un principio se entendió el microcentro como una oportunidad para capacitar al docente (Unesco, 2005) lo que explica la participación del jefe de la Unidad Técnico Pedagógica Comunal y de otros actores, quienes colaboran con exposiciones o talleres en las reuniones de microcentro principalmente en labores técnico-administrativas.

En este sentido, algunos docentes sostienen que el trabajo en el microcentro les permite mejorar sus prácticas docentes, dadas las orientaciones que reciben del jefe de la Unidad Técnico Pedagógica Comunal en materias como: la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), revisión de planes y programas de estudio, elaboración de planes de gestión, entre otros. Aun cuando los docentes valoran el trabajo realizado en los tópicos antes mencionados, destacan que es el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica Comunal y el psicólogo del Departamento de Educación Municipal quienes dirigen la reunión, dejando

de lado las orientaciones propuestas por el Mineduc (2011) para orientar el trabajo del microcentro. Destacar que estos lineamientos hacían alusión a que en las reuniones debía imperar la colaboración pedagógica para que mediante el consenso de sus miembros se acordaran estrategias de solución a las dificultades detectadas en sus prácticas, lo que en palabras de los participantes de esta investigación no estaría sucediendo en este microcentro.

La dinámica de trabajo adoptada en las reuniones donde un número importante de los docentes se siente un mero espectador y no un participante activo es lo que lleva a percibir que el microcentro no les ha permitido, en el desarrollo de sus reuniones, intercambiar experiencias acerca de cómo aprenden sus alumnos sino que esta práctica la han podido desarrollar en el espacio asignado al desayuno, lugar donde algunos aprovechan para compartir experiencias profesionales que son discutidas entre los docentes participantes del microcentro.

Esta situación permite observar cómo se ha soslayado la competencia de reflexión pedagógica dada en los orígenes del microcentro y se ha convertido al docente en un mero consumidor de información, que por valiosa que sea, no contribuye a la construcción de conocimiento profesional (Domingo y Gómez, 2014), toda vez que el conocimiento es entendido como el producto de la actividad social que se produce, se mantiene y se difunde en el intercambio con el otro (Delval, 1997), situación que al parecer en este espacio no sucede.

Al consultar respecto a si las experiencias de aprendizajes compartidas en el microcentro, independiente del espacio en que se dieron, fueron replicadas en el aula la mayoría de los docentes sostienen que sí, aun cuando mayoritariamente hacen alusión a las exposiciones realizadas por el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica Comunal y por el psicólogo del Departamento de Educación Municipal, principalmente en relación a técnicas de relajación o técnicas para incentivar a los niños y a la elaboración de protocolos o manuales, como el manual de convivencia escolar. Esto pone de manifiesto que los docentes, independiente de los reparos que tienen al funcionamiento del microcentro, toman de este espacio aquello que les sirve y lo llevan a sus escuelas para replicarlos considerando las particularidades que tiene cada una de ellas.

En cuanto a si los participantes de la investigación perciben que sus prácticas docentes han cambiado producto de su participación en el microcentro, ocho de un total de nueve docentes señalan que sí. De sus respuestas se devela que entienden por práctica docente a las estrategias de enseñanza y ambiente de la clase (Preiss et al., 2014), específicamente a aspectos como la evaluación, la planificación, el uso de recursos

didáticos, entre otros y que cuando mejoran sus prácticas también mejoran los resultados de sus estudiantes, lo que es refrendado por Paquay (2008). En este sentido es destacable que aun cuando los docentes manifiestan poseer vacíos importantes en su formación profesional, estén en una búsqueda constante de estrategias que les permitan a sus estudiantes obtener aprendizajes que redunden en mejores resultados.

De las respuestas de los docentes se desprende que en general están en una constante reflexión sobre su práctica docente, identificando situaciones conflictivas en donde requieren apoyo para subsanarlas, proceso de reflexión que en palabras de Schön (1987) y de Killion y Todnem (1991) es reactivo, dado que está marcado por la sorpresa o lo inesperado que surge de la práctica y que necesita ser analizado para buscar un camino de solución inmediato. Esta situación impide a los docentes tomar distanciamiento para analizar la práctica en perspectiva, por lo que las decisiones que tomen sólo responden a la emergencia y no constituyen un mecanismo que permita anticiparse a los problemas que en el futuro pudieran emerger de su práctica.

