

INFORME FINAL  
PROYECTO DE INVESTIGACION

**Elaboración y validación del Módulo de Educación Rural para  
la formación de docentes de I y II Ciclo de Nicaragua y  
Validación del módulo de Costa Rica**

Gabriela Chinchilla Arguedas, M.Ed  
Wilfredo Gonzaga Martínez, M.Sc  
Nidia Mejía Arias. M.Ed  
Claudio Vargas Fallas. M.Ed



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE, UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN Y CULTURA CENTROAMERICANA  
SAN JOSÉ, COSTA RICA/SICA

## **Agradecimiento**

El equipo de investigación expresa su agradecimiento a las siguientes instituciones y personas que hicieron posible la realización de este trabajo.

### **En Costa Rica**

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana  
Instituto de Investigación en Educación y a la Escuela Formación Docente  
de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica  
División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en  
Educación de la Universidad Nacional  
Ministerio de Educación Pública  
M.Sc. Irma Zúñiga León  
Dra. Alicia Díaz Alvarado  
M.Ed. Iris Pérez Sáenz  
M.Ed. Mario Avendaño Arguedas  
M.Ed. Marisol Vidal Castillo

### **En Nicaragua**

Ministerio de Educación  
Escuelas Normales de Estelí, Matagalpa, León, Puerto Cabezas, Bluefields,  
Managua, Chinandega  
Aleyda González de Soza  
Cruz Emérita Vindell Ponce  
M.Ed. Benalicia Lucas Wilfred  
M.Sc. Gertrudis Mayorga Dominguez. Directora de la División de Formación  
Docente, MINED

En especial a los docentes, las docentes y al estudiantado tanto de Costa Rica como de Nicaragua por su valiosa colaboración en el diseño y validación del módulo de educación rural.

## Índice General de Contenidos

Contenido	Pág.
Primera parte: Introducción.....	1
Objetivo general.....	3
Objetivos específicos.....	3
Segunda parte: Marco teórico.....	4
Lo rural.....	4
La diversidad geográfica.....	6
La diversidad económica.....	6
La diversidad étnica y cultural.....	7
La pobreza en la zona rural.....	10
Una “nueva ruralidad”.....	11
La educación rural.....	12
El papel del docente rural y su formación.....	16
La formación de docentes en Nicaragua y Costa Rica.....	19
Breve revisión histórica de la formación docente.....	20
La formación docente en Nicaragua.....	23
Situación de los docentes en Nicaragua.....	26
El Modelo global e integral de organización escolar y gestión del currículo para la elevación de la calidad de la Educación Básica y Media en Nicaragua.....	28
La formación de docentes en Costa Rica.....	31
Generalidades de modelos que se aplican en la formación de docentes .....	36
Los modelos de formación de docentes.....	36
Tercera parte: Metodología.....	42
Tipo de investigación.....	42
Selección de los informantes.....	47
Instrumentos y técnicas recolectar la información.....	46
Análisis de la información.....	51
Asuntos éticos	53
Cuarta Parte: Análisis de los datos y resultados.....	55
Parte A: Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de I y II Ciclos de Costa Rica.....	55
Presentación	55
Los hallazgos de la investigación denominada: Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales de Costa Rica.....	56
La labor de los docentes rurales.....	57
Principales limitaciones que encuentran los docentes rurales en ejercicio de la profesión docente.....	57
Principales ventajas que encuentran los docentes rurales en el	

<b>Contenido</b>	<b>Pág.</b>
ejercicio de la profesión.....	58
El ejercicio de la labor docente en el medio rural.....	59
El papel de los docentes y las docentes rurales.....	60
La relación escuela-comunidad.....	60
Percepción sobre la formación recibida de parte de las universidades.....	61
Una formación específica para trabajar en las zonas rurales	61
Los contenidos para la formación de docentes rurales	62
Contenidos administrativos.....	62
Contenidos pedagógicos.....	63
Metodología para las escuelas multigrado.....	63
Conocimientos del sujeto y de su contexto.....	63
Los recursos.....	64
La formación teórica.....	64
La validación del módulo para Costa Rica.....	65
La validación con el personal docente en servicio.....	67
Conocimientos administrativos.....	67
Conocimiento pedagógico.....	69
Principios metodológicos.....	71
Curso: Realidad nacional de contextos rurales.....	73
Curso: Educación intercultural.....	74
Curso: Educación no formal y educación para el trabajo...	76
Curso: Liderazgo y relación escuela y comunidad.....	77
Curso: Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado.....	78
Curso: Administración de la escuela multigrado y planificación de proyectos escolares y comunitarios.....	80
Validación con el estudiantado.....	82
Principios metodológicos.....	82
Curso: Realidad nacional de contextos rurales.....	84
Curso: Educación intercultural en Costa Rica y Centroamérica.....	85
Curso: Educación no formal y educación para el trabajo...	87
Curso: Liderazgo y relación escuela y comunidad.....	88
Curso: Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado.....	89
Curso: Administración de la escuela multigrado y planificación de proyectos escolares y comunitarios.....	91
Estrategia metodológica.....	92
Seminario de estudio.....	92
Trabajo de campo y acompañamiento.....	93
Seminario de discusión, análisis y reflexión.....	94
Triangulación de los resultados de la validación del módulo.....	95
Análisis de los resultados de la validación del módulo de Costa Rica según la teoría.....	96

<b>Contenido</b>	<b>Pág.</b>
Propuesta: Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de I y II Ciclo de Costa Rica.....	99
Organización de la propuesta.....	100
Objetivos del Módulo de Educación Rural.....	101
Enfoque metodológico.....	102
Principios orientadores.....	104
Temáticas del módulo.....	106
Descripción de los cursos.....	107
Realidad nacional de los contextos rurales.....	107
Educación intercultural .....	110
Educación no formal y educación para el trabajo.	113
Liderazgo y relación escuela comunidad.....	115
Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado.....	118
Gestión en la escuela multigrado y planificación, ejecución y evaluación de Proyectos Escolares y Comunitarios.....	120
Organización del módulo.....	122
Estrategias metodológicas.....	123
Etapa preparatoria.....	123
Seminarios de estudio.....	124
Papel de estudiante.....	124
Papel del docente.....	124
Trabajo de campo y acompañamiento.....	124
Papel del estudiante.....	125
Papel del docente.....	125
Seminarios de discusión, análisis y reflexión.....	125
Papel del estudiante.....	126
Papel del docente.....	127
Cierre.....	127
Evaluación.....	128
Descripción del primer bloque.....	129
Descripción del segundo bloque.....	132
Parte B: Módulo de Educación Rural para la Formación de Docentes de Educación Básica de Nicaragua.....	136
Presentación.....	136
Los hallazgos del diagnóstico.....	137
Aportes de las Escuelas Normales a la educación rural.....	137
Pertinencia de los planes de estudio en la formación de los docentes rurales a nivel inicial.....	140
Relación formación recibida y desempeño de funciones según docentes rurales.....	141
Relación de los programas que se aplican en la Educación Básica con la realidad de las zonas rurales.....	141
Necesidad de que las Escuelas Normales incorporen en sus planes de estudio, contenidos para que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para facilitarles su trabajo en las escuelas	

<b>Contenido</b>	<b>Pág.</b>
rurales.....	141
Formación específica para laborar en las zonas rurales.....	143
Conocimientos pedagógicos y administrativos que debe poseer el docente para laborar en una zona rural.....	143
Rol del docente rural.....	149
Limitaciones que ofrece el medio rural al docente que labora en la escuela rural.....	151
Ventajas que ofrece el medio rural al docente que labora en escuelas rurales.....	152
Principales fuentes de aprendizaje de los docentes rurales.....	154
Motivación para laborar en la zona rural	154
Satisfacción de ser docentes rurales.....	155
Razones por las cuales se prefiere laborar en una escuela rural.....	155
Principales fortalezas que les ha permitido laborar en las zonas rurales.	157
Relación escuela-comunidad.....	157
Futuro de la educación rural nicaragüense	158
Análisis de los hallazgos del diagnóstico según la teoría	160
Validación del módulo en Nicaragua.....	168
Curso Educación No Formal.....	169
Curso Educación y realidad rural nicaragüense.....	171
Curso Liderazgo y desarrollo comunitario.....	172
Curso Las interacciones en el contexto rural.....	172
Curso Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural.....	173
Curso Educación Intercultural .....	175
Curso La Escuela Multigrado en Nicaragua.....	176
Curso Gestión Administrativa en la escuela Multigrado.....	178
Principios metodológicos.....	179
Técnicas didácticas.....	180
Validación del módulo con participación de los estudiantes.....	182
Curso Educación No Formal.....	182
Curso Educación y realidad rural nicaragüense.....	183
Curso Liderazgo y desarrollo comunitario.....	184
Curso Las interacciones en el contexto rural.....	186
Curso Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural.....	187
Curso Educación Intercultural.....	189
Curso La Escuela Multigrado en Nicaragua.....	190
Curso Gestión Administrativa en la escuela Multigrado.....	192
Principios metodológicos.....	194
Técnicas didácticas.....	195
Triangulación de los resultados de la validación del módulo.....	196
Análisis de los resultados de la validación según la teoría.....	198
Propuesta: Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de Educación Básica de Nicaragua.....	201
Organización de la propuesta.....	201
Enfoque educativo.....	204

<b>Contenido</b>	<b>Pág.</b>
Principios metodológicos.....	206
Temas, objetivos y descripción de los cursos de la propuesta....	208
Temática de la propuesta.....	208
Presentación de los cursos.....	210
Curso: Educación No Formal.....	210
Curso: Educación y realidad rural nicaragüense.....	213
Curso: Liderazgo y desarrollo comunitario.....	216
Curso: Las Interacciones en el contexto rural.....	219
Curso: Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural.....	221
Curso: Educación Intercultural Multilingüe.....	223
Curso: La escuela multigrado en Nicaragua.....	226
Curso: Gestión administrativa en la escuela multigrado.....	229
Estrategias metodológicas.....	231
Modalidad: Módulo disciplinar.....	231
Modalidad: Módulo integrado.....	232
Etapa preparatoria.....	232
Seminarios de estudio teórico.....	233
Papel de estudiante.....	233
Papel del docente.....	233
Trabajo de campo y acompañamiento. ....	234
Papel del estudiante.....	234
Papel del docente.....	234
Seminarios de integración.....	234
Papel del estudiante.....	235
Papel del docente.....	235
Cierre.....	235
Evaluación.....	236
Descripción del primer semestre.....	236
Estrategias integradoras.....	237
Descripción del segundo semestre.....	239
Análisis de los resultados según la teoría.....	241
Sobre los contenidos del módulo.....	241
Quinta parte: Conclusiones y recomendaciones.....	243
Conclusiones.....	243
Sobre las necesidades en la formación de docentes en el área de la educación rural y la escuela multigrado.....	243
Sobre los módulos de educación rural.....	247
Recomendaciones.....	249
Bibliografía.....	252
Anexos.....	257

## Índice de cuadros

<b>Nº de cuadro</b>	<b>Nombre del cuadro</b>	<b>Pág.</b>
1	Requisitos para ingresar a los planes de formación docente A, B y C. Nicaragua.....	25
2	Requisitos para ingresar a los planes de formación docente 1 y 2. Nicaragua.....	25
3	Escuelas Normales de Nicaragua, 2009.....	26
4	Docentes empíricos según ubicación geográfica (2008).....	27
5	Universidades formadoras de docentes de I y II Ciclo. 2009.....	32
6	Participantes: Docentes de I y II Ciclo que laboran en escuela rural.....	44
7	Estudiantes de Licenciatura de las carreras de educación de I y II Ciclo por universidad.....	48
8	Participantes: Especialistas en educación rural y formación de docentes	49
9	Participantes: Estudiantado y docentes de las Escuelas Normales de Nicaragua.....	49
10	Participantes: Docente rurales Nicaragua.....	50
11	Participantes: Autoridades académicas.....	50
12	Participantes: Especialistas	51
13	Población consultada en el diagnóstico: Costa Rica.....	56
14	Población consultada en el diagnóstico. Nicaragua.....	137

## Índice de gráficos

Nº de gráfico	Nombre de gráfico	Pág.
1	Modelo de calidad. Nicaragua.....	30
2	Conocimiento Administrativo.....	69
3	Principios Metodológicos.....	72
4	Realidad nacional de los contextos rurales.....	74
5	Educación intercultural.....	75
6	Educación no formal y educación para el trabajo.....	77
7	Liderazgo y relación escuela comunidad.....	78
8	Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado.....	80
9	Administración de la escuela multigrado y planificación de proyectos escolares y comunitarios.....	81
10	Principios Metodológicos.....	84
11	Realidad nacional de los contextos rurales.....	85
12	Educación intercultural en Costa Rica y Centroamérica.....	86
13	Educación no formal y educación para el trabajo.....	88
14	Liderazgo y relación escuela comunidad.....	89
15	Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado.....	90
16	Administración de la escuela multigrado y planificación de proyectos escolares y comunitarios.....	91
17	Seminario de estudio.....	93
18	Trabajo de campo y acompañamiento.....	94
19	Seminarios de discusión, análisis y reflexión.....	95
20	Metodología para la formación de docentes rurales. Costa Rica.....	96
21	Educación no Formal.....	169
22	Curso Educación y Realidad Rural Nicaragüense.....	170
23	Curso Liderazgo y Desarrollo Comunitario.....	172
24	Curso Las Interacciones en el Contexto Rural.....	173
25	Curso Atención a las Necesidades Educativas Asociadas a la discapacidad.....	174
26	Curso Educación Intercultural.....	176
27	Curso La Escuela Multigrado en Nicaragua.....	177
28	Curso Gestión Administrativa en la Escuela Multigrado.....	179
29	Principios Metodológicos.....	180
30	Técnicas Didácticas.....	181
31	Curso Educación no Formal.....	182
32	Curso Educación y Realidad Rural Nicaragüense.....	184
33	Curso Liderazgo y Desarrollo Comunitario.....	185
34	Curso Las Interacciones en el Contexto Rural.....	186
35	Curso Atención a las Necesidades Educativas Asociadas a la discapacidad.....	188
36	Curso Educación Intercultural.....	190
37	Curso La Escuela Multigrado en Nicaragua.....	191

<b>Nº de gráfico</b>	<b>Nombre de gráfico</b>	<b>Pág.</b>
38	Curso Gestión Administrativa en la Escuela Multigrado.....	193
39	Principios Metodológicos.....	194
40	Técnicas Didácticas.....	196
41	Metodología para la formación de docentes rurales. Nicaragua.....	206
42	Modalidad disciplinar.....	209
43	Módulo Integrado.....	209

## Índice de Anexos

<b>Nº de anexo</b>	<b>Nombre del anexo</b>	<b>Pág.</b>
1	Encuesta docentes formadores de formadores.....	257
2	Encuesta estudiantes de la escuela normal.....	259
3	Encuesta docentes rural.....	261
4	Entrevista: Autoridades académicas de las escuelas normales.....	265
5	Entrevistas: Autoridades administrativas del Ministerio de Educación.....	266
6	Instrumento para la validación del módulo de educación rural para la formación de docentes de educación básica de Nicaragua.....	267
7	Instrumento para la validación del módulo de educación rural para la formación de docentes de I y II Ciclo. Docentes. Costa Rica.....	278
8	Instrumento para la validación del módulo de educación rural para la formación de docentes de I y II Ciclo. Estudiantes. Costa Rica.....	287

## **Primera Parte**

### **Introducción**

Diversos estudios sobre la formación de docentes en Centroamérica, revelan que la mayoría de los centros encargados de la formación inicial en Educación Primaria o Básica no ofrecen, dentro de sus planes de estudio, una preparación específica en educación rural que los capacite para laborar en el área rural. La única excepción es la División de Educación Rural (DER) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA), que tiene un plan específico en educación rural desde el nivel de Diplomado hasta el de Maestría, (Carvajal y Torres, 2006).

Por tal razón, la formación de la mayoría de docentes es deficitaria en cuanto a contenidos teóricos y metodológicos necesarios para dar respuesta a las tareas pedagógicas y administrativas que demandan las zonas rurales.

La existencia de un sistema educativo centralizado y de un currículum nacional homogéneo, han sido los elementos que siguen justificando el que no se valore la educación rural como un requerimiento indispensable dentro de la formación docente.

Las consecuencias de esta falta de preparación tienen sus implicaciones en muchos aspectos, que en menor o mayor grado se manifiestan en las escuelas y comunidades rurales. A nivel curricular, se imparte en las escuelas una educación descontextualizada que produce desarraigo de los niños y niñas de su contexto al invisibilizar o desvalorizar lo local; al presentar una oferta lejana a la realidad rural y con poca utilidad para la vida cotidiana, se genera falta de interés por parte de los estudiantes y sus padres que se expresa en deserción. Se da una desvinculación entre la escuela y la comunidad, con poca participación e incidencia del docente en el desarrollo comunal, en el mismo sentido, se genera poca pertenencia de la comunidad hacia la escuela. Este tipo de educación tiene escasa incidencia en el desarrollo de las comunidades pues no genera capacidades como la organización comunal tan necesaria para transformaciones, ni considera el medio natural y comunal como recursos

aprovechables dentro de los procesos de aprendizaje (Solano, Van Kampen y Ovaes, 2003).

Otra consecuencia se evidencia en los efectos que esta formación deficitaria tiene sobre la ejecución de las labores pedagógicas y administrativas de los docentes rurales. Los docentes rurales, sobre todo quienes laboran en escuelas multigrado, deben atender un gran número de responsabilidades que sobrepasan muchas veces las posibilidades humanas. Como resultado, estos docentes se encuentran sobrecargados de trabajo, experimentan agotamiento y tensión, porque deben rendir ante autoridades superiores con los mismos estándares de calidad que se exige a otros docentes y administrativos que laboran en condiciones más favorables (Díaz, Solano y Alvarado, 2002).

A partir de la problemática descrita, surge la necesidad de que las universidades y escuelas normales incorporen en los planes de estudio dirigidos a la formación de docentes para Educación Primaria o Básica, contenidos pedagógicos y administrativos que capaciten a los y las futuras docentes para laborar en las escuelas rurales.

Como respuesta a lo anterior este proyecto de investigación pretende la construcción de un módulo de Educación Rural para la formación de docentes de Educación Básica de Nicaragua y la validación del módulo diseñado por Vargas para Costa Rica en el marco del Maestría de Educación Rural Centroamericana en el 2007, mediante la consulta a expertos en educación rural, docentes formadores de docentes, docentes rurales en ejercicio y docentes en formación.

Esta investigación pretende recoger los aportes de las personas consultadas con respecto a las herramientas teóricas y metodológicas en los campos pedagógico y administrativo, necesarias para que los docentes y las docentes que trabajan en las zonas rurales, puedan ejercer la docencia con una formación de calidad, que responda a las necesidades y expectativas de las comunidades rurales dentro del contexto local y regional. Estos aportes permitirán crear un módulo de educación rural que podría incorporarse a los

planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes en Costa Rica y Nicaragua.

Objetivo general:

Elaborar y validar el “Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de Educación Primaria o Básica” con la participación de diferentes actores involucrados con la formación de educadores y el ejercicio de la profesión en contextos rurales de Costa Rica y Nicaragua.

Objetivos específicos:

1. Identificar necesidades y fortalezas en la formación de docentes nicaragüenses y costarricenses en el área de la educación rural.
2. Identificar necesidades y fortalezas que presentan docentes en el ejercicio de su labor en las zonas rurales nicaragüenses y costarricenses.
3. Diseñar la propuesta “Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de Educación Básica de Nicaragua”.
4. Validar la propuesta “Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de Educación Básica de Nicaragua”.
5. Validar la propuesta “Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de Educación Primaria de Costa Rica.

## **Segunda parte**

### **Marco Teórico**

La formación de los y las docentes se da en un contexto determinado por circunstancias históricas, económicas, sociales, políticas y culturales que es necesario examinar, con el fin de encontrar elementos que justifiquen y a la vez, sirvan de base para plantear la propuesta de formación de educadores para el mundo rural.

En este capítulo se hace revisión del contexto rural desde su heterogeneidad geográfica, cultural y económica, se examina el papel de la educación en el contexto rural y se concluye con el tema de la formación de educadores de Educación Primaria de Costa Rica y de Educación Básica de Nicaragua.

#### **1. Lo rural**

Pensar en una educación rural y particularmente en la formación de docentes para la zona rural requiere de un replanteamiento de lo rural como concepto y como realidad particular y heterogénea, demanda además de una resignificación del papel de la educación, de las instituciones formadoras de docentes y de la labor de los y las docentes en función de las necesidades y expectativas de los pobladores de las zonas rurales.

Tradicionalmente lo rural ha sido definido a partir de elementos físicos o geográficos, de patrones de poblamiento y del uso del entorno por parte del ser humano. En este sentido las zonas rurales se han clasificado en rural concentrado o rural disperso de acuerdo con la cantidad de habitantes por kilómetro cuadrado. De igual manera, lo rural es asociado generalmente con las actividades productivas del sector primario de la economía: minería, agricultura, ganadería, silvicultura y pesca. Sin embargo, todas estas caracterizaciones de lo rural ocultan la complejidad y diversidad de los contextos rurales que se ha venido acrecentando en las últimas décadas como producto de la globalización de la economía de mercado y el avance de las comunicaciones.

Por otro lado, lo rural es valorado desde criterios urbanos, que lo califican como un contexto atrasado en lo cultural y deprimido social y económicamente. Se le concibe como un contexto “subdesarrollado” cuya orientación hacia el desarrollo se encuentra en su “urbanización”. O más aún, cuyo desarrollo está supeditado a la satisfacción de las necesidades del mundo urbano. En este sentido, las zonas rurales son suplidoras de materias primas y mano de obra, son lugares de recreación y descanso, reservorios de biodiversidad y de asentamiento de las culturas autóctonas.

Contradictoriamente, estas riquezas que podrían beneficiar a los pobladores rurales, han provocado la destrucción de su entorno natural debido a actividades como la minería, la agricultura intensiva y la ganadería extensiva, los agricultores se han proletarizado, y muchas poblaciones autóctonas han sido desplazadas de sus territorios ancestrales y visto intervenidos sus modelos tradicionales de vida.

Las políticas estatales que parten de la concepción tradicional y utilitaria de lo rural, históricamente han promovido un modelo de desarrollo excluyente, donde los actores locales no siempre son considerados en la toma de decisiones y las riquezas generadas no contribuyen significativamente al mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores rurales. Al partir de una visión “urbanocentrista” del mundo, estas políticas, imponen al resto del país un modelo de desarrollo que, además de alterar el medio geográfico rural, socaban la cultural local al pretender la construcción de una cultura nacional homogénea.

Desde esta perspectiva, los sistemas educativos nacionales, tanto en Costa Rica como en Nicaragua, desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad, han sido concebidos como un instrumento de apoyo para la consolidación del modelo de desarrollo económico. Más allá de los nobles fines señalados en las constituciones y leyes de cada país, la educación ha tenido como fin, preparar al contingente de obreros, especialistas y consumidores que requiere el mercado.

La complejidad del contexto rural necesita entonces, una profundización en el análisis de aspectos que lo caracterizan desde el punto de vista geográfico, económico, cultural y étnico.

### **1.1. La diversidad geográfica**

Las zonas rurales representan un paisaje variado que incluye el ambiente montañoso, la llanura y el valle, la rivera, la zona limítrofe y el litoral. Ubicada en diferentes contextos los pobladores rurales establecen diversos medios para obtener su sustento. El entorno configura su cultura y esta a su vez lo transforma, constituyendo contextos rurales particulares en cada región. Aunque los unan las mismas necesidades básicas, los patrones de asentamiento, el vínculo con el medio, las relaciones sociales y culturales, la historia y la cultura misma los hace diferentes. Por lo tanto, una educación que pretenda contribuir con el desarrollo de las zonas rurales debe tomar en cuenta esta diversidad geográfica de modo que la oferta que presente, permita a sus pobladores obtener un mejor aprovechamiento de los recursos que se traduzca en el mejoramiento de su calidad de vida.

### **1.2. La diversidad económica**

Hasta hace unas décadas atrás, las zonas rurales se dedicaban casi exclusivamente a la explotación de los recursos que ofrecía el medio ambiente mediante actividades como ganadería, agricultura, pesca, minería, explotación forestal, entre otras propias del sector primario de la economía. No obstante, que estas actividades económicas siguen teniendo gran relevancia en el contexto rural, han venido creciendo en los últimos años, las actividades de los sectores secundario y especialmente del terciario.

La belleza escénica del paisaje rural atrae turismo nacional e internacional en Nicaragua y Costa Rica; particularmente, en este último país, se ha convertido en la principal actividad económica. El impacto del turismo en la población rural ha sido significativo pero no siempre favorable. La presión de los inversionistas para adquirir las tierras de los campesinos para el desarrollo de proyectos

turísticos, ha traído como consecuencia el desplazamiento hacia los centros urbanos y la pérdida de su modo de vida tradicional. A nivel de medio ambiente, los complejos hoteleros ubicados en las costas demandan una gran cantidad del recurso hídrico creando conflictos con las poblaciones locales.

Sobre el impacto social del turismo en Costa Rica, Hernández (2008) afirma:

“En los países en desarrollo más del 66% de los ingresos del turismo internacional nunca llegan a la economía local. Las sociedades como la guanacasteca empiezan a reconocer que el crecimiento económico extremo liberal tiene efectos muy negativos sobre la cultura y el ambiente. Es un crecimiento económico que no implica desarrollo comunitario” (p. 1).

Por otro lado, la importancia que se le ha dado el ambiente, ha creado una mayor conciencia entre los pobladores rurales sobre la necesidad de protegerlo y aprovecharlo de manera sostenible para su propio beneficio. Al respecto, el turismo rural en manos de los mismos pobladores ha significado una iniciativa que ha favorecido a las familias y comunidades. La educación en este sentido debe ayudar, no solo a que los pobladores de las zonas rurales revaloricen el espacio donde viven, sino también a que adquieran las herramientas necesarias que les permita explotar sin poner en peligro la riqueza natural y cultural que poseen.

### **1.3. La diversidad étnica y cultural**

Desde la época precolombina, la región centroamericana se ha caracterizado por su diversidad étnica y cultural. Como zona de confluencia de culturas, no solo fue el lugar donde se asentaron diversas etnias sino también un lugar de influencia de pueblos mesoamericanos y suramericanos que transitaban de un extremo al otro llevando y trayendo elementos culturales, muchos de los cuales hoy se mantienen vivos en los pueblos autóctonos que sobrevivieron a la llegada de los europeos.

La población centroamericana, mayoritariamente mestiza, es el resultado de la mezcla principalmente de los pobladores autóctonos, los inmigrantes europeos y los africanos.

Aunque los censos nacionales parten de una definición tradicional de lo rural, los datos obtenidos a partir de estos, permiten tener una idea aproximada de la cantidad de personas que viven en este contexto. Hay que tener presente, como indica Alicia Bárcena (2009), Secretaria Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe que “En la mayoría de los países se sigue midiendo lo rural por residuo, una vez que se estima lo que es urbano, utilizando criterios dicotómicos heredados de la ronda de censos de población de los años sesenta. Y ahora se nos identifica como un continente mayoritariamente urbano, pues según esas definiciones oficiales, únicamente el 23% de la población vive en las zonas rurales” (p. 2).

Según proyecciones de población de la CEPAL, en Costa Rica, para el 2000 el 58,7% de la población estaba concentrada en la zona urbana, para el 2005, el 62,7% y para el 2010 el 66%. En el caso de Nicaragua, la población urbana en el 2000 era de 55,5%, para el 2005 de 57% y para el 2010 de 58.3%. Los datos anteriores revelan en ambos países, una disminución creciente de la población rural.

Las razones que explican esta disminución de la población rural pueden estar en los procesos de migración interna y urbanización de las zonas rurales. Según Vivas (2007) las migraciones del campo a la ciudad pueden originarse entre otros factores, en la búsqueda de mejores condiciones de vida, pues en las zonas urbanas se presentan mayores oportunidades para la realización económica, social y cultural de las personas. Además Vivas señala como otro factor importante el proceso paulatino de urbanización de las zonas rurales como producto del crecimiento demográfico y el mejoramiento de los servicios básicos.

Sobre la composición étnica y cultural de las zonas rurales, debe indicarse que la población rural posee una diversidad étnica caracterizada no solo por el

mestizaje, sino también por un conjunto significativo de grupos étnicos minoritarios. Tanto en Nicaragua como en Costa Rica, estos grupos étnicos se encuentran localizados predominantemente en las zonas rurales, de manera particular, los grupos afrodescendientes se encuentran establecidos en la costa Caribe. Alejados de los centros urbanos más importantes, las regiones rurales que ocupan, carecen de la misma cantidad y calidad de servicios y oportunidades que se encuentran en las ciudades.

En la zona rural nicaragüense se encuentran 10 grupos étnicos: chorotega, creole, garífuna, matagalpa, miskito, nahua, nicarao, rama, sumu/mayangna y subtiaba, los cuales sumaban a principios del siglo XXI un total de 393.850 personas (Quezada, 2009) que constituyen aproximadamente el 5% de la población del país. En la zona rural de Costa Rica los indígenas constituyen ocho grupos étnicos: bribri, cebécar, térraba, huetar, chorotega, maleku, gnöbe y boruca los cuales representan el 1,7 de la población total (Solano, s.f.).

En el caso de los grupos étnicos minoritarios, especialmente los pueblos indígenas, han sido objeto de procesos de aculturación desde la época de la conquista. La imposición de la cultura hegemónica sobre las otras, se nota particularmente en la imposición de la lengua oficial del Estado. En un estudio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2005) sobre el Caribe nicaragüense, citado por Quezada, (2009) se indica que:

“Algunos grupos lingüísticos han sufrido históricamente presiones para asimilar la lengua oficial del Estado nicaragüense, español, y usarla en reemplazo de la suya. Otras lenguas vecinas también minoritarias, por ejemplo el mayangna ha sido presionada por plegarse al miskito, el miskito a su vez al inglés kriol, el inglés kriol al inglés estándar, el rama al inglés kriol. Uno de los instrumentos más importantes de estas políticas han sido la imposición de una lengua dominante y la supresión o eliminación de las lenguas autóctonas.” (p. 109)

En este proceso de aculturación juegan un papel fundamental los sistemas educativos nacionales, salvo esfuerzos recientes que, como se verá más

adelante, intentan rescatar y fortalecer la cultura local, desde las necesidades, intereses y anhelos de las mismas comunidades.

#### **1.4. La pobreza en la zona rural**

Pese a la riqueza cultural, étnica y ambiental de las zonas rurales, estas continúan en la pobreza. “La pobreza de la región y especialmente la indigencia siguen teniendo un signo distintivamente rural y se ha avanzado poco en su reducción” afirma Bárcena (2009, p. 2).

En el caso de Costa Rica, de 1999 a 2007 la pobreza rural disminuyó del 63,7% al 52,1% y la indigencia del 38,3% al 28,1%, sin embargo ambas son considerablemente elevadas y superiores en 20 puntos porcentuales a las tazas correspondientes a las zonas urbanas. A nivel nacional el alfabetismo en Costa Rica entre la población de 15 a 24 años era para el 2007 del 98%. No obstante, el analfabetismo entre los indígenas era de un 17,9% para los hombres y de un 20,4% para las mujeres. El porcentaje de personas que terminaron la primaria en el 2007 entre los hombres indígenas fue del 56,1% mientras que entre los hombres no indígenas fue del 84,3%. En el caso de las mujeres indígenas el 55,2% terminó la primaria en comparación con el 87% de las mujeres no indígenas (CELADE-CEPAL, s.f.).

Según informe sobre el Índice de Desarrollo Social en Costa Rica elaborado por el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN), (2007), los distritos con el nivel de desarrollo social más bajo se localizan en las zonas rurales:

“En general los lugares más alejados del centro del país, son los que enfrentan los menores niveles de desarrollo, especialmente se refleja esta situación aguda en las áreas fronterizas del norte y sur del país y la Zona Atlántica. En este grupo es importante destacar los bajos valores que presentan los distritos de Chirripó y Telire, que constituyen zonas de concentración de población indígena” (p. 39).

En Nicaragua casi una de cada dos personas (46,2%) vive en situaciones de pobreza, alcanzando a 2,4 millones de personas en el 2005 y de las cuales, 1,7 millones viven en zonas rurales del país (67,9%) La situación de pobreza afecta en mayor proporción a la infancia que a cualquier otro grupo de población nicaragüense (PNUD, 2009).

La situación de pobreza es más radical en la Costa Caribe de Nicaragua. A pesar de que esta abarca cerca del 50% del territorio nacional y concentra la mayor diversidad étnica, cultural, lingüística, geográfica y de biodiversidad, 12 de los 25 municipios pobres del país se ubican en la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS). Catorce de los 20 municipios de estas regiones, tienen un índice de desarrollo humano (IDH) bajo (menos del 0,5) (PNUD, 2009).

A nivel educativo, en el área rural, más de la mitad de los niños y niñas entre los 13 y 18 continúan en la escuela primaria, cuando deberían estar cursando la secundaria (Sistema de Naciones Unidas. s.f.).

### **1.5. Una “nueva ruralidad”**

La realidad de las zonas rurales ha variado significativamente en los últimos años por lo que exige de los actores locales y nacionales una nueva resignificación, no solo de sus problemas sino también de sus fortalezas y posibilidades, capaz de superar la vieja visión de lo rural. Bárcena (2009), afirma lo siguiente:

“Es evidente que hoy lo rural es mucho más que lo agrícola, que la agricultura por sí sola no es capaz de brindar respuestas productivas a la pobreza rural, que la visión de lo rural y la forma de medirlo no responden al tipo de transformaciones productivas y socioculturales que se han dado en este medio. Sin lugar a dudas, estamos hablando de una nueva ruralidad” (p, 2).

En el libro “El docente rural en Costa Rica; radiografía de una profesión”, los autores hablan del carácter heterogéneo de la zona rural. Por ejemplo, a nivel productivo se mezclan las actividades agropecuarias tradicionales con la

industria y la agroindustria; a nivel geográfico se da una acelerada urbanización, migraciones urbano-rural y viceversa, migración hacia el extranjero; a nivel económico las personas se integran a actividades ligadas al turismo y al uso de nuevas tecnologías; a nivel ambiental se mezclan la destrucción del medio al lado de acciones para conservarlo; a nivel cultural se observan cambios en los estilos de vida influidos por los medios de comunicación y una relación más continua con las zonas urbanas debido al mejoramiento de las vías de comunicación (Solano, Van Kampen y Ovares. 2003).

La caracterización que hacen los autores antes citados aproxima a la realidad rural, destacando como rasgos característicos su diversidad y complejidad. Esta última caracterización tiene que ver con el concepto de “nueva ruralidad” expuesto por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y el Centro Internacional de Desarrollo Rural (CIDER). Para ambas instituciones, “los cambios sociales, económicos, culturales y políticos que se vienen operando como producto de la mundialización afectan la agricultura y al medio rural” (IICA-CIDER. 2001, p. 7). Estos cambios conforman un nuevo escenario rural que ofrece nuevas posibilidades para el desarrollo de estas zonas.

Desde el concepto de “nueva ruralidad” se propone el establecimiento de políticas de desarrollo rural sostenible, que aprovechen el capital humano, físico, natural, social y cultural y el patrimonio histórico y arqueológico de sus comunidades. Se concibe el desarrollo humano sostenible como:

“el proceso de transformación de las sociedades rurales y sus unidades territoriales, centrado en las personas, participativo, con políticas específicas dirigidas a la superación de los desequilibrios sociales, económicos, institucionales, ecológicos y de género, que busca ampliar las oportunidades de desarrollo humano” (IICA-CIDER, 2001 p, 30).

Desde esta perspectiva, la educación formal y no formal tienen un espacio para la construcción de la nueva ruralidad. Para ello se requiere de un sistema educativo promotor de:

- a. Conocimientos de y para la nueva ruralidad.
- b. Soluciones a los problemas de la vida cotidiana.
- c. Procesos organizativos y relaciones sociales.
- d. Instrumentos tecnológicos apropiados.
- e. Formas alternativas de mayor calidad de vida.
- f. Formas culturales inherentes al nuevo territorio
- g. Autoestima y autoconfianza (IICA-CIDER, 2001, p. 96).

## **2. La educación rural**

La pobreza que existe en las zonas rurales contrasta con la riqueza cultural y natural que hay en ellas. Aunque no puede generalizarse, afirmando que todos los que habitan en ellas son pobres o que todos los espacios ofrecen recursos naturales aprovechables, es un hecho, la necesidad de profundizar en acciones que permitan al mundo rural y a quienes vivan en él tener mayores oportunidades para mejorar su calidad de vida. Tal aspiración encuentra un valioso punto de apoyo en una educación pertinente, propia, denominada educación rural.

La educación rural surge como una respuesta desde y para las zonas rurales. Al respecto Aguilar y Monge (1995) expresan que

“(...) la misión de la escuela en el medio rural, (...) ha de estar articulada con el desarrollo de las comunidades. En este proceso deben intervenir activamente autoridades educativas, especialistas, docentes, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, profesionales de todas las disciplinas, y por supuesto, las mismas comunidades” (p. 11).

La participación de las comunidades como protagonistas con la capacidad de determinar el tipo de educación que requieren, rompe con el viejo paradigma de una educación estandarizada y homogeneizada, pensada y dirigida desde lo urbano que ha prevalecido tanto en Costa Rica como en Nicaragua, razón por la cual, no ha respondido a las necesidades y expectativas de los pobladores rurales, para transformarse en una educación de calidad.

Una educación para que sea que sea de calidad, debe ser pertinente, es decir, necesariamente debe estar vinculada con el contexto, tomar en cuenta las necesidades y anhelos de los estudiantes, su familia y comunidad, sin perder de vista el contexto nacional y mundial. Desde este punto de vista, Aguilar y Monge han planteado (1995, p. 35) un nuevo rol para la escuela rural. Para ellas la escuela en las zonas rurales, además de cumplir con las funciones tradicionales, “debe ampliar su campo de acción tomando en cuenta las necesidades productivas, de organización, y de servicio social”

En tal sentido Aguilar y Monge (1995) proponen tres orientaciones para una metodología de la educación rural:

a. Procesos de adecuación curricular o de contextualización del currículum.

Para las autoras, dentro de los currícula oficiales es posible la contextualización, entendida esta como la acción que permite desarrollar un currículum a partir de las necesidades, intereses y problemas que los participantes determinen y seleccionen como prioritarios. Los logros de la contextualización serían: aprovechamiento didáctico de los recursos del entorno así como su revalorización y protección; resignificación del contexto rural, la cultura local, la cotidianidad; abordaje crítico de los problemas y planteamiento de soluciones; una resignificación de la educación por parte de los participantes al sentir la utilidad de los conocimientos.

El docente rural deberá ser un investigador de la realidad, tener la capacidad para analizarla y comprenderla, buscar en ella los recursos materiales y humanos aprovechables y abrir los espacios participativos para la búsqueda de soluciones.

b. Planeamiento de unidades integradas.

Para Aguilar y Monge (1995) las unidades integradas son los medios que permiten plasmar y llevar a cabo la contextualización del currículum porque involucran la participación de docentes, estudiantes y otros actores comunales en la propuesta y realización de las actividades curriculares y extracurriculares.

En forma participativa, los actores involucrados deciden sobre la temática y la metodología que se utilizará en el proceso de aprendizaje, a partir de la realización de un diagnóstico comunal e institucional. De esta manera se supera el curriculum de disciplinas desarticuladas y se garantiza su pertinencia.