La disposición que presentan en general los docentes participantes del microcentro a buscar los espacios para intercambiar experiencias aun cuando señalan que éstos no se dan de forma intencionada, denota el interés por la revisión sistemática de la enseñanza para mejorar la forma de enseñar, idea sostenida por Stenhouse (1998) que es observable en la dinámica de trabajo del microcentro en estudio.

Los docentes del microcentro poseen una amplia concepción acerca de lo que entienden por práctica docente ya sea relacionada con el aprendizaje de contenidos por parte del alumno o como el quehacer docente en términos de planificación y estructura de la clase. Estas miradas adscriben a lo planteado por Shulman (1989) quien sostiene que para entender la práctica docente era preciso considerar el dominio disciplinar del docente y el conocimiento pedagógico general, aspectos donde la mayoría de los participantes de esta investigación presentan debilidades. De igual forma se desprende de los resultados el interés por el manejo de grupo por parte de los docentes, empleado como estrategia de enseñanza en el seno de sus aulas, otro factor que permite entender la práctica docente según Vera y Domínguez (2005) y que contribuye a crear un ambiente de aprendizaje.

Como dimensiones para evaluar la práctica docente Rodríguez y Vera (2007) señalan que es preciso considerar la didáctica, la forma en que el docente realiza su clase. En este sentido la mayoría de los docentes sostienen que para alcanzar aprendizajes en todos sus estudiantes

emplean principalmente recursos visuales y actividades grupales. Entre los recursos visuales que destacan está el uso de guías, tarjetas, videos, presentaciones de power point, entre otros. En cambio las actividades grupales que destacan son: trabajos en grupo y la estrategia de alumno tutor, donde el estudiante que le cuesta menos aprender acompaña a quien le cuesta más. Desde aquí es posible señalar que un número importante de participantes de este microcentro poseen un estilo de enseñanza que no distingue niveles de aprendizaje y las actividades tienden a ser las mismas para todos los cursos. De sus relatos se desprende que planifican una clase y la replican a los diferentes niveles que atienden sin considerar las diferencias de cada estudiante. Una mirada similar de los docentes de escuelas multigrado es la de Sepúlveda (2000, en Rodríguez, 2003) quien sostiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas multigrado posee un estilo de enseñanza orientado a la memorización de contenidos, en que el trabajo de los estudiantes radica en escuchar y copiar y que las actividades tienden a ser las mismas para todos los grados.

Esta situación afecta el aprendizaje de los estudiantes dado que no se atienden los objetivos de aprendizajes definidos por los programas de estudio para cada nivel educativo, lo que supone un vacío curricular para los estudiantes de las escuelas que componen este microcentro.

En relación a cómo aprenden sus alumnos y qué los hace pensar que sus estudiantes aprenden de esa forma, un número importante de docentes señalan que depende del estilo de inteligencia que posean, haciendo alusión a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, aunque algunos manifiestan su preferencia por las actividades prácticas y la cercanía con el estudiante dado su motivación por estas estrategias de enseñanza, alejados de las características de sus estudiantes. Pese a esto los docentes sostienen que sus estudiantes aprenden de esa forma porque una vez finalizada una actividad realizan una evaluación que da cuenta de los aprendizajes que obtuvieron sus estudiantes o porque han probado con clases teóricas y los resultados han sido deficientes.

Los malos resultados obtenidos por los estudiantes frente a clases teóricas, donde éstos adoptan un rol pasivo dado que se mantienen inactivos y sin interactuar con sus compañeros podrían estar dados por la desmotivación y la falta de competencias por parte del docente para planificar actividades que consideren una variedad de recursos didácticos que permitan mantener el interés y la concentración de sus estudiantes. No necesariamente los malos resultados se explican a partir de la forma

de aprender que posee el estudiante sino además es necesario considerar cómo la práctica docente influye en esos resultados.

En síntesis, los participantes de esta investigación sostienen que el microcentro es un espacio importante para fortalecer su trabajo docente y para intercambiar experiencias que en algunos casos son replicadas en el aula. Esta mirada del microcentro es coherente con lo señalado por Sepúlveda (2015), quien sostiene que los docentes valoran el microcentro principalmente en temas como la gestión escolar, el desarrollo pedagógico y la familiarización con nuevos recursos, y con lo expresado por Cárcamo (2016) quien señala que en el microcentro se privilegia el trabajo técnico-administrativo, principalmente la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, la elaboración y revisión del Proyecto Educativo Institucional y otros documentos en desmedro del intercambio de experiencias entre los docentes.