- c. Educación para el desarrollo de procesos autogestionarios y cogestionarios en las comunidades.

Las autoras consideran que una de las riquezas de las zonas rurales está en su cohesión social, lo que facilita la organización comunal en torno a metas concretas compartidas. El maestro rural, por su cercanía con los hogares y la comunidad puede propiciar o coadyuvar a la organización de estos grupos y la escuela puede convertirse en un espacio de encuentro comunal. Sin embargo, señalan Aguilar y Monge (1995), para que una comunidad llegue a estos niveles de organización, se requiere de procesos educativos que fortalezcan valores como la solidaridad, el trabajo social compartido, la identidad cultural, la comunidad de intereses y la formación para la participación.

La educación de calidad, según Espinoza (2004) requiere además de un nuevo papel para el estudiante como generador de sus propios aprendizajes. El docente debe propiciar un aprendizaje interactivo que les permita a los niños y niñas dominar conceptos, razonar e investigar por sí mismos; comprender y transformar una realidad.

Una educación rural puede convertirse en un instrumento de desarrollo económico y social siempre y cuando sea orientada desde y para la zona rural, pensada y construida por los actores rurales. Sin embargo, para alcanzar tales niveles de trascendencia, se requiere de una descentralización de la educación y de una mayor autonomía de las escuelas y comunidades para planificar y ejecutar la educación que requiere.

Es fundamental que los Estados favorezcan políticas de descentralización y autonomía, materializando con acciones de los discursos que hablan sobre el mejoramiento de la calidad del sistema educativo. Cárdenas (2004) cita tres

aspectos fundamentales que deben tomarse en cuenta para que la educación pueda cumplir con el papel de coadyuvante del desarrollo:

“Invertir lo máximo en el aula en términos de recursos de aprendizaje e infraestructura, hacer mas rigurosa la formación de maestros e intensificar y sistematizar la formación continua del magisterio en servicio; y ofrecer mejores condiciones y apoyos a los alumnos que provienen de hogares, comunidades y regiones en desventaja”. (Cárdenas. 2004, p. 259)

Lograr una educación pertinente, que contribuya tanto al desarrollo individual como al social, que se oriente hacia la superación de las condiciones que causan la pobreza, implica un consenso entre los gobiernos y la sociedad civil en torno a planes y acciones conjuntas, requiere de un trabajo coordinado entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales con amplia participación comunal y, demanda sobre todo, de un papel protagónico del docente rural.

Dentro del conglomerado de actores rurales, la figura del docente rural adquiere una relevancia fundamental por los aportes que puede dar en la construcción de una educación rural de calidad.

### **3. El papel del docente rural y su formación**

Según Solano, Van Kampen y Ovaes (2003), refiriéndose a Costa Rica, los docentes rurales cumplen con una serie de tareas más allá de la atención de los niños y niñas en las clases durante el horario escolar, sobre todo cuando laboran en las escuelas multigrado. Estas tareas están relacionadas con la infraestructura y mobiliario escolar, el trabajo en comités o grupos de apoyo que administran los recursos económicos de la institución o que se organizan en torno a funciones diversas y, actividades relacionadas con los padres de familia y la comunidad. El o la docente rural es pues, un funcionario que, por su trabajo, está estrechamente vinculado con la comunidad. En muchos casos, la escuela es la única institución estatal que se encuentra en una comunidad rural lo que la convierte junto con el y la docente, en elementos estratégicos para el

desarrollo de programas y proyectos que incidan directamente en el mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores rurales.

Sin embargo, como afirma Vargas (2008, p. 85) en un diagnóstico realizado sobre la labor de los y las docentes rurales en Costa Rica, estas funciones:

“deben realizarse en circunstancias muchas veces adversas. Algunos de los docentes consultados no viven en las comunidades donde laboran, lo que les obliga a viajar grandes distancias para llegar al centro educativo, separarse de sus familias y no tener un lugar adecuado donde vivir durante el periodo lectivo, lo que ha generado una pesada carga afectiva pues deben enfrentar sentimientos como la soledad y el aislamiento. Por otro lado, manifiestan no tener el suficiente apoyo institucional para desempeñar su trabajo, y por el contrario, sienten que deben cumplir con una serie de responsabilidades burocráticas y genera tensión, agotamiento físico y frustración”.

No se trata entonces, de que el docente se convierta en el solucionador de los problemas de la comunidad, sino que asuma el papel de facilitador de procesos de gestión junto con los demás miembros de la comunidad. Para cumplir este rol, el docente no solo requiere comprender el significado social de su trabajo, sino que necesita además del apoyo de otras personas e instituciones, una formación que lo prepare, es decir, que le brinde las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para cumplir con ese papel de facilitador, sin sacrificar su salud personal.

Según Céspedes, (2004) esta formación, ha de permitirle al docente rural:

- a. Dominio de los contenidos curriculares, metodologías y estrategias didácticas.
- b. Capacidad para adecuar el programa a las circunstancias propias del medio, y a las necesidades y potencialidades de los estudiantes.
- c. Mantener una relación estrecha con la familia.
- d. Administrar el centro educativo desde perspectivas curriculares, económicas, laborales y jurídicas.
- e. Investigar las características de la comunidad y del medio.
- f. Ejercer un liderazgo equitativo y compartido.

- g. Cumplir una función de “puente” entre la escuela, las instituciones del Estado y entre estas y la comunidad.

Además de los aspectos anteriores Aguilar y Monge (1995, p. 51-52) señalan la importancia de que el y la docente procure la autoformación y la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica. Tales actitudes son indispensables para que puedan actuar de forma creadora y propositiva ante las diversas circunstancias para las cuales las instituciones formadoras no les han brindado preparación.

Aguilar y Monge (1995) señalan una serie de elementos que deben poseer las instituciones que forman docentes que laborarán en zonas rurales:

- a. Un equipo estable de formadores y de investigadores que se mantengan en contacto con los avances pedagógicos y la realidad rural.
- b. Un plan de estudios que sea percibido como una totalidad, y que esté orientado a un fin determinado, cual es ofrecer una formación particular para el educador rural.
- c. Apertura para favorecer y promover equipos de trabajo interdisciplinarios, que puedan ofrecer distintos enfoques de la problemática de las zonas rurales.
- d. Posibilidades de hacer investigación, en relación con el desarrollo.
- e. Posibilidades de contribuir a la profesionalización de los docentes, no solo en el sentido de que sean graduados de nivel universitario, sino también en el sentido de propiciar una ética y valores profesionales.
- f. Posibilidades de interacción con el Ministerio de Educación y otras instituciones para lograr el desarrollo de proyectos conjuntos (p, 52).

La responsabilidad de las instituciones universitarias y escuelas normales en cuanto a la formación de docentes rurales concedores del rol que deben desempeñar en las comunidades rurales tiene gran relevancia en un momento histórico en que estas cada vez son más conscientes de la riqueza que poseen y demandan de una educación que les permita apropiarse de ella.

#### **4. La formación de docentes en Nicaragua y Costa Rica**

Tanto en los discursos de los gobiernos como de la sociedad civil, los docentes son considerados como “*pedra angular*” para asegurar la calidad de la educación. Como afirma García “La calidad de vida de un país se halla muy ligada a la calidad de su sistema educativo y, en esta calidad, juega un papel prioritario la figura del profesor que día a día está en contacto con los alumnos; es quien tiene la responsabilidad de su formación, así como de asegurar el éxito de nuestras escuelas. Por ello, necesitamos buenos profesores si queremos una educación de calidad” (1999, p.18).

Tales afirmaciones, que podrían ser un punto de partida para diseñar políticas y estrategias para fortalecer la formación y desempeño de los maestros y maestras, suelen utilizarse sin embargo, como argumento para responsabilizarles de todos los problemas de la educación.

Aunque los docentes sean conscientes de la trascendencia de su papel dentro de la sociedad, no depende solamente de ellos el mejoramiento de la calidad de la educación. Quienes están en las aulas escolares deben lidiar cotidianamente con muchos problemas tales como la pobreza, el hambre, la enfermedad, la falta de recursos didácticos, la sobrecarga de funciones, la violencia intrafamiliar, el alcoholismo y la drogadicción, por mencionar solo algunos de ellos. Al lado de tales situaciones, se presentan las demandas de una sociedad globalizada que exige de los educadores nuevos conocimientos y destrezas: otro idioma, informática, atención de la diversidad, protección del medio ambiente.

Es, a partir de tales observaciones, que cobra relevancia el papel de las instituciones que se dedican a la formación de docentes, como elementos que pueden sumar o restar en esta demanda social de maestros y maestras de calidad, aunque se sepa de antemano, que el éxito de un sistema educativo depende no solo de la existencia de un subsistema de formación docente, sino de todos los componentes coadyuvantes: presupuesto adecuado para infraestructura, material didáctico, salarios justos y políticas educativas sostenibles, entre otros.

## 5. Breve revisión histórica de la formación docente

La preocupación por la formación de los docentes se manifestó desde la Edad Moderna en la creación de instituciones especializadas en la preparación de docentes. En 1686, en el Seminario de Maestros de Reims, ubicado en Francia, fundado por La Salle, se crearon los fundamentos de las instituciones que más adelante se denominarían escuelas normales (Diker y Terigi, 1997); enmarcados dentro de la formación religiosa y la pedagogía cristiana, estos seminarios contribuyeron a establecer dos principios fundamentales que orientan, hasta el día de hoy, la formación docente: el método de enseñanza y el modelado de las cualidades personales necesarias para el ejercicio de la docencia.

Dentro de esta perspectiva normalista se considera que el personal docente requiere una formación rigurosa dirigida a aprender a ocupar el lugar del que tiene el conocimiento, la autoridad y ser quien produce lo produce en forma correcta, todo esto enmarcado dentro de los principios cristianos propios de la época. En este sentido Narodowski (citado por Diker y Terigi, 1997 p. 29) indica que:

“un riguroso proceso de formación habrá de inscribir en el cuerpo docente sus condiciones necesarias para la tarea educativa (...) en la que los futuros profesores aprenderán a ocupar el lugar del que sabe, del que vigila, del que es capaz de contribuir a la producción de saberes en la institución escolar de una manera correcta”.

Con las ideas de la Ilustración (Siglos XVIII y XIX) el Estado Liberal viene a jugar un papel muy importante en la expansión de la educación elemental y la formación de los docentes. Rompiendo con la tradición religiosa que caracterizó la educación en los siglos precedentes al siglo XIX, el Estado veía en la educación el elemento necesario para el progreso del país, porque permitiría preparar la mano de obra apta para las nuevas tareas que exigía el desarrollo del capitalismo.

“Se institucionaliza, entonces, una de las piezas clave de la “maquinaria escolar”, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del

Estado y el control científico de la pedagogía, que definirán, de allí en más, la “misión del maestro” (Diker y Terigi, 1997, p. 30).

En Centroamérica la fundación de las Escuelas Normales se da a principios del siglo XIX correspondiendo al establecimiento de los Estados nacionales; sin embargo fueron de poca duración y logran consolidarse a principios del siglo XX. En el caso de Costa Rica la formación de los docentes empezó a concretarse a partir de 1847 con la creación del Liceo de Niñas. Esta institución fundada por José M. Castro Madriz y que funcionó de 1849 a 1856, tuvo carácter de Escuela Normal porque tenía como propósito preparar a las “niñas” para que fueran a servir como docentes en todo el país. (Molina, 2003). En Nicaragua se tiene registrada la creación de la Escuela Normal de Varones en 1908 y la Escuela Normal de Señoritas para el año 1910.

A inicios del siglo XX, las escuelas normales lograron consolidarse como instituciones formadoras de docentes ubicadas en el nivel secundario, tanto en Costa Rica como en Nicaragua. En el principio habían sido de corta duración porque enfrentaban el devenir de la situación política y económica del país, ya que no existían lineamientos claros que orientaran su quehacer.

Al consolidarse los sistemas educativos nacionales, las escuelas normales vinieron a encajar como parte de un engranaje donde el Estado mediante sus políticas establecía líneas sobre la educación en todos sus niveles y donde la formación de los docentes se trazaba en correspondencia con esos planteamientos.

Los sistemas nacionales de formación de docentes, sustentados en las constituciones políticas, posibilitan una organización de carácter oficial, estructurada desde la administración, con funciones propias que permiten regular, acompañar, certificar y supervisar los procesos de formación docente (Venegas, 2009). De este modo se supone que la existencia de un sistema educativo nacional garantiza la coherencia entre políticas y acciones y entre los diferentes actores que intervienen en la educación del país.

Esta coherencia entre las políticas del Estado y el quehacer de las normales se rompe cuando las universidades asumen el papel de las escuelas normales.

En Nicaragua existe la División Formación Docente, que pertenece al Ministerio de Educación (MINED), con dos direcciones: Dirección de Escuelas Normales y la Dirección y Formación Continua, lo que permite hablar de un sistema de formación docente. A diferencia de este país, en Costa Rica no existe este sistema educativo nacional de formación docente. Tal como afirma Venegas (2009) “a pesar de contar con un artículo constitucional que explicita la responsabilidad estatal en la formación de docentes por medio de las universidades no lo materializa en un sistema y el vínculo con el Ministerio de Educación Pública responde fundamentalmente a las empatías y vínculos que se establezcan entre las autoridades universitarias y el Ministerio” (p. 131). Como consecuencia, la formación docente en el país se da en forma desarticulada entre el ente contratante y la institución formadora, sin mecanismos que certifiquen la calidad de los profesionales graduados en las universidades.

Es importante señalar que, según lo indica Venegas (2009) las escuelas normales cumplieron un papel socializador, alfabetizador, constructor de ciudadanía y formador de valores. Además de la formación de docentes, contribuyeron a proporcionar a las comunidades un recurso humano preparado para el desarrollo de diversas actividades económicas, sociales y culturales.

En Costa Rica, a diferencia de sus vecinos, los estudiantes que ingresaban a la escuela normal en 1937 debían poseer el título de bachiller de educación media. Con la fundación de la Universidad de Costa Rica, la Escuela Normal de Costa Rica se transforma en la Escuela de Pedagogía, siendo la primera institución costarricense en ubicar la formación docente en el nivel terciario. Sin embargo, el Ministerio de Educación Pública sigue teniendo participación en la formación de los docentes hasta 1973, cuando las últimas escuelas normales desaparecen para integrar la Universidad Nacional. De este modo, la formación en el nivel de los docentes de Educación I y II Ciclo deja de estar en manos del Estado para ser asumida definitivamente por las universidades. Cabe destacar

que el Ministerio de Educación Pública (MEP), continúa teniendo bajo su responsabilidad la formación permanente del personal en servicio.

La formación docente ubicada en el nivel terciario es un elemento importante, pero no único para garantizar la profesionalización, se requiere de una articulación entre la teoría y la práctica que permita una formación contextualizada de alto nivel pedagógico y que implique la adquisición de herramientas apropiadas para el buen desempeño docente. En Costa Rica, continúa siendo un reto para las universidades lograr este nivel de calidad en la formación de los docentes.

La formación inicial de los docentes se realiza dentro del marco de la educación formal tanto en Costa Rica como en Nicaragua. Mediante esta formación se prepara y acredita a la persona para que labore como docente de Educación Primaria en Costa Rica y de Educación Básica en Nicaragua, que abarca en promedio, a los niños y niñas de 6 a 12 años de edad.

### **5.1. La formación docente en Nicaragua**

Los lineamientos Generales de la Educación y del Sistema Educativo Nacional de Nicaragua se encuentran establecidos en la Ley General de Educación del 2006. En esta Ley se establece que el sistema educativo nacional está estructurado en subsistemas. Según el artículo 12, los subsistemas que lo integran son:

- a. Subsistema de la Educación Básica, Media y formación docente.
- b. Subsistema de Educación Técnica y formación profesional.
- c. Subsistema de Educación Superior.
- d. Subsistema Educativo Autónomo Regional de la Costa Caribe (SEAR)
- e. Subsistema de Educación Extraescolar.

Según al artículo 14 de esta ley, estos subsistemas se enlazan por medio de Consejo Nacional de Educación, quien tiene como fin el aseguramiento de la articulación y la trayectoria de las personas atendidas en el sistema.

La formación docente, según el artículo 25 se concibe desde una perspectiva integral donde se combinan contenidos y experiencias en cuanto a conocimientos académicos, pedagógicos, formación humana, ético-moral, práctica profesional y práctica pedagógica.

La formación de los docentes de primaria corresponde a la modalidad de formación inicial, la cual se brinda en las escuelas normales y tiene una duración de cinco años. Se denomina Primaria y se obtiene el título de maestro de educación primaria. Dentro de la formación inicial están también las modalidades llamadas Profesionalización y Formación Permanente. La primera va dirigida a la formación de docentes empíricos y la segunda, brinda cursos especiales, talleres pedagógicos, diplomados, posgrados y maestrías con el fin de actualizar a los docentes.

Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe poseen el Subsistema Educativo Autónomo Regional conocido por sus siglas como SEAR, el cual, según el artículo 41 consiste en “un modelo educativo participativo que se gestiona de manera descentralizada y autónoma según las realidades, necesidades, anhelo y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural” (Asamblea Nacional de la República de Nicaragua, 2009, p. 24) Busca el desarrollo integral de la población de la costa caribeña en el marco del respeto, rescate y fortalecimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística de sus habitantes, sin obviar la cultura nacional.

Según el artículo 11, el MINED es la instancia de dirección de la Educación Básica y Media que tiene como propósitos asegurar la calidad de la enseñanza, fomentar en los Centros Educativos la investigación, la elaboración de proyectos de innovaciones curriculares, metodología, tecnología, didáctica y la organización en cada nivel y modalidad del sistema educativo.

En Nicaragua la formación inicial de docentes está coordinada desde la División de formación docente, dirigida directamente por el Ministro de Educación, y conformada por la Dirección de Escuelas Normales y de la Dirección General de Capacitación y Formación Continua del Ministerio de Educación (MINED). En este país existen tres planes de formación: A, B y C.

Cuadro N° 1 Requisitos para ingresar a los planes de formación docente A, B y C. Nicaragua		
Plan	Requisito de ingreso	Duración
A	Aprobación del sexto grado	6 años
B	Aprobación del 9° año del Ciclo Básico	3 años
C	Aprobación del Bachillerato	2 años

Fuente: Elaborado a partir de la información de Medina y Carnicero (2009).

En el caso del plan C incluye tres semestres de asignaturas y uno de práctica intensiva.

En todos los casos se obtiene el título de Maestro en Educación Primaria. En el caso de la Costa Caribe, el título es de Maestro en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Dentro de las reformas que impulsa MINED en cuanto a la formación docente, se plantea trabajar con dos planes lo cual significa variar los planes A, B y C que se han implementado hasta ahora. Dicha propuesta se expone en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 2 Requisitos para ingresar a los planes de formación docente 1 y 2. Nicaragua		
Plan	Requisito de ingreso	Duración
1	Aprobación del 9° año del Ciclo Básico	4 años
2	Aprobación del Bachillerato	3 años

Fuente: Elaboración propia.

En ambos casos existe un plan de estudios general para todas las Escuelas Normales orientados a la primaria regular. El último semestre es dedicado la práctica docente.

Cuadro N° 3 Escuelas Normales de Nicaragua. 2009	
Escuelas Normales	Ubicación
Estatales	
Central de Managua	Managua
Darwin Vallecillo	Chinandega
Ricardo Morales Avilés	Jinotepe
Mirna Mairena.	Estelí
José Martí	Matagalpa
Gregorio Aguilar Brenes Barea	Juigalpa
Gran Ducado de Luxemburgo	Puerto Cabezas
Rigoberto Cabezas	Bluefields
Subvencionadas	
María Mazzarello	Managua
Experimental "La Asunción"	León-Lechecuagos.
Privadas	
Monte Sión.	Managua
Corazón de Jesús	Granada
Pedro Quintanilla	Rivas
Total: 13	

Fuente: Elaboración propia

### 5.1.1. Situación de los docentes en Nicaragua.

Una de las preocupaciones del actual gobierno de la República de Nicaragua en torno al mejoramiento de la calidad de la educación nicaragüense, tiene que ver con la formación de los docentes. Según un estudio realizado por José Ramón Laguna (2009) en el año 2008 uno de los principales problemas que afecta la calidad de la educación es la cantidad de docentes empíricos que laboran en el sistema educativo nicaragüense. Esta situación afecta especialmente a las zonas rurales, lo cual permite concluir al autor, acerca de la necesidad de que el MINED, junto con otras instituciones estatales y la

participación de las sociedad civil, prioricen soluciones para disminuir con el empirismo docente.

Según datos examinados por Laguna (2009), en Nicaragua, para el 2008, existían 6.897 docentes rurales en el programa de Primaria. De esta cantidad de docentes, 5.481 (79,46%) eran empíricos, es decir, docentes que por una u otra razón no se habían graduado de la Escuela Normal aún cuando se hubiesen graduado de una universidad.

En el siguiente cuadro se presentan los datos desagregados según cantidad de docentes empíricos por ubicación geográfica en el programa de de Educación Primaria.

Cuadro N° 4									
Docentes empíricos según ubicación geográfica (2008)									
Programa	Empírico			Graduado			Total		
	Rural	Urbana	Total	Rural	Urbana	Total	Urbana	Rural	Total
Primaria	5 482	1 934	7 415	1 416	2 213	3 629	6 897	4 147	11 044

Fuente: División de Estadísticas. MINED (elaborado a partir de los anexos del estudio realizado por Laguna. 2009).

Como se muestra en el Cuadro 4 la población docente empírica se concentra mayoritariamente en las zonas rurales.

Pese a que el Gobierno se comprometió a dar un salario equivalente al 100% de la canasta básica que a marzo de 2009 se estimaba en C\$ 8.547,69; para el 2007 el salario de los docentes es de C\$ 3.118, 58 entre el 36% y el 40% de la canasta básica (Laguna, 2009).

El mayor empirismo se presenta en la modalidad multigrado 42,7% y multigrado bilingüe 40,5%. Según Laguna (2009) estos datos revelan la necesidad de implementar acciones urgentes para mejorar la calidad del personal docente que imparten la modalidad multigrado. Un dato relevante es que el primer grado de primaria presenta el mayor porcentaje de maestras y maestros empíricos con un 25% del total de docentes, lo cual, tiene graves

implicaciones en la calidad de la educación que reciben estos estudiantes dada la importancia que tiene este grado como base de la educación posterior.

A nivel departamental el estudio realizado por Laguna, revela que los departamentos que presentan mayores niveles de docentes empíricos son Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) 34.9%, Jinotega (31,9%) Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS) (31,2%) y Matagalpa (30,7%) que coincidentemente son las zonas más aisladas del país.

### **5.1.2. El modelo global e integral de organización escolar y gestión del currículo, para la elevación de la calidad de la Educación Básica y Media de Nicaragua**

Según De Castilla (2009) la educación nicaragüense enfrenta como problemas fundamentales en la actualidad, el acceso y la calidad de la educación escolarizada. El autor indica que el problema de la calidad se ha comprobado mediante la aplicación de evaluaciones en el 2007 y 2008, por parte del MINED y las Universidades Públicas a estudiantes de Primaria y Secundaria en las áreas de Español y Matemática, así como exámenes de admisión en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua (UNAM-Managua) y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León (UNAM-León). Los resultados de estas pruebas revelan que entre el 100 y el 96 por ciento de los estudiantes reprobaron en Español y Matemática.

Con el fin de enfrentar el problema de calidad de la educación nicaragüense, la presente administración ha desarrollado una estrategia denominada “El Modelo Global e integral de organización escolar y gestión del currículo, para la elevación de la calidad de la Educación Básica y Media de Nicaragua”.

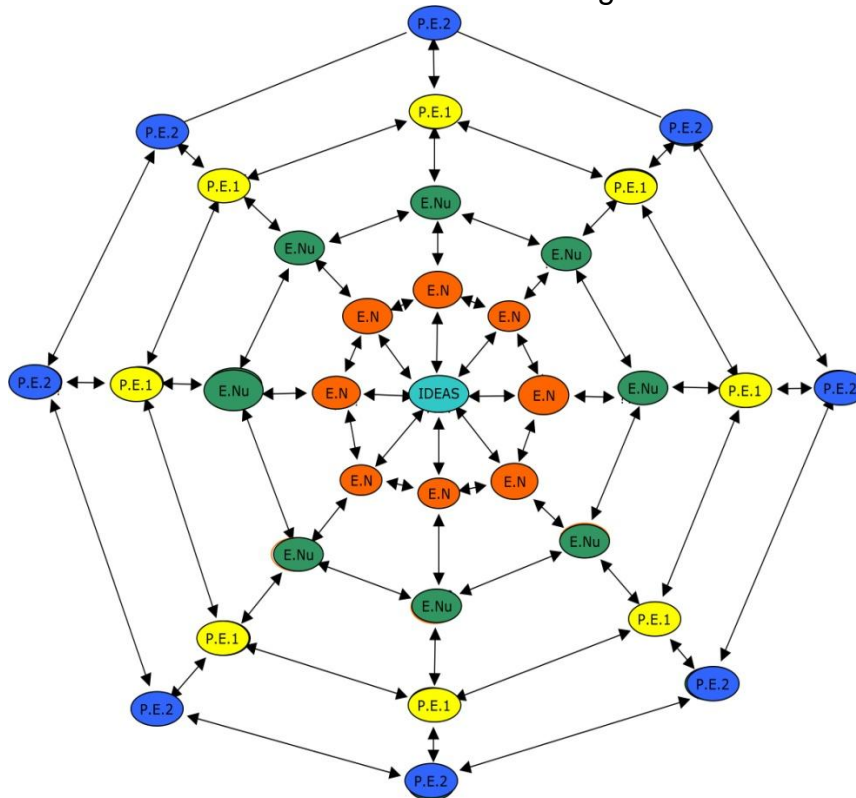
Este modelo pretende enfrentar el problema de la calidad de la educación nicaragüense desde una perspectiva integradora y sistémica. Para ello propone una estructura organizativa a nivel nacional de las instituciones educativas (preescolar, primaria, secundaria) La estructura permite organizar a estas

instituciones en núcleos. Parte de un primer núcleo central o anillo número uno y se extiende formando cuatro anillos periféricos. Un núcleo se denomina Instituto de Excelencia Académica Sandino (IDEAS). Este es un instituto que tiene como propósito la investigación, experimentación, innovación, sistematización, docencia y difusión. En un primer momento el IDEAS, desarrolla una Maestría para la formación de los profesores de las Escuelas Normales del país con la participación de la UNAN de Managua y la UNAN de León, “cuyo propósito será formar el personal de estas instituciones como investigadores y docentes, capaces de experimentar con sus alumnos nuevas maneras de hacer educación, innovar viejas prácticas educativas y sistematizar cada uno de los procesos de cambio educativo, con propósito de documentación, evaluación, reflexión y aprendizaje continuo” (De Castilla, 2009, p. 9).

El siguiente anillo está conformado por las ocho escuelas normales del país (Estelí, Matagalpa, Juigalpa, Chinandega, Jinotepe, Managua, Bluefields y Biwi). Las Escuelas Normales complementan la docencia con la investigación y la innovación de tal manera que, tanto ellas como sus estudiantes, investiguen e innoven a partir de su propia práctica pedagógica.

El segundo anillo está conformado por las escuelas nucleares y tiene como centro una de las escuelas normales. Reúnen a las escuelas satélites o periescuelas de su entorno geográfico. Estos núcleos se denominan Núcleos Educativos Urbanos y Rurales. El tercer anillo está formado por uno de estos núcleos como su centro y las escuelas vecinas o periescuelas 1. El último anillo está conformado por todas las escuelas del país, sobre todo por las escuelas rurales multigrado.

Gráfico N° 1  
Modelo de calidad. Nicaragua



Simbología

NÚCLEO	IDEAS
PRIMER ANILLO	ESCUELAS NORMALES
SEGUNDO ANILLO	ESCUELAS NUCLEO
TERCER ANILLO	PERIESCUELAS 1
CUARTO ANILLO	PERIESCULAS 2

Este modelo permite una relación dialéctica entre las escuelas núcleo y las periféricas, de tal modo que se da una realimentación que asegura la equidad entre ellas, lo cual permite superar las brechas entre lo rural y lo urbano. Por otro lado, las Normales vienen a ocupar un papel estratégico en este proceso de mejoramiento de la calidad educativa por cuanto participa con otras instancias del MINED en la coordinación del proceso de planificación, organización, ejecución y evaluación del currículum.

Este modelo tiene como objetivo la elevación de la calidad de los aprendizajes, esto significa que “lo que los estudiantes aprendan en la escuela el día de hoy, aprendieron ayer y aprenderán mañana, les sirva para realizarse como ser

humano, participar de manera efectiva y productiva en la vida, e interpretar, comprender y transformar el mundo en que viven” (De Castilla, 2009, p. 22). Dentro de este concepto de calidad del aprendizaje, se reconoce su relatividad porque como afirma el autor “El aprendizaje que es relevante y necesario en Managua, no lo es seguramente en Bluefields, o en las escuelas rurales de multigrado de Palacagüina”. (De Castilla, p. 26)

Reconocer este concepto de relatividad de la calidad del aprendizaje según el contexto es muy importante dentro del modelo de gestión del curriculum, porque el modelo otorga autonomía a cada escuela para la elaboración e implementación de planes de desarrollo educativo.

Como puede verse, el modelo de calidad ofrece la oportunidad a todos los habitantes del país de tener la educación que requieren de acuerdo con sus necesidades y anhelos. Esto representa un reto para los docentes de los cuales, se exige mayor compromiso con los estudiantes y la comunidad, conocer la realidad del contexto donde trabaja, capacidad para trabajar en equipo e innovar en su labor educativa.

Para las Escuelas Normales, además de asumir el rol que les corresponde dentro de los anillos, implica preparar a los docentes desde la formación inicial en las nuevas competencias que exige el modelo.

## **5.2. La formación de docentes en Costa Rica**

En Costa Rica, la formación inicial de los docentes corresponde a las universidades, las cuales gozan de autonomía con respecto al Ministerio de Educación Pública desde 1973, cuando abandonó su papel como ente formador de docentes y por esta razón no existe, como si lo hay en Nicaragua, un sistema nacional de formación inicial de docentes. En Costa Rica cada universidad posee su propio plan de formación.

En este país puede considerarse que la formación de los docentes se ubicó a nivel terciario desde 1937 cuando se establece como requisito de ingreso el

título de bachiller de enseñanza media. Desde 1973, la formación inicial de los docentes de primaria pasó a ser completamente competencia de las universidades y el Estado se limita, desde entonces, a la formación permanente. En las tres últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, el surgimiento de las universidades privadas, ha ido desplazando a las universidades públicas en cuanto a la cantidad de docentes que gradúa anualmente. Al respecto Medina y Carnicero (2009) consideran que

“Costa Rica, pese a haber obtenido una mejora ostensible de los niveles educativos del país a la que la ubicación de los estudios de magisterio en la universidad no ha sido ajena, se encuentra en la actualidad con una sobreoferta de formación inicial debida al crecimiento exponencial de las universidades privadas que puede estar comprometiendo la calidad de la formación inicial de docentes” (p, 24).

En Costa Rica existen 3 Universidades Públicas y 18 Universidades Privadas encargadas de la formación de docentes.

Cuadro N° 5	
Universidades formadoras de docentes de I y II Ciclo. 2009	
<b>Universidades</b>	
<b>Estatales</b>	
Universidad de Costa Rica	
Universidad Nacional	
Universidad Estatal a Distancia	
<b>Privadas</b>	
Universidad Adventista de Centroamérica	
Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica	
Universidad de Cartago Florencio del Castillo	
Universidad de Ciencias Empresariales	
Universidad Central Costarricense	
Universidad Católica Anselmo Llorente y Lafuente	
Universidad FUNDEPOS Alma Mater S.A.	
Universidad Hispanoamericana	

Cuadro N° 5	
Universidades formadoras de docentes de I y II Ciclo. 2009	
<b>Universidades</b>	
Universidad Internacional San Francisco Labrador	
Universidad Interamericana de Costa Rica	
Universidad Libre de Costa Rica	
Universidad Latina de Costa Rica	
Universidad Metropolitana Castro Carazo	
Universidad del Valle	
Universidad de San José	
Universidad Santa Lucía.	
Universidad San Judas Tadeo	
Universidad Independiente de Costa Rica	
Total: 21	

Fuentes: Venegas (2009). CONESUP (2009). Elaboración Propia.

Los planes de estudio correspondientes a la formación de docentes de I y II Ciclo son muy diversos no solo en su oferta, sino también en cuanto a su duración y al nombre del título otorgado. Así se tiene que los profesorados (diplomados en el caso del a Universidad Nacional) pueden obtenerse en un periodo de dos a tres años y otorgan los siguientes títulos:

- a. Profesorado en Ciencias de la Educación con énfasis en I y II Ciclos.
- b. Profesorado en Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos.
- c. Profesorado en Educación Primaria.
- d. Diplomado en Educación Rural con énfasis en I y II ciclos

Los bachilleratos se obtienen como un título superior al profesorado. Tienen una duración entre 3 y 4 años. Los títulos que obtienen son los siguientes:

- a. Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en I y II Ciclos
- b. Bachillerato en Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos
- c. Bachillerato en Educación Primaria.

d. Bachillerato en Educación I y II Ciclos con énfasis en Educación Rural.

También se ofrecen licenciaturas en I y II Ciclo con diversos énfasis y con una duración de uno a dos años. A nivel de posgrados las universidades ofrecen maestrías y doctorados.

Cabe señalar que la Universidad Nacional tiene dos carreras de Educación en I y II Ciclo, ofrecidas por las Divisiones de Educación Básica (DEB) y de Educación Rural (DER). En este último caso la oferta académica abarca el diplomado, la licenciatura y la maestría.

Según Vargas (2008) la DER ha realizado tres importantes aportes a nivel de la educación rural

“(...) una construcción teórica sobre la educación rural que no existía antes, un plan de formación orientado específicamente hacia lo rural y una labor de extensión que le ha permitido a la DER atender, entre otras, las necesidades educativas de las zonas indígenas del país. A esta proyección nacional se le suman las acciones regionales que incluyen seminarios internacionales de educación rural, estudios regionales con la participación de investigadores centroamericanos y la realización de un posgrado centroamericano de educación rural”. (p, 85).

Las innovaciones que la DER ha realizado a nivel de planes de estudio y metodologías para la preparación de docentes rurales, constituyen aportes que deben ser tomados en cuenta por otras instituciones formadoras de maestros y maestras de I y II Ciclo.

Según el estudio realizado por las investigadoras de la DER, Nancy Torres Victoria y Vivian Carvajal Jiménez. Los resultados de esta investigación son los siguientes:

“En el currículo ofertado por las diferentes instituciones educativas públicas y privadas en el nivel superior, -con excepción de la División de Educación Rural en la UNA- no se evidencia la visualización ni la inclusión de las necesidades particulares que tienen las zonas rurales en materia de educación.

Analizada la oferta de los centros de formación de educadores en Costa Rica, se encuentra que, las diferentes universidades públicas y privadas

que ofertan carreras en Educación, no incluyen en el currículo, entre los cursos obligatorios, ningún curso especializado, o al menos, contenga algún elemento o componente que contemple las particularidades de la educación rural desde alguna perspectiva; con excepción de la UCR que ofrece un curso optativo denominado Escuela Unidocente en Costa Rica.

En el marco jurídico y en las políticas de formación docente, no se hace mención alguna respecto a la adecuación curricular contextual en el medio rural. En cuanto a las políticas nacionales que orientan la formación docente, no existen políticas de discriminación positiva que favorezca la formación de docentes rurales. Los docentes con especialidad o énfasis en ruralidad, no gozan de ninguna ventaja o puntaje favorable a la hora de ubicarse laboralmente, a pesar de que concursen o trabajen en zonas catalogadas como rurales” (Torres y Carvajal, 2006, p.130-139).

Un importante avance en la educación rural del país y de la educación indígena en particular es el convenio suscrito entre la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) con el apoyo del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) para impartir la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II ciclos, con Énfasis en Lengua y Cultura Cabécar a partir de 2009 (Guerrero y On´eal, 2010).

Es evidente que en Costa Rica se ha avanzado en la calidad de la formación de docentes en el sentido de que esta se ubica en el nivel universitario. Sin embargo, la formación de docentes rurales solamente ha sido asumida por la Universidad Nacional por lo que prevalece una formación generalista en los planes de estudio de las carreras de educación primaria de la mayoría de las universidades públicas y privadas.

### **5.2.1. Generalidades de modelos que se aplican en la formación de docentes**

Los modelos de formación docente se inscriben dentro de determinado contexto y momento histórico y se manifiestan de una u otra manera en “la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davine, citado por Diker y Terigi, 1997, p. 110). Cada modelo lleva de forma implícita e explícita una

concepción sobre el ser humano, la sociedad y la educación que proyectará una idea sobre el papel del docente y sobre el proceso de su formación.

Aunque los modelos pueden ser excluyentes unos de otros en sus planteamientos teóricos, en la práctica, coexisten elementos de unos y otros, entremezclando la tradición con la innovación. Por esta razón es importante hacer una breve descripción de los modelos que a lo largo de la historia se han venido desarrollando y que permiten comprender el quehacer de las instituciones formadoras de docentes en la actualidad, sean estas escuelas normales, facultades, escuelas o centros de educación con carácter de facultad.

### **5.2.2. Los modelos de formación de docentes**

Para Diker y Terige (1997) “los modelos de formación docente son tradiciones que se mantienen en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (p. 110). En este sentido las autoras exponen siete modelos de formación docente en el transcurso de la historia.

- a. Enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional oficio
- b. La tradición normalizadora-disciplinadora
- c. La tradición academicista
- d. El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista
- e. La concepción personalista o humanista
- f. El enfoque hermenéutico-reflexivo, o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.
- g. La tendencia pedagógica crítica-constructivista.

#### **Enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional oficio**

En este enfoque, el docente se forma en la institución educativa mediante la práctica cotidiana, siguiendo la guía de un docente experto. La labor docente es considerada como oficio, en el cual el aprendiz reproduce ideas, hábitos,

valores y rutinas institucionalizadas por medio de la tradición, por esta razón, se le ubica como modelo conservador. En la actualidad se valora el poder explícito e inconsciente que ejerce el docente modelo sobre la actuación del futuro docente.

Este modelo se considera como el predominante en los institutos terciarios de formación de maestros y profesores.

### **La tradición normalizadora-disciplinadora**

La formación docente es adquirida en las Escuelas Normales y en la práctica educativa. Allí, a la vez que es disciplinado, el y la estudiante, adquieren los conocimientos pedagógicos que debe transmitir.

Se pone énfasis en el moldeamiento de la persona del maestro y de la maestra, con el objetivo de su normalización, entendiendo lo “normal” como lo correcto. Se estipula quién y cómo deben ser los y las estudiantes y el personal docente, qué cosas se debe enseñar, aprender y de que manera debe hacerse. Para ello la labor de la maestro y el maestro l se reviste de prestigio simbólico y valor social, ya que se les considera como agentes de civilización. Esto significa la imposición de un universo cultural como el único legítimo negando los externos a la escuela.

### **La tradición academicista**

El énfasis de este modelo está en que los docentes conozcan sólidamente la asignatura que enseñan restándole importancia a la formación pedagógica. Este enfoque, al priorizar en los contenidos adquiere un carácter disciplinar.