6. CONCLUSIONES Y HALLAZGOS

A partir del análisis y discusión de los resultados es posible señalar que en cuanto al objetivo que tenía por función caracterizar a los profesores que participan del microcentro, la investigación da cuenta que la mayoría de los participantes declara poseer vacíos importantes en su formación profesional dada la falta de aspectos teóricos y metodológicos situación que les ha afectado en su inserción en el aula. Esta situación constituye un factor relevante para explicar los resultados académicos alcanzados por sus estudiantes dado que en ocasiones estos resultados son explicables a partir de la formación que posee el docente.

Los participantes manifiestan que sus universidades no les proveyeron formación para desempeñarse en la escuela emplazada en el sector rural, donde deben atender en una misma aula a estudiantes de distintos niveles.

Destaca que pese a los vacíos que declaran poseer en su formación profesional la mayoría de los participantes se declare preparado para impartir las asignaturas que enseña, que en algunos casos son todas las que ofrece el currículum dado que las escuelas que conforman este microcentro son unidocentes, bidocentes o tridocentes. Este sentimiento de preparación pudiese estar influenciado por su participación en el microcentro o por iniciativas de perfeccionamiento que realicen por iniciativa personal.

El objetivo que hace alusión a reconocer el aporte del microcentro en las prácticas docentes da cuenta que la mayoría de los docentes posee

una buena percepción de esta organización dado que les ha permitido mejorar sus prácticas docentes, principalmente en temas relacionados con el trabajo técnico- administrativo y porque les permite, aunque de forma no intencionada, intercambiar experiencias con docentes que laboran en contextos similares. Algunos participantes declaran que algunas de las iniciativas expuestas en las reuniones de microcentro o compartidas por otros docentes son replicadas en sus aulas.

En cuanto al objetivo que dice relación con identificar, desde la perspectiva de los profesores, las prácticas docentes de quienes participan del microcentro es posible concluir que la mayoría de los participantes posee una concepción de buena práctica docente y de cómo aprenden sus estudiantes. Los participantes señalan que sus estudiantes aprenden según el tipo de inteligencia que poseen, haciendo alusión a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, aunque principalmente lo hacen a través de actividades prácticas y del trato cercano con sus estudiantes, dado que son estas las estrategias que los docentes prefieren para afrontar el acto educativo.

En relación a los supuestos de esta investigación es dable señalar lo siguiente: En primer lugar se rechaza el supuesto de que las actividades realizadas en el microcentro representan un aporte para los profesores, dado que les permite reflexionar acerca de su práctica docente, toda vez que la mayoría de los participantes declaran que el microcentro no les provee instancias formales destinadas a la reflexión pedagógica, dado que la dinámica de trabajo se centra principalmente en exposiciones realizadas por el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica Comunal u otro expositor que presenta algún tema en las reuniones de trabajo.

El segundo supuesto que señalaba que los docentes valoran el espacio que les provee el microcentro dado que les permite socializar con profesores de escuelas que poseen características similares de igual forma fue confirmado, dado que en relato de los participantes el microcentro aun cuando no les provee instancias formales de intercambio de experiencias, son ellos quienes buscan los espacios para cumplir con este principio consagrado por esta organización en sus inicios. Son los espacios del café o el espacio que queda antes del inicio de la reunión o una vez terminada la reunión de microcentro los que son aprovechados por los docentes de esta organización para socializar con sus pares.

En general es posible apreciar que la dinámica del microcentro ha cambiado, dejando de lado la reflexión y centrando la mirada en labores asociadas al trabajo técnico- administrativo desde un enfoque expositivo. Otro aspecto importante de resaltar es que se puede observar que la dirección del microcentro pasó de estar liderada por el coordinador a

manos del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica Comunal, quien planifica cada una de las reuniones en función de los temas que estima convenientes.

REFERENCIAS

ACHILLI, Elena (2001), Investigación y formación docente, Argentina, Laborde.

ARBESÚ, María Isabel y FIGUEROA, Alma (2001). “La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica”, en Mario Rueda, Frida Díaz-Barriga y Mónica Díaz Polanco (Eds.), Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior, México, CESU-UAM, pp. 161-174.

ARBESÚ, María Isabel y RUEDA, Mario (2003), “La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente”, Reencuentro, núm. 36, pp. 56-64.

ASSAÉL, Jenny y SOTO, Salvador (1992), Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe de Seminario, Chile. Ediciones PIIE-ICI.

ÁVALOS, Beatrice (2001), “Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia”, Calidad en la Educación, núm. 15, pp. 9- 24.