### **Enfoque técnico-academicista**

Este modelo también es llamado concepción tecnológica o tradición eficientista. La formación se centra en la preparación técnica del docente para la programación. Lo importante es el conocimiento práctico, no el teórico. El docente debe adquirir habilidades o competencias para planificar, evaluar

objetivamente el aprendizaje, aprender técnicas y recursos instruccionales y en menor medida, para el manejo de nuevos recursos de enseñanza.

### **La concepción personalista o humanista**

Como reacción al modelo técnico-academicista surge la concepción personalista o humanista que centra la formación en la persona del docente como garantía de su futura eficacia. Concibe la formación como un proceso de construcción de sí, en el que el recurso más importante es el docente mismo. La afectividad, las actitudes, el cambio personal son el centro de la formación del docente.

### **El enfoque hermenéutico-reflexivo**

Parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja por la diversidad de escenarios y contextos donde se desarrolla. El docente debe estar preparado para elaborar una metodología propia y creativa que le permita actuar ante situaciones imprevisibles y cargadas de conflictos. Se requiere que el docente sea un investigador con capacidad para actuar con autonomía profesional. Dentro de este enfoque ocupan un lugar importante la visión crítica sobre la práctica docente y las relaciones de poder que se dan dentro de la escuela y el aula.

### **La tendencia pedagógica crítica-constructivista**

Dentro del modelo reflexivo crítico se distingue la tendencia pedagógica denominada crítica, que se fundamenta en una concepción histórica y dialéctica de la realidad y del conocimiento. Esto implica considerar que el conocimiento se concibe como una construcción social y la educación como una práctica social que tiene sentido en un contexto y momento determinado por medio de procesos de acción reflexión.

Según Hernández, Montero, Francis y Gonzaga (2002) a partir de esta tendencia se pueden plantear perspectivas específicas sobre la formación

docente, el papel del formador de docentes y del estudiante de la carrera de Educación en I y II Ciclos.

En la formación de docentes se utilizan estrategias que promueven la comprensión, la revisión y reflexión de las prácticas docentes por medio de estudios de caso, autoreflexión, biografías, observaciones participantes, la investigación acción. Se evalúa el proceso total y no solo los resultados finales, con la autoevaluación y la coevaluación en un ambiente de respeto y autocrítica y una perspectiva de mejoramiento permanente.

Los roles de profesor y estudiante se fundamentan en el respeto a la diversidad étnica, cultural, de género y por necesidades educativas especiales.

Según Giroux (citado por Hernández, et. al, 2009) los docentes son intelectuales transformativos que asumen posiciones firmes pero que están abiertos a la indagación crítica, tienen capacidad para participar en las decisiones importantes relativas a la educación y son conscientes de que ejercen poder, por medio de sus prácticas docentes.

Según Freire, (citado por Hernández, et. al, 2009), el docente formador de docentes dentro de la pedagogía crítica planifica, orienta y evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje favoreciendo la incorporación responsable activa y democrática de los estudiantes. Por su lado, los estudiantes asumen el compromiso con su propio proceso de formación, partiendo del conocimiento crítico y reflexivo de su práctica profesional, de su empeño como estudiantes y futuros docentes. En forma cooperativa y autónoma los estudiantes logran la superación o solución de los problemas reales y concretos que enfrentan cotidianamente en el contexto escolar.

Shavelson y Stern (citados por Sanjurjo, 2002) señalan una serie de principios que enmarcan el quehacer del docente y que por su importancia es necesario tomar en cuenta para efectos de la elaboración de la propuesta de formación de docentes para el área rural.

- a. La práctica docente es producto de la articulación de un entramado de condiciones entre las cuales el pensamiento del profesor juega un rol importante.
- b. Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas.
- c. La actuación de los profesores está dirigida por su pensamiento y, por lo tanto, por dichos supuestos y teorías.
- d. Subyace a toda práctica una lógica que es posible conocer.
- e. La acción está determinada por teorías que, a su vez, se modifican a partir de las acciones.
- f. Los profesores son profesionales racionales y prácticos. Su actuación es producto de una “racionalidad militada”, lo que hace factible que construyan sus acciones a partir de la reflexión y puedan dar cuenta de sus acciones y modificarlas” (p. 25).

La relación entre la teoría y la práctica dentro de la teoría crítica es muy relevante como elemento nuclear en torno al cual se construye el conocimiento y se ejerce una acción transformadora. Partiendo del supuesto de que la teoría se construye en articulación con la práctica por medio de la reflexión en un proceso de construcción social y que lleva a una acción política que compromete al docente consigo mismo, es fundamental que en su formación, los docentes tengan los espacios para que entren en contacto con la realidad escolar y comunal, que estudien la teoría, realicen contrastes, discutan, analicen y reflexionen.

Sin embargo, es preocupante la prevalencia del modelo academicista en la formación de los docentes. A partir del análisis de las perspectivas conceptuales que orientan la formación de los docentes desde lo filosófico, epistemológico, científico y pedagógico, Medina y Carnicero (2009) consideran que la formación de los docentes en Nicaragua y Costa Rica se ubica dentro de la orientación Tecnológica-Aademicista. Estas orientaciones modelan la formación del profesorado, al determinar los contenidos, las estrategias y el sistema de evaluación utilizados en ella. En la orientación academicista, como

se ha señalado anteriormente, la formación del profesorado tiene como función central la transmisión de los contenidos disciplinares y académicos que el docente debe enseñar. Desde lo técnico es un profesional que resuelve los problemas del aula mediante la aplicación de conocimientos teóricos y técnicos disponibles y procedentes de la investigación científica.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica-constructivista, se pretende desarrollar la propuesta de los módulos para la formación de docentes para el área rural de Nicaragua y Costa Rica.

La formación docente vista desde los diversos enfoques expuestos revela la complejidad de la función que deben cumplir las instituciones formadoras de docentes. Al asumirse la tarea formadora de quienes tendrán la responsabilidad de ejercer la docencia en las instituciones educativas, está claro que intervienen interrogantes que deben responderse sobre aspectos como: quién es el que forma (perfil del docente), qué debe aprender para llevar a cabo su tarea (los contenidos de los planes de formación), cómo debe aprenderlo (la metodología aplicada en el centro formador) y para qué (los fines de la educación). En la definición de estos aspectos juegan un papel importante los aportes que dan ciencias como la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Neurociencia; las Ciencias de la Educación como la Administración Educativa, el Currículum, la Evaluación, entre otras, que en su conjunto contribuyen a construir una pedagogía para la formación docente. Claro está que esta pedagogía está imbuida dentro de un contexto histórico, donde intervienen no solo los entes formadores, sino también, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, la sociedad civil en general.

La conciliación de diversas perspectivas teóricas y visiones de distintos actores en el diseño de sistemas de formación de docentes implica que cada sociedad tenga la capacidad de encontrar mecanismos de consenso que permitan articular propuestas coherentes y pertinentes a las necesidades y aspiraciones de las comunidades.

## **Tercera parte Metodología**

### **1. Tipo de investigación**

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque mixto. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista “El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (2007, p. 755).

Por sus características corresponde a una investigación descriptiva, la cual según Colás y Buendía (2004) “(...) tiene como objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable” (1994, p. 169), ya que permite obtener información por medio de la recolección detallada de datos, la observación prolongada, el uso de entrevistas y la aplicación de cuestionarios a docentes que laboran en la educación primaria y estudiantes en formación en universidades y normales, entre otros recursos de obtención de datos.

En este sentido la realidad sobre la cual interesa impactar está relacionado con la formación y condiciones laborales del docente y de la docente que labora en instituciones de Educación Primaria en Costa Rica y Educación Básica de Nicaragua que se ubican en las zonas rurales.

### **2. Instrumentos y técnicas para recolectar la información**

El trabajo de investigación incluye dos etapas: La primera correspondió a la elaboración del módulo y la segunda a la validación del mismo. En el caso de Costa Rica la investigación desarrolló la segunda etapa ya que se partió del módulo elaborado por Máster Claudio Vargas Fallas, como proyecto final de la maestría en Educación Rural Centroamericana de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, realizado en el 2007. En el caso de Nicaragua, en la etapa de elaboración del módulo, se partió de una

investigación sobre la situación laboral de los docentes y las docentes y la formación que imparten las Escuelas Normales para la preparación de los futuros docentes de Educación Básica Regular. Posteriormente, con la información recaba en la investigación se diseñó el módulo para Nicaragua y se sometió a su validación. La validación permitió recoger las observaciones y valoraciones que se incorporaron a la versión final de cada módulo.

En la recolección de la información para la elaboración del módulo de Nicaragua (Matriz N° 1) se utilizaron cuestionarios (Anexos N° 1, 2, 3) y entrevistas (Anexos N° 4 y 5); los cuestionarios fueron elaborados por los investigadores a cargo de este estudio, con el objetivo de recoger información sobre la labor de los docentes y las docentes que trabajan en las zonas rurales en Educación Básica y la formación que imparten las Escuelas Normales. Estos instrumentos se validaron mediante la consulta a expertos en formación de docentes de las Escuelas Normales y especialistas en Educación Rural. Se aplicaron a docentes rurales de I y II Ciclos, docentes formadores y estudiantes de las Escuelas Normales y las entrevistas a autoridades de estas instituciones formadoras y del Ministerio de Educación de Nicaragua.

Matriz N° 1			
Instrumentos aplicados para el elaboración del módulo de Nicaragua			
Instrumento aplicado	Informantes	Número de ítems	Información recopilada
Cuestionario	Docentes rurales de I y II Ciclos (45)	29 ítems	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Información general sobre el docente o la docente,</li> <li>2. Formación inicial y permanente recibida,</li> <li>3. Expectativas laborales,</li> <li>4. Desempeño laboral en la zona rural</li> <li>5. Formación para laborar en estas</li> </ol>

Matriz N° 1			
Instrumentos aplicados para el elaboración del módulo de Nicaragua			
Instrumento aplicado	Informantes	Número de ítems	Información recopilada
			zonas
Cuestionario	Docentes formadores (46)	17 ítems	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Información general sobre los docentes.</li> <li>2. Formación inicial que se brinda en la Escuelas Normales.</li> <li>3. Desempeño laboral en zonas rurales.</li> <li>4. Formación para laborar en las zonas rurales.</li> </ol>
Cuestionario	Estudiantes de las Escuelas Normales (104)	17 ítems	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Información general sobre el o la estudiante.</li> <li>2. Formación inicial recibida.</li> <li>3. Expectativas laborales.</li> <li>4. Desempeño laboral en zonas rurales.</li> <li>5. Formación para laborar en las zonas rurales.</li> </ol>

Matriz N° 1			
Instrumentos aplicados para el elaboración del módulo de Nicaragua			
Instrumento aplicado	Informantes	Número de ítems	Información recopilada
Entrevistas	Autoridades académicas de Escuelas Normales. (9)	8 ítems	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación inicial.</li> <li>2. Formación en educación rural.</li> <li>3. Desempeño laboral en las zonas rurales.</li> <li>4. Aportes de la Escuelas Normales en educación rural.</li> <li>5. Futuro de la educación rural.</li> </ol>
Entrevistas	Autoridades de MINED. (3)	9 ítems	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aporte del MINED a la formación de docentes rurales. Formación para laborar en zonas rurales,</li> <li>2. Desempeño laboral del docente en la zona rural</li> <li>3. Futuro de la educación rural en Nicaragua</li> </ol>

Para la validación del módulo de Costa Rica se aplicaron dos cuestionarios (Anexo N° 7 y 8); uno aplicado a estudiantes de la Universidad de Costa Rica (Sede Rodrigo Facio, del plan de estudios de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria) y de la Universidad Nacional (Sede Omar Dengo, de Educación en I y II Ciclo con énfasis en Educación Rural), y otro a docentes rurales (Matriz N° 2). En Costa Rica los cuestionarios son resueltos en subgrupos de tres personas; cabe mencionar que por la manera de aplicar los

cuestionarios no todos los estudiantes y los docentes dieron respuesta a todos los ítems.

Matriz N° 2			
Instrumentos aplicados para la validación del módulo de Costa Rica			
Instrumento aplicado	Informantes	Número de ítems	Información recopilada
Cuestionario	Docentes rurales en servicio (86)	9	1. Cursos 2. Conocimientos administrativos y pedagógicos. 3. Principios metodológicos
Cuestionario	Estudiantes de UCR, Sede Rodrigo Facio, del plan de estudios de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria y de la UNA, Sede Omar Dengo, de Educación en I y II Ciclo con énfasis en Educación Rural (39).	10	1. Cursos. 2. Principios metodológicos 3. Estrategias metodológicas

En Nicaragua se aplicó un mismo cuestionario (Anexo N° 6) a estudiantes y docentes de las Escuelas Normales (Matriz N° 3). Estos fueron resueltos en forma individual.

Matriz N° 3			
Instrumentos aplicados para la validación del módulo de Nicaragua.			
Instrumento aplicado	Informantes	Número de ítems	Información recopilada
Cuestionario	Académicos. Estudiantes de la Escuelas Normales	11	1. Cursos 2. Principios metodológicos 3. Técnicas didácticas.

Los cuestionarios aplicados, tanto en Costa Rica como en Nicaragua, incluyeron tres partes. En la primera los participantes debían valorar la pertinencia de los contenidos de los cursos elaborados a partir de los hallazgos de la investigación que se realizó en la primera etapa. En la segunda valoraron la pertinencia de los principios metodológicos de la propuesta surgidos a partir de los informantes consultados y la teoría estudiada. En la última parte indicaban sus apreciaciones sobre la pertinencia de las técnicas didácticas (Nicaragua) o estrategias metodológicas (Costa Rica) sugeridas para el desarrollo de los módulos. En el caso de Costa Rica, esta última área fue incluida solamente en los cuestionarios de los estudiantes universitarios, por ser los que tienen un contacto más actual con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en estas instituciones.

Hay que indicar que los cuestionarios aplicados difieren en su contenido para cada país debido a que se ajustaron a las particularidades que presenta cada uno de ellos en cuanto a terminología y realidad educativa, según lo indicado por las personas que contribuyeron a su validación.

En cuanto a la validación realizada por los especialistas en Educación Rural y formación de docentes, se entregó a cada uno el documento del módulo con una guía donde se solicitaba revisar los siguientes aspectos: coherencia entre los hallazgos de la investigación y el contenido de la propuesta; coherencia entre objetivos, enfoque educativo, principios metodológicos con los cursos propuestos y sugerencias generales para mejorar el módulo.

### **3. Selección de los participantes**

Los participantes fueron seleccionados por conveniencia tanto en Costa Rica como en Nicaragua. Para seleccionar los lugares donde se aplicarían los instrumentos a los docentes rurales, se consideró que estos fueran representativos de diferentes contextos rurales, de tal modo que la información recopilada reflejara, en lo posible, la diversidad étnica, cultural, social, económica y geográficas de estas zonas.

En Nicaragua se trató de abarcar tanto la costa Caribe como la Pacífica. Así se contempló la Región Autónoma del Atlántico norte y sur (Puerto Cabezas y Bluefields) y en la costa del Pacífico norte (Estelí, Matagalpa), oeste (León, Chinandega) centro y sur (Managua, Rivas y Jinotepe).

En Costa Rica los Circuitos Escolares y Direcciones Regionales seleccionadas para recopilar la información, al igual que en el caso de Nicaragua, se ubicaron tratando de abarcar diversos contextos rurales. Pacífico Central (Dirección Regional de Educación de Puntarenas), Zona Norte (Dirección Regional de Educación de Sarapiquí), Zona Atlántica (Dirección Regional de Educación de Sulá), Zona Central (Dirección Regional de Educación de Los Santos, Circuito Escolar 02) Zona Sur (Dirección Regional de Educación de Coto).

En la etapa de validación del módulo de Costa Rica, para seleccionar a los docentes y las docentes se consideraron los siguientes criterios: que fuera docente de I y II Ciclo y que estuviera laborando en una escuela rural. Con respecto al estudiantado se tomó en cuenta que fueran estudiantes activos de los planes de estudio del nivel de licenciatura de las carreras de Licenciatura de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, de la Sede Rodrigo Facio y de la Universidad Nacional, División de Educación Rural, Sede Omar Dengo.

Cuadro N° 6 Participantes: Docentes de I y II Ciclo, que laboran en escuela rural rurales					
Dirección Regional de Educación de Los Santos	Dirección Regional de Educación Sarapiquí	Dirección Regional de Educación Sulá	Dirección Regional de Educación Coto	Dirección Regional de Educación Puntarenas	Total
12	24	18	17	15	86

Fuente: Elaboración Propia

Cuadro N° 7 Estudiantes de licenciatura de las carreras de Educación en I y II Ciclo, por universidad		
Universidad de Costa Rica	Universidad Nacional	Total
21	18	39

Fuente: Elaboración Propia

En lo que respecta a la selección de los especialistas se consideraron los siguientes aspectos: que se desempeñaran en áreas afines a la formación de docentes para I y II Ciclo de la Enseñanza General Básica y que tuvieran conocimientos en la formación de docentes rurales.

Cuadro N° 8 Participantes: Especialistas en Educación Rural y formación de docentes	
Especialistas	Institución
Dra. Alicia Díaz Alvarado.	Universidad Nacional. Programa de Maestría en Educación Rural Centroamericana.
M.Ed Iris Pérez Sáenz.	Universidad Nacional. División de Educación Rural.
M.Ed Mario Avendaño Arguedas.	Instituto de Desarrollo Profesional. MEP.
M.Ed Marisol Vidal Castillo.	Ministerio de Educación Pública. Universidad Nacional. División de Educación Rural.

Fuente: Elaboración Propia

En el caso de Nicaragua para la formulación del módulo se consideró la participación de docentes rurales, docentes, autoridades y estudiantes de las Escuelas Normales información que se resume en los siguientes cuadros.

Cuadro N° 9 Participantes: Estudiantes y docentes formadores de las Escuelas Normales de Nicaragua		
Escuela Normal	Estudiantes	Docentes formadores
Darwin Valecillo. Chinandega	13	7
José Martí. Matagalpa	14	9
Gran Ducado de Luxemburgo. Puerto Cabezas	15	10
Rigoberto Cabezas. Bluefields	16	7
Mirna Mairena. Estelí	12	6
Ricardo Morales Avilés. Jinotepe	9	7
Pedro Quintanilla. Rivas	13	0
Magisterio Matutino "La Asunción" Managua	12	0
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>46</b>

Fuente: Elaboración Propia

Cuadro N° 10 Participantes: Docente rurales Nicaragua	
Departamento	Docentes rurales
Chinandega	7
León	12
Matagalpa	8
Bluefields	7
Estelí	11
<b>Total</b>	<b>45</b>

Fuente: Elaboración Propia

Además se consideraron 11 autoridades de las Escuelas Normales, que se desempeñan como Directoras, Subdirectoras y Coordinadores de Área. Dentro de los participantes también se consideraron tres autoridades del Ministerio de Educación de Nicaragua.

En la etapa de validación del módulo de Nicaragua, se tomaron en cuenta docentes y estudiantes de las Escuelas Normales, así como especialistas en educación rural y en formación de docentes.

Para seleccionar a los académicos se consideraron los siguientes criterios: que fuera docentes activos de una Escuela Normal y que estuvieran impartiendo algún curso del plan de formación de docentes de Educación Básica. Con respecto al estudiantado se tomó en cuenta que estuvieran cursando el último nivel del Plan de Educación Básica.

En el siguiente cuadros se detalla la información:

Cuadro N° 11 Participantes: Autoridades académicas		
Escuela Normal	Estudiantes	Docentes
Mirna Mairena. Estelí	4	10
José Martí. Matagalpa	4	12
Gran Ducado de Luxemburgo. Puerto Cabezas	19	5

Fuente: Elaboración Propia

En lo que respecta a la selección de los especialistas se consideraron los siguientes criterios: que se desempeñaran en áreas afines a la formación de docentes para Educación Básica y que tuvieran una especialidad en educación rural. Las especialistas consultadas fueron:

Cuadro N° 12 Participantes: Especialistas	
Especialistas	Institución
M.Ed Benalicia Lucas	Escuela Normal Gran Ducado de Luxemburgo.
M.Ed Aleyda González	Escuela Normal José Martí
M.Ed Cruz Vindell	Escuela Normal. Mirna Mairena

Fuente: Elaboración propia

#### 4. Análisis de la información

Para realizar el análisis de la información se utilizaron los siguientes procedimientos:

- a. Elaboración de matrices. Para el análisis de la información obtenida en el diagnóstico realizado en Nicaragua, se elaboraron cinco matrices que correspondieron a cada una de las poblaciones consultadas (estudiantes de las Escuelas Normales, docentes formadores, autoridades académicas, autoridades del Ministerio de Educación y docentes rurales). Para confeccionar cada una de ellas, se transcribieron las respuestas obtenidas según las categorías establecidas por el equipo investigador y se anotaron las frecuencias. En este proceso de agrupamiento por categorías, fueron surgiendo tanto subcategorías como otras nuevas, las cuales, por su importancia, fueron incluidas en la elaboración del módulo. Para el análisis se utilizaron tanto frecuencias absolutas como relativas y se incorporaron expresiones de los informantes que, a criterio del equipo investigador, ilustraban mejor la categoría construida.

- b. Análisis estadístico. Este proceso se realizó utilizando Microsoft Office Excel 2007 y se aplicó en la etapa de validación de los módulos de ambos países. Se construyeron tablas y gráficos para luego realizar una descripción e interpretación de la información.
- c. Triangulación de la información. En el caso de Costa Rica, la triangulación de los datos contempló la información obtenida por los educadores y las educadoras rurales, el estudiantado y por expertos y expertas en educación rural y formación de docentes.

En Nicaragua esta triangulación se hizo con la información dada por el estudiantado y personal docente de las Escuelas Normales y los criterios de las expertas en educación rural y formación de docentes.

- d. Presentación del análisis: Debido a la cantidad de información recopilada y por tratarse de la elaboración de dos módulos, cada uno con características que los diferencian, el equipo investigador optó por presentar el análisis de la información en el siguiente orden:

Costa Rica:

1. Validación con expertos.
2. Validación con el personal docente rural en servicio.
3. Validación con el estudiantado.
4. Triangulación de los resultados de la validación del módulo.
5. Análisis de los resultados de la validación del módulo de Costa Rica según la teoría.

Nicaragua:

1. Los hallazgos del diagnóstico sobre la situación laboral docente y la oferta de formación de educadores rurales de Educación Básica de Nicaragua.
2. Análisis de los hallazgos del diagnóstico según la teoría.
3. Validación del módulo con expertos.

4. Validación del módulo con el personal docente de las Escuelas Normales.
5. Validación del módulo con el estudiantado.
6. Triangulación de los resultados de la validación del módulo.
7. Análisis de los resultados de la validación del módulo de Nicaragua según la teoría.

## **5. Asuntos éticos**

A continuación se describen los aspectos éticos tomados en cuenta para el desarrollo del trabajo de investigación.

Negociación de entrada. El equipo de investigación procedió en todos los casos a contactar las autoridades correspondientes para solicitar la autorización que permitiera tener acceso a las poblaciones consultadas.

En el caso de Nicaragua, el contacto se hizo con la mediación de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). En este país la mediación con las Escuelas Normales se realizó por medio de M.Ed Nidia Mejía, miembro del equipo investigador y funcionaria del Ministerio de Educación, quien tramitó los permisos con las directoras y los directores de estas instituciones y con los directores y directoras de las escuelas rurales.

En el caso de Costa Rica, los permisos fueron tramitados vía telefónica con los Directores Regionales y con los Supervisores Educativos de los distintos Circuitos Escolares.

Los nombres de las personas consultadas se mantiene en anonimato con el propósito de evitar inconveniente; sin embargo las fotografías que se incluyen en el informe se toman con el permiso correspondiente de las personas participantes en las diferentes procesos.

Negociación de la entrega. En este sentido, el equipo de investigadores se comprometió a entregar una copia de la investigación a las instituciones

formadoras de docentes así como al Ministerio de Educación de Nicaragua.  
Para ello se cuenta con la cooperación de la CECC.

## **Cuarta Parte**

### **Resultados y análisis de los datos**

En este capítulo se exponen los resultados y análisis de los datos obtenidos en las etapas de elaboración y validación de los módulos. Para tal efecto, la información se presenta en dos partes; una para cada país.

#### **1. Parte A: Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de I y II ciclo de Costa Rica**

Antes de exponer los resultados de la validación del módulo de Costa Rica y su versión final, se presenta un resumen de los hallazgos del diagnóstico que sirvió de base para elaborarlo.

#### **2. Presentación**

La validación de la presente propuesta denominada “Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de I y II Ciclo de Costa Rica” se realiza como un esfuerzo interinstitucional en el que participan el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE), la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) por medio del **Proyecto Consolidación de la Acciones de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria** o Básica apoyado por la Cooperación Internacional del Reino de los Países Bajos.

La validación de este módulo constituye la segunda etapa de un trabajo que se inició en el año 2006 elaborado por Claudio Vargas Fallas, denominado **“Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales de Costa Rica”** dentro del marco de la Maestría de Educación Rural Centroamericana, impartida por la División de Educación Rural de la Universidad Nacional (DER) y que contó tanto con la tutoría de Paul van Kampen como con el apoyo del equipo de académicos a cargo de esta Maestría.

En la primera etapa, en la cual se realizó un diagnóstico que dio los insumos para el diseño de la propuesta del módulo de Costa Rica, se consideraron docentes que laboran en zonas rurales, estudiantes de la carrera de Educación Primaria, docentes y autoridades académicas de tres universidades públicas. En este diagnóstico acerca de la labor de los “docentes rurales”, permitió identificar entre otros aspectos, las múltiples funciones que desempeñan, las ventajas y las limitaciones que tienen en su campo laboral. Además ofreció la posibilidad de conocer la relación entre la formación que brindan las universidades y la pertinencia de la misma en el momento de afrontar la realidad educativa rural.

En el siguiente cuadro se muestra la población consultada en esta primera etapa:

Cuadro N° 13 Población consultada en el diagnóstico. Costa Rica				
Población	UNA <sup>1</sup>	UNED <sup>2</sup>	UCR <sup>3</sup>	Total
Estudiantes de la carrera de Educación en I y II Ciclo	33	23	30	86
Académicos universitarios de la carrera de Educación en I y II Ciclo	12	21	9	42
Autoridades académicas	1	1	3	5
Docentes Rurales en servicio	-	-	-	58
Total				191

1 Universidad Nacional. División de Educación Rural.

2 Universidad Estatal a Distancia. Escuela de Educación.

3 Universidad de Costa Rica. Escuela de Formación Docente.

### **3. Los hallazgos de la investigación denominada: “Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales de Costa Rica”**

Para contextualizar el módulo de Educación Rural para la formación de docentes de I y II Ciclo, se presenta a continuación un resumen de los hallazgos encontrados en la investigación citada anteriormente.

La investigación realizada permite evidenciar una serie de fortalezas y debilidades de la educación en el contexto rural. Dichos aspectos se refieren tanto a la realidad de estas zonas, como al quehacer del docente y su relación con los estudiantes y la comunidad. A continuación se expone la sistematización o síntesis de las ideas y sentimientos más relevantes expresados por las poblaciones consultadas.

### **3.1. La labor de los docentes rurales**

Los docentes de las zonas rurales desempeñan una serie de tareas que los diferencia de sus colegas urbanos. En la escuela multigrado por ejemplo, atienden varios niveles en forma simultánea y ejercen la administración del centro educativo. Además, el contexto les plantea una serie de responsabilidades que trascienden el aula escolar hacia el espacio comunitario, haciendo que su labor sea muy diversa y compleja.

No obstante, su actitud de compromiso y la existencia de ventajas que ofrece el espacio rural para el ejercicio docente, muchos maestros y maestras ven dificultada su labor por limitaciones propias del medio rural, una inadecuada formación docente y poca ayuda institucional, factores que desencadenan agotamiento físico y mental, sentimientos de frustración, soledad y aislamiento.

### **3.2. Principales limitaciones que encuentran los docentes rurales en el ejercicio de la profesión docente**

La situación socioeconómica en que viven los pobladores de las zonas rurales es uno de los principales obstáculos que afectan la labor educativa en estas comunidades. En términos generales, la zona rural se percibe como contextos deprimidos económicamente, donde se encuentran problemas de salud, alimentación, analfabetismo, bajo nivel educativo de los padres y deserción escolar. Esta pobreza material se manifiesta tanto en los hogares, como en las mismas escuelas donde la infraestructura y el mobiliario no son adecuados y hay carencia material didáctico. A nivel comunal esta pobreza se expresa en la falta de acceso a los servicios y facilidades que se encuentran en las zonas

urbanas, principalmente, medios de transporte, experiencias extra curriculares como museos, teatros, entre otros.

Se evidencia la falta de una preparación adecuada para el desempeño pedagógico y administrativo. Dentro de los problemas que enfrentan están la falta de conocimientos metodológicos para trabajar con varios grupos en forma simultánea y atender las necesidades educativas especiales y el desconocimiento de estrategias en administración y legislación educativa.

Por otro lado, manifiestan no tener el suficiente apoyo institucional para desempeñar su trabajo, y por el contrario, sienten que se les recarga de tareas burocráticas además de tener que cumplir con funciones que corresponden a otras instituciones.

Existen problemas culturales en las comunidades que afectan el desempeño docente asociados a la problemática socioeconómica. Por ejemplo, el trabajo infantil que genera ausentismo, bajo rendimiento académico y deserción en estos estudiantes. Por otro lado las familias se involucran poco con la escuela, muestran pocas expectativas sobre la educación de sus hijos y no los apoyan, fenómeno relacionado directamente con el machismo, el analfabetismo y el bajo nivel cultural de los padres.

### **3.3. Principales ventajas que encuentran los docentes rurales en el ejercicio de la profesión**

Trabajar en las zonas rurales representa para los docentes rurales, poseer ciertas ventajas en contraste con las zonas urbanas. Estas se relacionan con aspectos culturales y sociales de las comunidades, el ambiente natural, el respeto y reconocimiento que estas comunidades brindan a los docentes y las condiciones laborales específicas con que cuentan.

Los habitantes de la zona rural (niños y adultos) se destacan por la vivencia de valores como la sencillez, el respeto, la unión entre los vecinos, la solidaridad,

el calor humano, el sentimiento de pertenencia a la comunidad y una identidad cultural más autóctona.

El que las escuelas estén alejadas geográficamente de la supervisión escolar es considerado como una ventaja que les permite a los docentes, tener más espacio y libertad para actuar, ser innovadores y creativos.

Además, los docentes rurales costarricenses tienen ciertos incentivos económicos como el pago por recargos, el zonaje y un incentivo económico por laborar en zonas de bajo desarrollo socioeconómico.

### **3.4. El ejercicio de la labor docente en el medio rural**

El trabajo en las escuelas rurales, exige tener la preparación adecuada para realizar las tareas propias que demanda este contexto.

La responsabilidad, el compromiso y la vocación que sienten al ejercer una profesión que eligieron, permiten el logro de las responsabilidades pedagógicas y administrativas de la docencia rural.

La eficiencia como docentes rurales depende también del desarrollo de cualidades personales, las cuales están ligadas con la forma en que establecen las relaciones sociales con los estudiantes y la comunidad y la capacidad para adaptarse a las características del medio. Ser humildes, accesibles, amigables, saber tratar a los demás, tener una visión humanista, son actitudes que les han facilitado ganarse el respeto y apoyo en las comunidades. También ser innovadores y el saber como aprovechar los recursos del medio, les ha permitido resolver muchas de las limitaciones que encuentran diariamente en su trabajo como docentes.

Las principales fuentes de formación permanente de los docentes rurales surgen a partir de su práctica: la comunidad, los estudiantes, los compañeros y compañeras maestras, aunados a la auto-capacitación.

La capacitación y la formación recibida por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) y de las universidades, ha sido poco significativa en el proceso de aprendizaje para aprender a trabajar en las escuelas y comunidades rurales y en especial en escuela multigrado y unidocente.

### **3.5. El papel de los docentes y las docentes rurales**

El papel del docente y la docente rural es considerado en dos aspectos interdependientes. Por un lado, es el responsable de los procesos de aprendizaje de los niños y de las niñas en la escuela. El otro, está relacionado con su papel de líder comunitario ya sea como agente de cambio, motor de desarrollo comunal, reformador social, pilar de formación de la comunidad, o como quien despierta el interés de los pobladores en la búsqueda de soluciones a los problemas, los motiva a organizarse, apoya sus iniciativas y participa en la solución de estos.

El educador y la educadora rural están comprometidos con un proceso que prepare para la vida, forjando estudiantes, ciudadanos y ciudadanas conscientes de su valor y función dentro de una sociedad cambiante, comprometiéndose con la educación que provea igualdad de oportunidades para todos.

Los educadores y educadoras deben permitirle a los y las estudiantes de las zonas rurales adquirir aprecio por su entorno, natural, social y cultural, saber aprovechar los recursos que este medio les ofrece para su crecimiento individual y colectivo. A la vez, sentirse ciudadanos y ciudadanas del país y del mundo. Se trata de recibir una educación que parta de la realidad y que sea para la vida.

### **3.6. La relación entre la escuela y la comunidad**

La relación entre la escuela y la comunidad gira principalmente, en torno a la solución de problemas generados por las situaciones de marginalidad y exclusión que afectan a estas instituciones y comunidades. Debido a que el

presupuesto es insuficiente para atender todas las necesidades escolares, los docentes organizan con la ayuda del Patronato Escolar y la Junta de Educación distintas actividades como bailes, turnos, cabalgatas, bingos y rifas para recaudar los fondos.

Otras actividades en las que se involucra a la comunidad, corresponden a las programadas por el MEP como son la Feria Científica, el Festival de la Creatividad, la celebración de las efemérides patrias para las cuales se realizan desfiles y actos cívicos.

Un espacio importante de participación son las reuniones que realizan los docentes con los padres y madres de familia. En ellas se dan informes sobre el rendimiento escolar, se organizan las actividades para recolectar fondos y se realizan talleres y charlas sobre temas variados.

### **3.7. Percepción sobre la formación recibida de parte de las universidades**

La formación recibida en las universidades les ha permitido laborar en las escuelas rurales, no tanto por los conocimientos adquiridos, sino por las actitudes y destrezas que aprendieron en ellas: a respetar a los demás, ser responsable, ser autocríticos y perseverantes. Además en la universidad se aprende a contextualizar el currículum y a tomar decisiones de acuerdo con las estructuras mentales creadas durante la preparación.

Una de las principales deficiencias en su formación universitaria fue la falta de preparación para trabajar en una escuela unidocente y el ajuste a la realidad rural.

### **3.8. Una formación específica para trabajar en las zonas rurales**

La mayoría de las personas consultadas coinciden en la necesidad de una formación específica para laborar en los contextos rurales debido a las particularidades económicas, sociales y culturales que éstos presentan con

relación a las zonas urbanas y a las responsabilidades laborales que debe cumplir el y la docente en las escuelas de estas regiones. Sin embargo, esta formación no se ve como excluyente de la preparación para laborar en otros contextos.

### **3.9. Los contenidos para la formación de docentes rurales**

Como resultado del diagnóstico, se obtuvo un conjunto muy amplio y diverso de contenidos los cuales fueron agrupados en grandes temáticas que dieron origen a los cursos del módulo.

#### **3.9.1. Contenidos administrativos**

Las funciones administrativas que deben realizar los docentes de escuelas multigrado, son las mismas que realizan directores de instituciones que solo tienen a su cargo la dirección de la institución. Esta responsabilidad que se suma a las propias de la docencia, se torna una tarea extenuante para los unidocentes y directores 1 (docentes multigrado con recargo de dirección) porque, muchas veces asumen las tareas que les corresponden a los miembros de la Junta de Educación y el Patronato Escolar.

La lista de los contenidos administrativos sugeridos son los siguientes:

- a. Administración educativa.
- b. Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad.
- c. Legislación educativa y políticas educativas vigentes.
- d. Administración del recurso humano: personal escolar y comités de apoyo institucionales.
- e. Formación para el liderazgo.
- f. Planeamiento y ejecución de proyectos.
- g. Cómo establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios que hay en ellas.

### **3.9.2. Contenidos pedagógicos**

Los contenidos dados por los informantes se agrupan en cinco grandes temas: trabajo en escuelas multigrado, atención de necesidades educativas especiales, contextualización del curriculum, materiales y recursos y formación teórica. También indican una serie de contenidos específicos como la salud, la recreación, el medio ambiente, el arte entre otros.

#### **3.9.2.1. Metodología para la escuela multigrado**

Como se señalara anteriormente, una de las necesidades de formación en que más insisten los encuestados tiene que ver con la atención simultánea de varios niveles a la vez. En este sentido se sugieren:

- a. Metodología y planeamiento para escuela multigrado.
- b. Unidades integradas y correlacionadas.
- c. Metodologías de trabajo grupal.
- d. Curriculum integrado.

#### **3.9.2.2. Conocimiento del sujeto y de su contexto**

Es importante que la educación impartida por las escuelas rurales responda a las necesidades y expectativas de los niños, las niñas y sus comunidades. Para ello sugieren los siguientes contenidos:

- a. Elaboración de diagnósticos.
- b. Estrategias para la contextualización del curriculum.
- c. Realidad rural latinoamericana, nacional y regional en los aspectos social, económico, político y cultural, valores y creencias autóctonas.
- d. Conocimiento de estrategias para la atención de necesidades escolares y comunitarias.
- e. Estrategias para la organización de la pequeña empresa y la generación del autoempleo.
- f. Papel de la familia y la mujer.
- g. Desarrollo comunitario, empoderamiento de las comunidades rurales.
- h. Educación intercultural.

- i. Estrategias para la adecuación del curriculum a las necesidades educativas especiales.

### **3.9.2.3. Los recursos**

Otro de los aspectos más sensibles considerados como una necesidad que deben enfrentar los docentes rurales tiene que ver con las limitaciones económicas de la institución y la comunidad que afectan negativamente el acceso a recursos didácticos, sean estos los tradicionales como la tiza, los libros de texto o los nuevos recursos tecnológicos como fotocopiadoras y computadoras. Ante esta necesidad de recursos, la formación debe considerar los siguientes contenidos:

- a. Confección de materiales y recursos de bajo costo que incluyan la reutilización y reciclaje de material desechado.
- b. Utilización del medio como recurso de aprendizaje.
- c. Aprovechamiento del recurso humano para el desarrollo de las clases.
- d. Dominio y uso didáctico de las tecnologías de la información.

### **3.9.2.4. La formación teórica**

La formación teórica en este caso, se refiere a aquellos contenidos que tienen que ver con el conocimiento de las asignaturas de los programas de estudios determinadas por el Ministerio de Educación Pública y con las áreas de conocimiento que corresponden a las ciencias de la educación y las ciencias auxiliares. En este sentido se mencionan ciencias como: Sociología, Antropología, Filosofía y Psicología. A partir de estas se señalan temas específicos como diversidad cultural, interculturalidad, género, desarrollo del niño y de la niña e inteligencias múltiples. Dentro de las ciencias de la educación se mencionan Curriculum, Didáctica, Evaluación, Investigación-Acción. Además de las cuatro asignaturas básicas: Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y Español, se señalan contenidos sobre arte, literatura, computación, inglés, lengua indígena y agricultura.

Además, una serie de contenidos relativos a temas de actualidad como: cooperativismo, alfabetización, educación ambiental, desarrollo humano sostenible, estética, economía doméstica, deporte, nutrición, primeros auxilios, Ley 7600, prevención de desastres, formas de ahorro, técnicas de estudio y manejo de problemas de conducta.