BARBER, Michael y MOURSHED, Mona (2007), How the World’s Best-Performing School Systems Come Out On Top, England, McKinsey & Company, Social Sector Office.

BARRIOS, Luís (2017), “Enseñanza multigrado en la universidad experiencia en la carrera de arquitectura de la Universidad Columbia del Paraguay”, Revista científica Omnes de la Universidad Columbia del Paraguay sede España. Vol.1, núm.1, pp. 39-58

BARRÓN, Concepción (2015), “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”, Revista de Docencia Universitaria, vol. 13, núm.1, pp. 35-56.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL (2015), “Reportes estadísticos comunales”, en: <http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Ercilla> (consulta: 22 de julio de 2017).

BOLIVAR, Antonio (2008), “Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España”, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, vol.1, núm.2, pp. 57-74.

BRUMAT, María Rosa (2011), "Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana", Revista Iberoamericana de Educación, vol. 55, núm. Extra 4, pp. 1-10

CÁRCAMO, Héctor (2016), "Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad", Sinéctica, vol. 47, pp. 1-17.

CID, Alfonso, PÉREZ, Adolfo y ZABALZA, Miguel (2013), "Las prácticas de enseñanza realizadas/ observadas de los "mejores docentes" de la Universidad de Vigo", Educación XXI, vol.16, núm. 2, pp.265-296.

DE LELLA, Cayetano (1999). "Modelos y Tendencias de la Formación Docente", Ponencia presentada en el Primer Seminario Taller sobre Perfil del Docente y estrategias de Formación, Perú, en: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm> (consulta: 22 de julio de 2017).

DAY, Christopher (2005), Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado, España, Narcea Ed.

DE ANDRACA, Ana María y GAJARDO, Marcela (1992), Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales, Chile, UNESCO/FLACSO.

DELVAL, Juan (1997), "¿Cómo se construye el conocimiento?", Kikiriki Cooperación Educativa, núm. 42-43, pp. 44-54.

DEWEY, John (1916), Democracy and education, EE.UU, The Free Press.

DEWEY, John (1933), How we think, EE.UU, Heath.

DÍAZ, Claudio, SOLAR, María Inés, SOTO, Valentina y CONEJEROS, Marianela (2015), "Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios", Revista Civilizar, vol. 15, núm. 28, pp.229-246.

DOMINGO, Ángels y GÓMEZ, María Victoria (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos, España, Narcea.

ELLIOTT, Jhon (1993). La investigación-acción en educación, España, Morata.

ESCUADERO, Juan Manuel, CUTANDA, María Trinidad y TRILLO, José Felipe (2017), "Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado", Profesorado, vol. 21, núm. 2, pp. 83-102.

GARCÍA, Benilde, LOREDO, Javier y CARRANZA, Guadalupe (2008), "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento,

interacción y reflexión”, Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 10, número especial, pp.1-15.

GLASSICK, Charles, TAYLOR, Mary y MAEROFF, Gene (2003). La valoración del trabajo académico, México, UAM/ANUIES.

GUBA, Egon (1981), “Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries”, ERIC/ECTJ Anual, vol. 29, núm. 2, pp. 75-91.

IMBERNON, Francisco (2001), “La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro”, en Carlos Marcelo (editor), La función docente. España, Editorial Síntesis, pp. 27-41.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2017), “Resultados población, sexo y edad”, en: <http://www.censo2017.cl/descargue-aqui-resultados-de-comunas/> (consulta: 18 de febrero de 2017).

KILLION, Joellen y TODNEM, Guy (1991), “A process for personal theory building”, Educational Leadership, vol. 48, núm.6, pp.14-16.

KRUEGER, Richard (1998), Analyzing and reporting focus group results, EE.UU., SAGE.

LATORRE, Antonio (2003), La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, España, Grao.

LEYTON, Tomás (2013), “Las Políticas de Educación Rural en Chile: Cambio y Continuidad”, en: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT5/GT5_LeytonM.pdf (consulta: 11 de enero del 2017).

LOREDO, Javier y GRIJALVA, Olga (2000), “Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado”, en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga (comps.), Evaluación de la docencia, México, Paidós, pp.103-132.

MARTÍNEZ, Felipe (2012), “Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura”, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol.18, núm.1, pp.1-22.

MAYORGA, María José, SANTOS, Miguel Ángel y MADRID, Dolores (2014), “Formación y actualización de la función docente”, Diálogos pedagógicos, vol.12, núm.24, pp.11-28.