Otro aspecto señalado se refiere a la necesidad de contar con una formación que ayude al docente y a la docente en su equilibrio emocional al enfrentar situaciones como el cansancio, la tensión, la soledad, la frustración y otros sentimientos que se derivan de las limitaciones y dificultades que encuentran en el ambiente laboral. En este sentido la formación del docente debe incluir temas como asertividad, autoestima, salud ocupacional, relaciones humanas, valores e incentivación para trabajar en las zonas rurales.

#### **4. Validación del módulo para Costa Rica**

La validación del módulo para Costa Rica se realiza consultando a especialistas del Ministerio de Educación Pública, la Universidades de Costa Rica y Universidad Nacional; docentes en servicio y estudiantes de la carrera de Educación en I y II Ciclo de la Universidad de Costa Rica (Sede Rodrigo Facio) y de la Universidad Nacional (sede Omar Dengo) del nivel de licenciatura.

En ella se utiliza un instrumento que está formado por siete apartados; éstos están relacionados con los contenidos administrativos (teoría de la administración educativa, aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad, legislación educativa y políticas educativas vigentes, administración del recurso humano personal escolar y comités de apoyo institucionales, formación para el liderazgo, planeamiento y ejecución de proyectos para la gestión escolar y comunal, cómo establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios que hay en ellas), contenidos pedagógicos, los que se dividen en metodología para la escuela multigrado, conocimiento del sujeto y de su contexto, recursos y formación teórica.

También se consulta a personal docente sobre la pertinencia del contenido de los siguientes cursos: Curso 1: Realidad nacional de los contextos rurales, Curso 2: Educación Intercultural, Curso 3: Educación no formal y educación para el trabajo, Curso 4: Liderazgo y relación escuela comunidad, Curso 5: Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado y Curso 6: Administración de la escuela multigrado y planificación de proyectos escolares y comunitarios.

### **Validación con especialistas**

Con respecto a la consulta de las personas especialistas se obtuvieron las siguientes recomendaciones que fueron utilizadas en el diseño final del módulo.

- a. Referir la fundamentación pedagógica y/o curricular del módulo, ampliar la perspectiva epistemológica y socioantropológica de la propuesta.
- b. Especificar las habilidades, destrezas y conocimientos que obtendrán los docentes al concluirlo.
- c. Verificar la relación entre los objetivos y los contenidos de los cursos.
- d. Ampliar y explicitar otras estrategias para la formación de los docentes.
- e. Incluir el perfil de las personas que impartirían el módulo (coordinador, profesor, conferencista)
- f. Separar los objetivos en tres tipos: procedimentales, actitudinales y cognoscitivos.
- g. Explicar la metodología de construcción de la propuesta.
- h. Explicar cómo se inserta la propuesta dentro de una malla curricular.

La validación con los docentes y las docentes en servicio se realiza en Puntarenas, en la comunidad de Chacarita, San José en la comunidad de Santa María de Dota (circuito 02), Agua Buena, Limón en Valle la Estrella y en Sarapiquí. En este proceso participan un total de 86 maestros y maestras que laboran en escuela multigrado ubicadas en zonas antes citadas. Con respecto a los alumnos y las estudiantes, la validación se realiza en dos grupos de licenciatura de la Universidad Nacional y la de Costa Rica; en este proceso participan un total de 39 estudiantes en formación.

Con respecto a la forma en que se realizó la validación en los grupos consultados; estos se dividieron en subgrupos de tres o dos personas con el propósito de generar discusión acerca del contenido del módulo. Cabe aclarar que a todos se les preguntó sobre los contenidos administrativos y pedagógicos y a una mitad de grupo se le consultó sobre los tres primeros cursos y a la otra sobre los tres cursos restantes. Esta forma de consulta se optó para evitar que esta se extendiera más de dos horas.

La sesión que se llevó a cabo para validar el módulo estuvo conformada por tres etapas; la primera consistió en presentar el proyecto de investigación para contextualizar al profesorado y el estudiantado sobre el trabajo que se realiza. La segunda consistió en la aplicación de los instrumentos en subgrupos y áreas como se describió anteriormente; la tercera consistió en promover una discusión sobre los temas consultados en especial para lograr criterios sobre la formación de docentes enfocada a la zona rural del país y en la escuela multigrado.

Para efectos del análisis de la consulta que se realiza al profesorado y al estudiantado se consideran como aceptables la sumatoria de los dos primeros indicadores de la escala de valoración; la escala de valoración está compuesta por los siguientes indicadores: “muy necesarios” y “necesario”, “muy de acuerdo” y de “acuerdo” y “muy pertinente” y “pertinente”.

#### **4.1. Validación con el personal docente rural en servicio**

De la consulta de obtuvieron los siguientes resultados:

##### **4.1.1. Conocimientos administrativos**

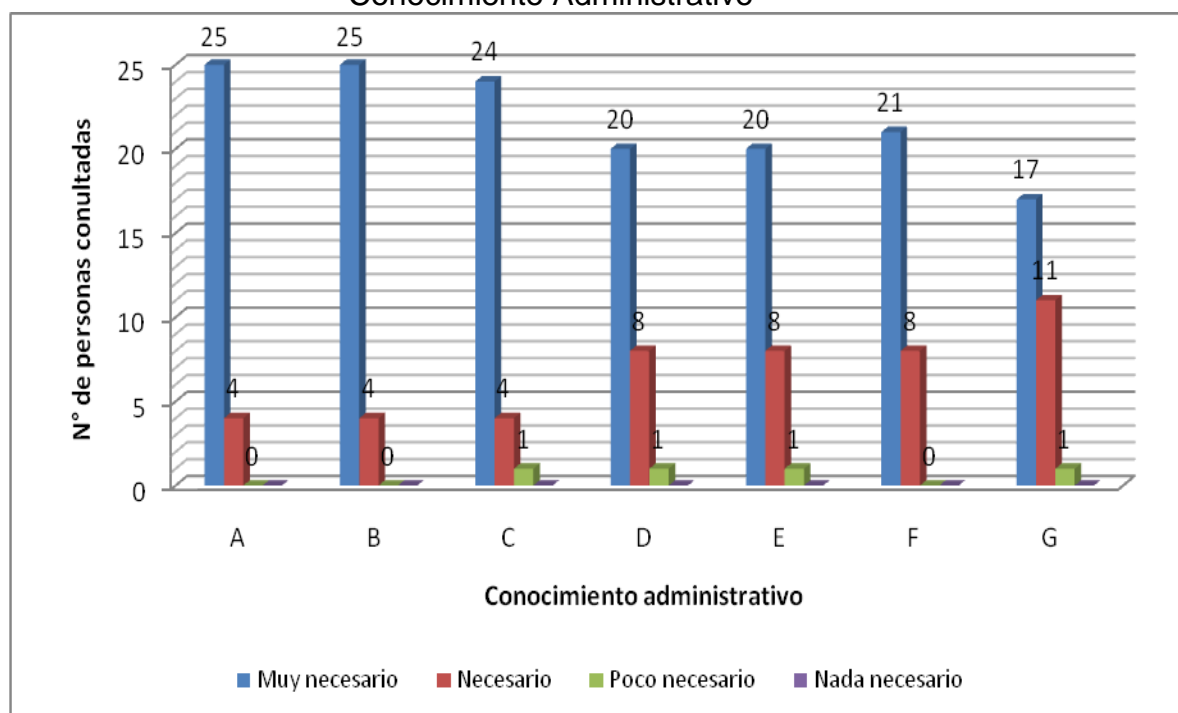
Como lo indican Solano, Van Kampen y Ovares (2003), el personal docente que labora en las escuelas Unidocentes y Direcciones 1, deben ejercer una serie de funciones administrativas vinculadas con la infraestructura, el mobiliario, el manejo de recursos económicos y la relación con personal y

grupos de apoyo, entre otros. A partir de la información obtenida en el diagnóstico, se sometieron a validación los siguientes contenidos del área administrativa que debe dominar el personal que labora en una escuela multigrado (Unidocente y Dirección 1): Teoría de la administración educativa (A), Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad (B), legislación educativa y políticas educativas vigentes (C), Administración del recurso humano personal escolar y comités de apoyo institucionales (D), Formación para el liderazgo (E), Planeamiento y ejecución de proyectos para la gestión escolar y comunal (F) y Cómo establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios (G).

Del contenido que se consultó se logra determinar que todos son calificados en su mayoría como “muy necesarios” y en menor porcentaje como “necesarios”. Lo que nos indica que el personal docente considera que ésta temática es muy importante que se incluya en los planes de formación de formadores. El contenido que obtiene menos porcentaje de aprobación como “muy necesario” (58.62%) es el relacionado con “establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios que hay en ellas” (G); sin embargo sumando el porcentaje de la valoración de “necesario” (37.93%) se obtiene 96.55%; lo que indica que un alto porcentaje lo considera como conveniente de considerarlo en el módulo. Al respecto, llama la atención que, para un porcentaje importante de docentes, la relación entre la escuela y la comunidad no sea un asunto prioritario. Esta situación ya había sido detectada por Solano, Van Kampen y Ovaes en el 2003, cuando indican que hay poca participación de los y las docentes en las organizaciones locales o que muy pocos realizan actividades educativas en la comunidad fuera del horario escolar.

Los demás contenidos, tomando en cuenta los indicadores “muy necesarios y necesarios” de la escala de valoración se obtienen porcentajes de aprobación entre 96.55% y 100%. El comportamiento de la valoración del contenido relacionado con el conocimiento administrativo se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 2  
Conocimiento Administrativo



Fuente: Elaboración propia

#### 4.1.2. Conocimientos pedagógicos

Dentro de la tendencia pedagógica crítica el conocimiento se concibe como una construcción social y la educación como una práctica social que adquiere su sentido en cuanto responda al contexto y momento donde se ubica. En este sentido la formación de los educadores, según autores como Freire, Giroux, Shavelson y Stern, citados por Hernández, Montero, Francis y Gonzaga (2002), debe procurar que los y las docentes construyan y reconstruyan conocimientos a partir de estrategias que permitan la comprensión, revisión y reflexión de sus prácticas, contrastando estas con diversas posiciones teóricas.

A partir de lo enunciado por los autores antes mencionados y de los aportes dados por las personas a las cuales se recurrió en el diagnóstico, se consultó a los docentes a cerca de los contenidos pedagógicos que debe dominar el personal docente que labora en las zonas rurales y principios metodológicos a tomarse en cuenta en el proceso de formación. Los resultados obtenidos sobre estos componentes se presentan a continuación:

### **a. Metodología para la escuela multigrado**

De las metodologías propuestas presentadas se obtiene que la mayoría son valoradas como “muy necesarias” con porcentajes que van desde 62.06% a 93.10%; si a esos resultados se le suman la valoración de “necesario” todos obtienen porcentajes que pasan el 99%. La propuesta que obtiene menor porcentaje es la de *trabajo en grupo* y el mayor *planeamiento para escuela multigrado*. Lo que significa que la propuesta en cuanto a contenidos metodológicos se considera como muy necesaria o necesaria en la formación de docentes para laborar en zonas rural.

### **b. Conocimiento del sujeto y de su contexto**

Con respecto a los indicadores relacionados con conocimiento del sujeto y de su contexto, se logra identificar que hay una valoración que va de 34.48% a 72.41% como de “muy necesaria”. La valoración más baja la obtienen los aspectos relacionados con los temas “conocimientos de estrategias para la atención de necesidades escolares y comunitarias” con un 34,48% y el papel de la familia y la mujer” obtiene un 44,82%. Sin embargo al sumarle a estos resultados las valoraciones correspondientes a necesarias se obtienen porcentajes de 79,30% y 93.09%.

De los datos obtenidos se infiere que los temas incluidos en ésta temática son, en forma general, pertinentes para incluir en la propuesta de formación de educadores de I y II Ciclo.

### **c. Recursos**

Con relación a esta categoría de conocimientos pedagógicos se obtiene una valoración en “muy necesario” en un intervalo de 72.41% a 86.20% y si le suma la valoración correspondiente a “necesaria” se obtiene un intervalo entre 89.64% y 99.99%. Lo que indica que los recursos propuestos son considerados

como importantes para ser incluidos en el programa de formación de docentes para laborar en contextos de zonas rurales del país.

#### **d. Formación teórica**

En esta categoría se consulta al profesorado un total de 41 indicadores relacionados con la formación teórica. El intervalo de valoración de muy necesario está entre 27.58% y 82.75%. Los temas que obtienen una valoración baja, en su orden son: Antropología, Arte con 27.58%; estética con 31.03%; Filosofía con 43.48%, lengua indígena y salud ocupacional con 44,82%; cooperativismo con 48.27% y agricultura con 51.72%. Pero al analizar la valoración de “muy necesario” con “necesario” en forma conjunta se obtiene que ésta oscila entre 86.20% y 99.99%.

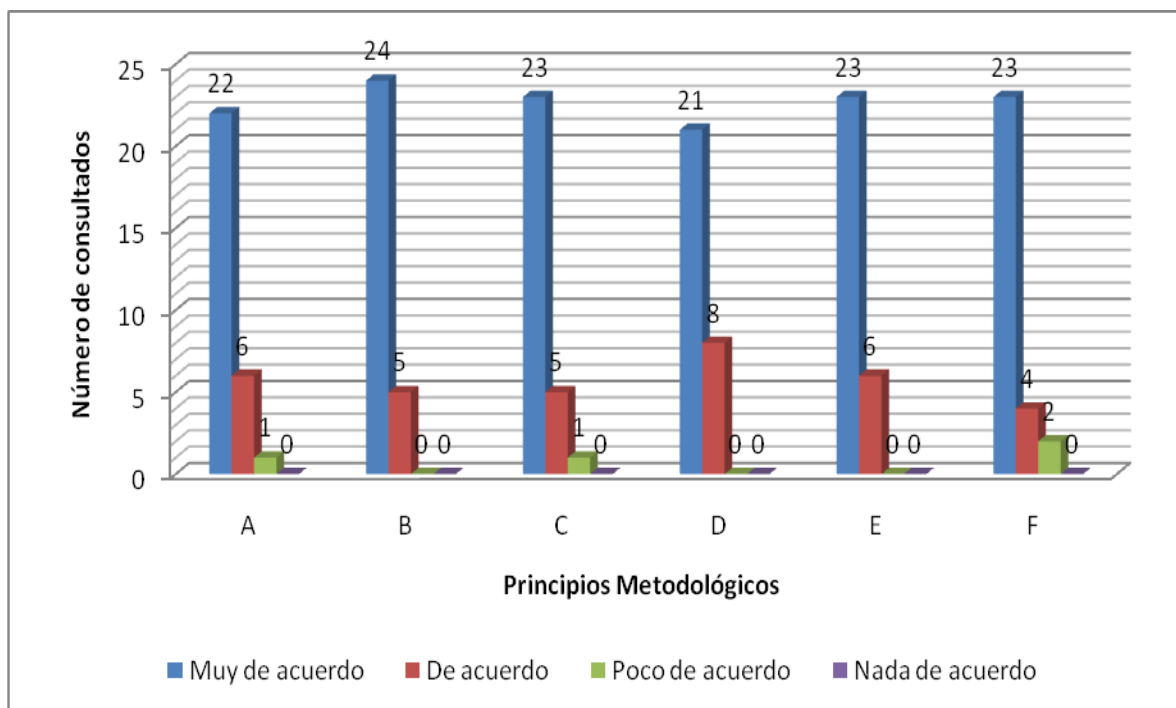
Estos resultados, al igual que los anteriores indican que los contenidos propuestos en la formación teórica son importantes para ser incluidos en el módulo de formación de docentes de I y II Ciclo. Sin embargo es conveniente ahondar en por qué los contenidos relacionados con antropología, arte, estética, filosofía, lengua indígena, salud ocupacional, cooperativismo y agricultura obtienen valoraciones como no muy necesarias.

#### **4.1.3. Principios Metodológicos**

Los principios que se proponen para la orientación metodológica del módulo son los que a continuación se mencionan: La investigación (A); Las tecnologías de la información y la comunicación (B), Vínculo teoría – práctica (C), Un aprendizaje compartido (D), Compromiso social (E) y La personalidad (F).

De los datos que se muestran en el gráfico N° 2, se determina que todos los principios propuestos son considerados como significativos para que orienten la implementación del módulo; esto porque las personas consultadas están de “muy de acuerdo” en un porcentaje que se ubica en un intervalo del 72,41% a 82,76%. Porcentaje que al sumarle el que corresponde a “de acuerdo” pasa a ser de 93,1% a 100%.

Gráfico N° 3  
Principios Metodológicos



Fuente: Elaboración propia

Según la valoración realizada por el personal docente que labora en escuelas rurales acerca de los contenidos pedagógicos y estrategias metodológicas para la formación de docentes de I y II Ciclo, se pudo constatar la relevancia de una propuesta de formación de educadores y educadoras que propicie un conocimiento reflexivo y crítico del contexto rural así como de los diferentes sujetos que interactúan en él.

Dos aspectos puntuales y relevantes son: la formación que capacite para laborar en escuelas multigrado y el saber aprovechar los recursos que se encuentran en el medio para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar también, las bajas valoraciones que se asignan a contenidos aportados por la Antropología, Filosofía, Arte y Estética, conocimientos que desde la tendencia pedagógica crítica contribuyen a la formación de docentes como intelectuales reflexivos (Hernández, Montero, Francis y Gonzaga (2002) Por otro lado es relevante que contenidos muy ligados a la realidad rural como conocimiento de la lengua indígena, cooperativismo y agricultura, también hayan obtenido una baja valoración. Otro de los aspectos que llama la atención

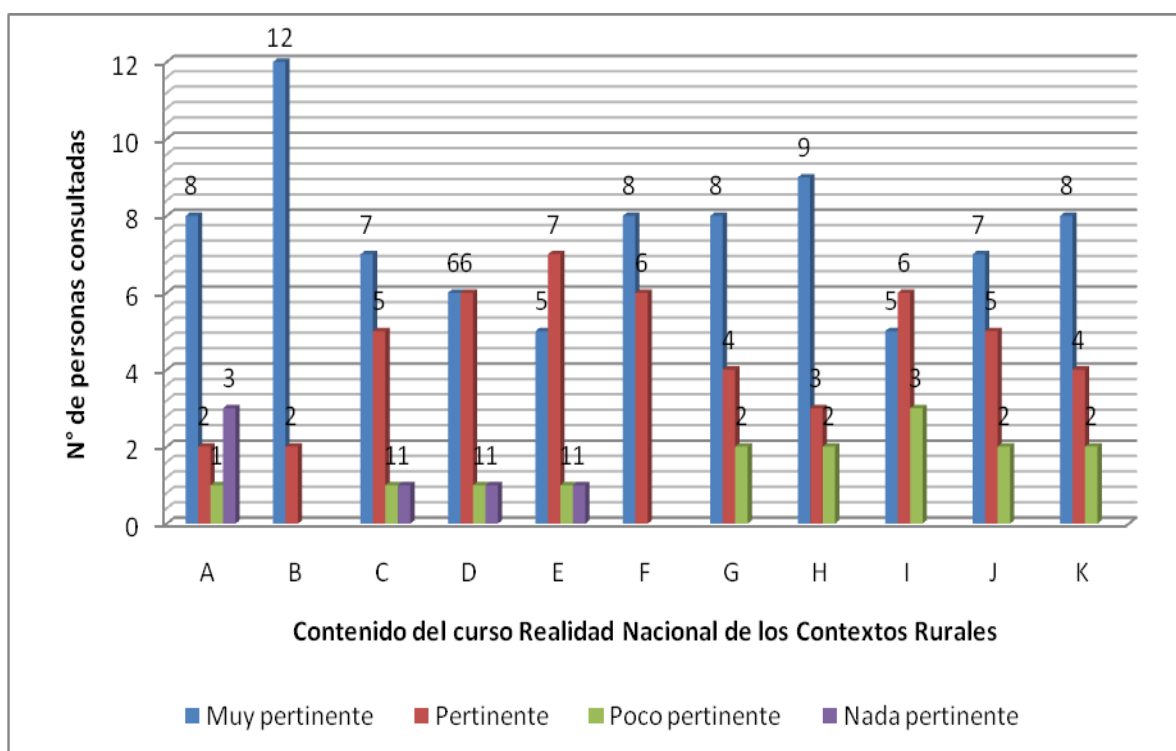
es la poca importancia que se le asigna al contenido salud ocupacional, tomando en cuenta, como lo indican Solano, Van Kampen y Ovares (2003) que los docentes que laboran en zonas rurales enfrentan muchas situaciones estresantes por la sobrecarga de funciones.