MEJÍA, Adolfo (2012), “Análisis de las características de las prácticas docentes en escuelas rurales multigrado. Un estudio en el Municipio de Texiguat, Departamento del El Paraíso”, en:<http://biblioteca.upnfm.edu.hn/images/tesis%20clasificadas/Maestria%20en%20formador20de>

%20formadores%20de%20educacion%20basica/Adolfo%20Concepcion%20Mejia%00yuela.pdf (consulta: 10 de junio del 2018).

MINEDUC (1999a), “Educación para Todos Evaluación en el Año 2000. Informe final”, en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/educacion_para_todosEvaluacionChile2000.pdf (consulta: 11 de enero de 2017).

MINEDUC (1999b), Educación Rural; Situación y desafíos en Latinoamérica, Chile, Ministerio de Educación-Programa Básica Rural.

MINEDUC (1999c), Evaluación del Programa Educación Básica Rural 1992 - 1998, Chile, División de Educación General Programa de Educación Básica Rural.

MINEDUC (2011), Orientaciones sobre microcentro para la asesoría técnica pedagógica., Chile, Programa de Educación Rural.

MINEDUC (2012), Decreto Exento N°968. Autoriza reuniones en microcentro para profesores de escuelas rurales en forma que indica. Chile, Ministerio de Educación.

OCDE (2004), Revisión de políticas nacionales en educación, Chile.

OCDE (2010), Política de educación y formación: Los docentes son importantes, Francia.

PAQUAY, Léopold (2008), “Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats?”, en Jacques Weiss (éd.), Quelle évaluation des enseignants au service de l'école? : actes du séminaire, Switzerland, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, pp. 29-44

PREISS, David, CALCAGNI, Elisa, ESPINOZA, Ana María, GÓMEZ, Daniela, GRAU, Valeska, GUZMÁN, Valentina, MÜLLER, Magdalena, RAMÍREZ, Francisca y VOLANTE, Paulo (2014), “Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile”, Psykhe, vol.23, núm. 2, pp.1-12.

RADA, Dora (2016), “El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad”, Sinopsis Educativa, vol.7, núm. 1, pp.17-26.

RIVERA, Maritza y MILICIC, Neva (2006), “Percepciones, Creencias, Expectativas y aspiraciones de Padres y Profesores de enseñanza general básica”, Psykhé, vol. 15, núm. 1, 119-135.

RODRÍGUEZ, Yolanda (2003), “Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado”, en Martín Benavides, “Educación, procesos

pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación”, Perú, Red Latinoamericana de Educación Rural, pp.131-192.

RODRÍGUEZ, Claudia y VERA, José Ángel (2007), “Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol.12, núm.35, pp.1129-1151.

RODRÍGUEZ, Nacarid (2007), “Prácticas docentes y mejora de la escuela”, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol.5, núm. 5e, pp.21-26.

SCHÖN, Donald (1987), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. España, Paidós.

SCHÖN, Donald (1998), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España, Paidós.

SEPÚLVEDA, Gastón (2015), Conversaciones pedagógicas en el microcentro. Chile, Ediciones Inncrea.

SHULMAN, Lee (1989), “Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en Merlín Wittrock, “La investigación en la enseñanza”, tomo I, España, Paidós.

STAKE, Robert (1998), Investigación con estudio de casos, España, Ediciones Morata.

STENHOUSE, Lawrence (1998), Investigación y desarrollo del curriculum, España, Morata.

UNIÓN EUROPEA (2001), Report from the Commission on the Concrete Future Objectives of Education Systems, Bélgica.

UNIÓN EUROPEA (2007), European Commission Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, Bélgica, European Commission.

UNESCO (2005), Políticas educativas de atención a la diversidad. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, Chile, AMF Imprenta.

VALLE, Javier (2012), “La formación inicial del profesorado según la Unión Europea”, Nueva revista de política, cultura y arte, núm.141, pp.32-50.

VASCO, Carlos (1990), Pedagogía, discurso y poder, Colombia, Corprodic.

VERA, Daniela, OSSES, Sonia y SCHIEFELBEIN, Ernesto (2012), "Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa", Estudios Pedagógicos, vol.38, núm.1, pp.311-324.

VERA, José Ángel. y DOMÍNGUEZ, Rosario (2005), "Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana", *Educação e Pesquisa*, vol.31, núm.1, pp.31-43.

WILLIAMSON, Guillermo (1993), *Escuelas Rurales Incompletas con Cursos Multigrado. Experiencias en Chile: Revisión bibliográfica*, Chile, Universidad de Talca/IIDE. Talca.