#### **4.1.4. Curso: Realidad nacional de contextos rurales**

Los contenidos que conforman el curso antes citado están relacionados con La zona rural en el contexto latinoamericano y centroamericano (A), Aspectos sociales, económicos y culturales de la zona rural costarricense (B), Contexto rural indígena (C), Campesinado dueño de su medio de producción (D), Campesinado obrero, peón agrícola y empleado del sector servicios (E), Relación entre la zona urbana y la zona rural (F), La migración en la zona rural (G), La mujer rural (H), Organización rural y participación política: actores locales y nacionales (I), Nueva ruralidad (J), Paradigma de la investigación – acción (K).

Al analizar la valoración de la pertinencia que se hace de los once contenidos propuestos para este curso se observa que los que obtienen una valoración baja están relacionados con campesinado obrero, peón agrícola y empleado del sector servicios (E) y organización rural y participación política: actores locales y nacionales (I) con 35.71%; campesinado dueño de su medio de producción (D) con 42.85% y nueva ruralidad (J) con un 50%. Valoración considerada como “muy pertinente”. Pero si a la valoración anterior se le agrega la de “pertinente” las valoraciones están en un intervalo de 99.99% a 78.56%. Lo que indica que hay pertinencia alta en plantear el curso en la propuesta; la valoración de este curso se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 4  
Realidad nacional de los contextos rurales



Fuente: Elaboración propia.

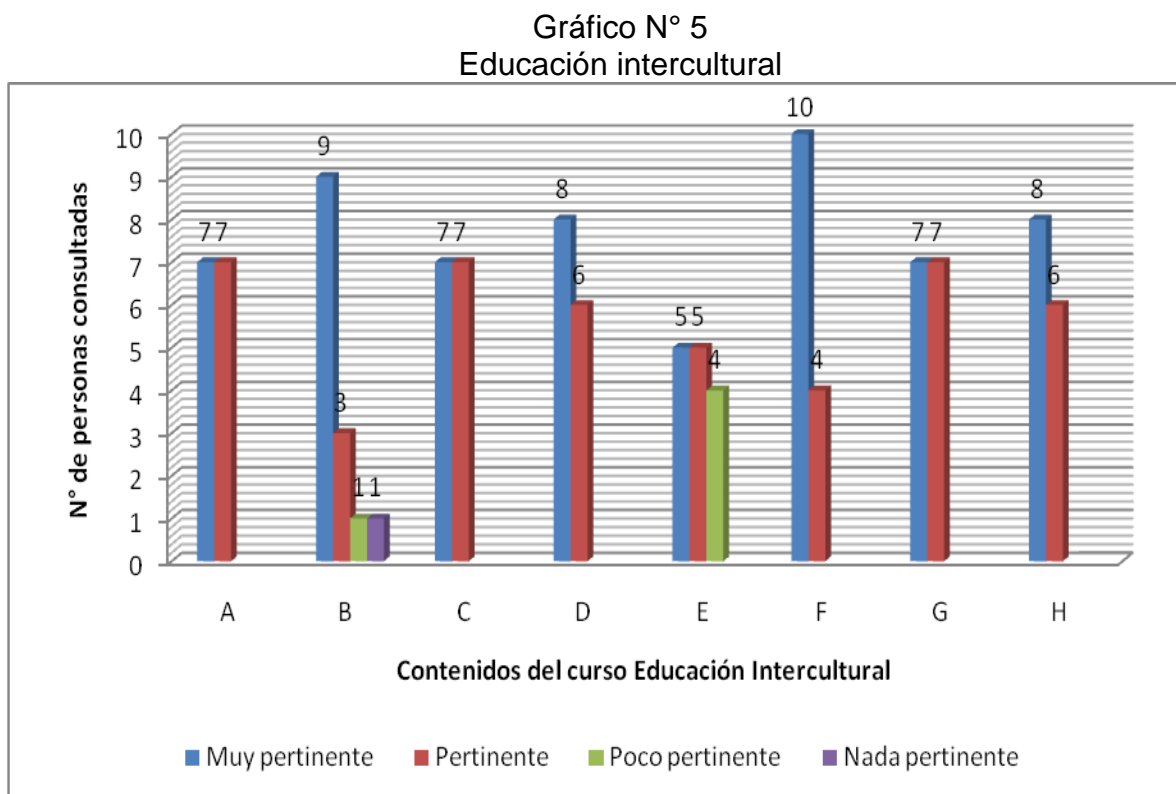
El contenido que obtiene la mayor valoración es la que está relacionada con “Aspectos sociales, económicos y culturales de la zona rural costarricense” (B) y la menor la logra el contenido “La zona rural en el contexto latinoamericano y centroamericano” (A).

#### 4.1.5. Curso: Educación Intercultural en Costa Rica y Centroamérica

Los contenidos que se proponen para la elaboración del curso Educación Intercultural son: Conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad (A), Conceptos de cultura, etnia e identidad (B), La composición étnica en Costa Rica (C), Concepto de educación inclusiva y educación intercultural (D), La educación intercultural en Centroamérica: los casos de Guatemala y Nicaragua (E), Legislación e interculturalidad en Costa Rica (F), El ministerio de Educación y la educación bilingüe intercultural en Costa Rica (G) y Metodología de la educación intercultural (H).

En este curso se proponen para su valoración un total de ocho contenidos, los cuales se valoran con una escala entre muy pertinente, pertinente, poco pertinente y nada pertinente.

La forma en que fue valorado este curso se presenta en el gráfico siguiente:



Fuente: Elaboración propia.

El contenido que obtiene la menor ponderación está referida a “La educación intercultural en Centroamérica: Los casos de Guatemala y Nicaragua” (E) con un 35.71% con lo que respecta a “muy pertinente” y pertinente, y un 28.57% como poco pertinente. Aunque si se realiza la sumatoria de “muy pertinente y pertinente” se obtiene una valoración de 71.42%, lo que es aceptable para dejarlo en el curso propuesto.

El contenido que obtiene una mejor valoración es el relacionado con la “Legislación e interculturalidad en Costa Rica”. En forma general se observa que los contenidos propuestos para este curso son valorados como trascendentales para ser incluidos en el módulo.

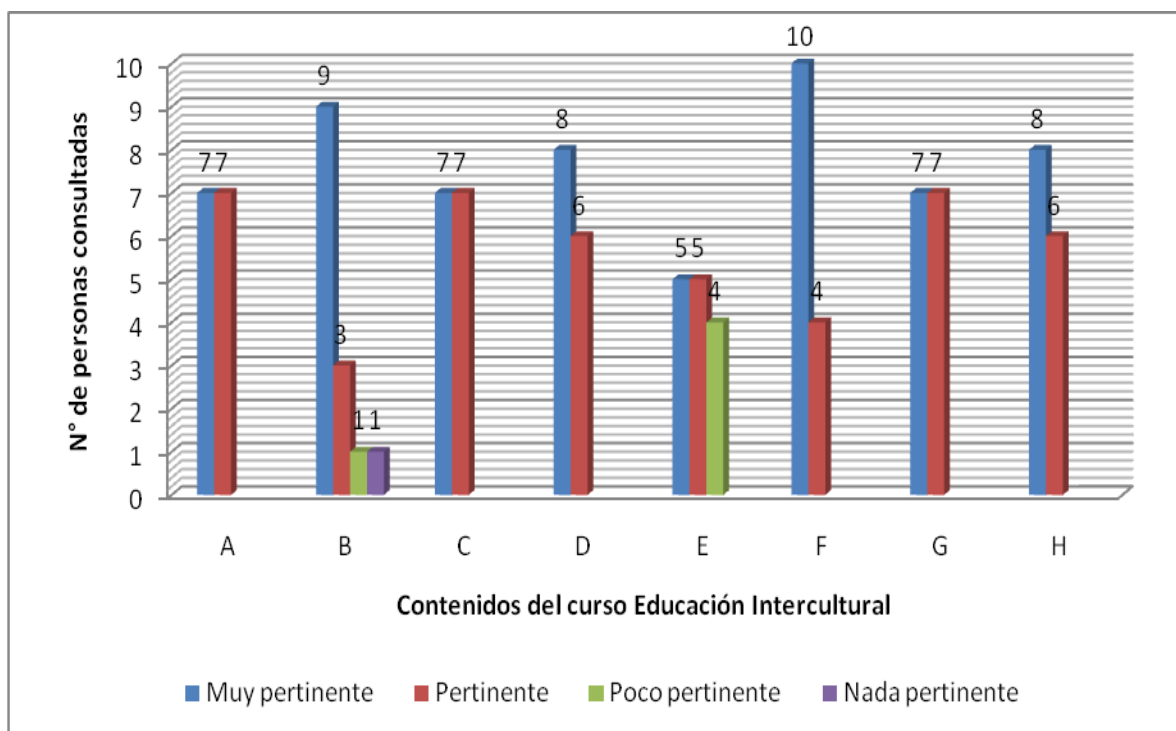
#### **4.1.6. Curso: Educación no formal y educación para el trabajo**

Para la estructuración del curso tres se presentan los siguientes contenidos: Conceptos de educación formal, no formal e informal (A), Concepto de educación para el trabajo (B), Principios filosóficos, sociológicos y psicológicos de la educación no formal (C), metodologías de la educación no formal (D), Experiencias exitosas de educación no formal y educación para el trabajo en Centroamérica (E) y La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el estado y las organizaciones civiles nacionales (F).

En este curso se plantean seis contenidos de los cuales el que obtiene mejor valoración se refiere a “Concepto de educación para el trabajo” (B) con un 64.28% si se toma como referente el “muy pertinente”; pero si se consideran “muy pertinente y pertinente” conjuntamente se obtiene que el mejor evaluado es el “Conceptos de educación formal, no formal e informal” (A) con un 100%. Los que obtienen la menor son los que se refieren a Experiencias exitosas de educación no formal y educación para el trabajo en Centroamérica” (E) y “La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el Estado y las organizaciones civiles nacionales” (F) con un 71.42%.

Al analizar la valoración general de este contenido se observa que la casi totalidad de éste es valorado como pertinente en un mayor porcentaje. Lo que indica que una vez aplicado el módulo habría que evaluar el contenido propuesto para este curso. La valoración se observa en el gráfico que a continuación se presenta.

Gráfico N° 6  
Educación no formal y educación para el trabajo



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.7. Curso: Liderazgo y relación escuela y comunidad

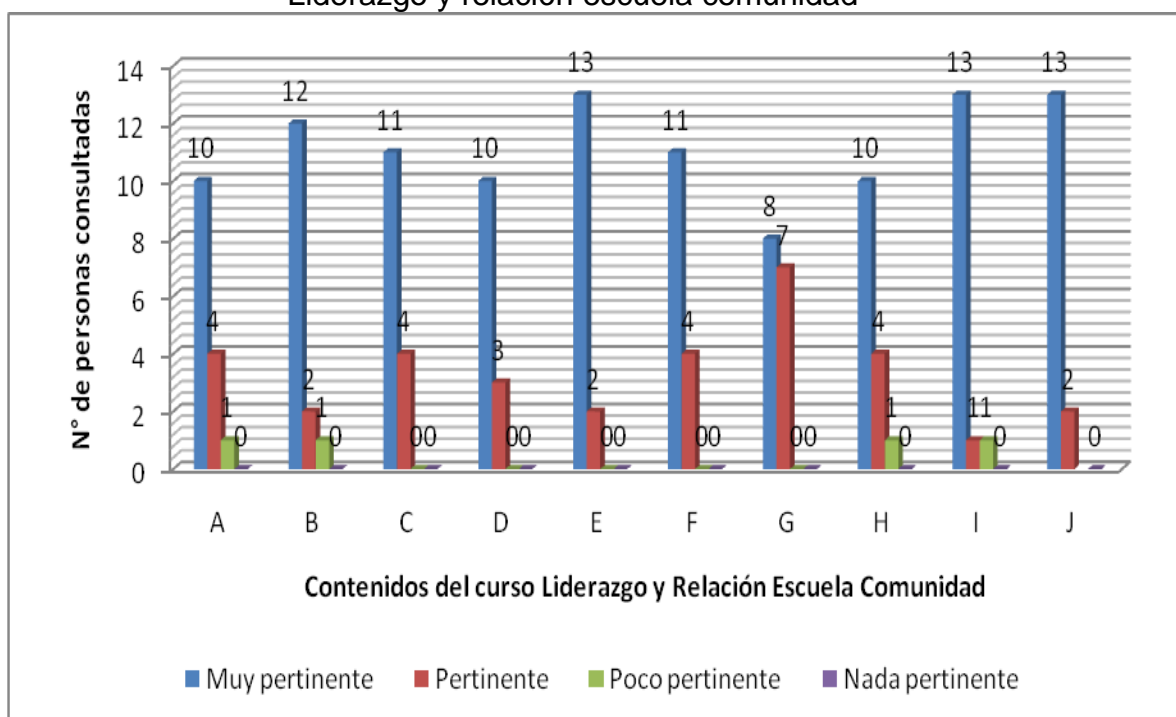
Para la implementación del curso Liderazgo y Relación Escuela y Comunidad se plantean los contenidos que a continuación se escriben: Concepto de comunidad, grupo y persona (A), Concepto de liderazgo (B), El grupo como unidad social (C), Dinámica de la organización de la comunidad rural (D), Estrategias para el trabajo en equipos y la organización grupal (E), Cómo establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios (F), Habilidades y destrezas para la comunicación asertiva (G), Autoestima (H), resolución alternativa de conflictos (I) y Estrategias para la planificación y ejecución de proyectos (J).

La valoración que hacen las personas consultadas con respecto a este curso en escala de “muy pertinente” se presenta en un intervalo que va de 53.33% a 86.66%. El tema con la valoración más baja se refiere a “Habilidades y destrezas para la comunicación asertiva” (G) y los que obtienen la más alta son

“Estrategias para trabajos en equipos y la organización grupal (E), Resolución alternativa de conflictos y Estrategias para la planificación y ejecución de proyectos (J)”.

Sin embargo se agrega a la valoración de “muy pertinente” la “pertinente” se obtiene que ésta se ubica en un intervalo de 93.33% a 100%; lo que nos indica que el curso se incluye en módulo sin ninguna reserva. Los datos obtenidos se pueden observar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 7  
Liderazgo y relación escuela comunidad



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.8. Curso: Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado

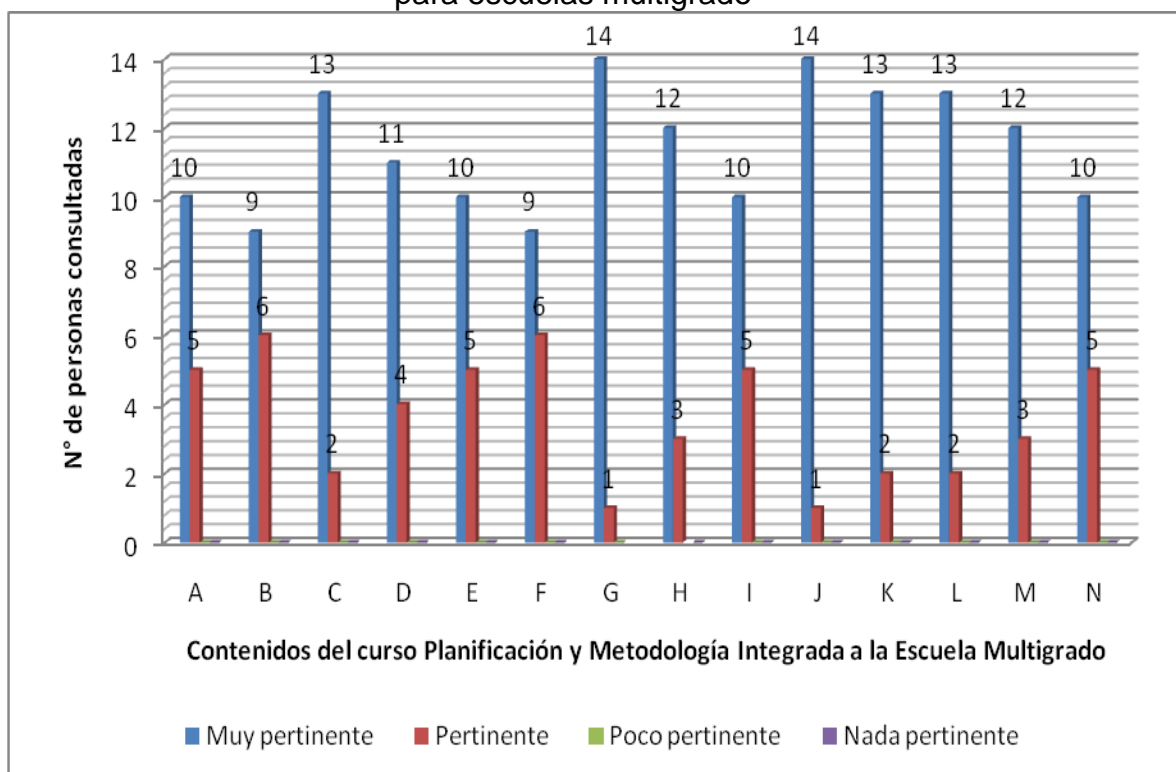
Para la estructuración del curso cinco Planificación y metodología Integrada a la Escuela Multigrado, se plantean los siguientes contenidos: La escuela multigrado y en Latinoamérica y Costa Rica (A), Características de la escuela multigrado en Costa Rica (B), Pedagogía rural (C), Estrategias para la contextualización de curriculum (D), Diseño participativo del curriculum integrado (E), Elaboración de diagnósticos (F); Metodología y planeamiento

para escuela multigrado (G), Unidades integradas y correlacionadas (H), Metodologías de trabajo cooperativo (I), Estrategias para la adecuación del currículum a las necesidades educativas especiales (J), Materiales y recursos (K), Confección de materiales y recursos de bajo costo que incluyan la reutilización y reciclaje de material desechado (L), Utilización del medio como recurso de aprendizaje (M) y Aprovechamiento del recurso humano para el desarrollo de las clases (N).

En este curso se someten a consideración catorce contenidos relacionados con la planificación y metodología integrada para escuelas multigrado. La valoración en la escala de “muy pertinente” está entre 64.28% [Características para la escuela multigrado en Costa Rica (B)] y 93.33% [“Metodología y planeamiento para la escuela multigrado y Estrategias para la adecuación del currículum a las necesidades educativas especiales” (G y J)]. Si a las valoraciones obtenidas en la escala de “muy pertinente” se le agregan las de “pertinente” se obtienen que todos los contenidos se ubiquen en un 100%.

De los resultados alcanzados en la consulta a los docentes y las docentes se obtiene que este curso se pueda incluir en el módulo sin ninguna objeción. El comportamiento de la valoración se observa en el gráfico que se presenta a continuación.

Gráfico N°8  
Planificación y metodología integrada  
para escuelas multigrado



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.9. Curso: Administración de la escuela multigrado y planificación de proyectos escolares y comunitarios

Los contenidos que conforman el curso Administración de la Escuela Multigrado y Planificación de Proyectos Escolares y Comunitarios son los que se mencionan a continuación: Introducción a la administración educativa (A), Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad (B), Legislación educativa y políticas educativas vigentes (C), Diagnóstico de necesidades educativas y plan institucional (D), Administración del recurso humano (E), Administración del programa de Comedores Escolares (F), Participación comunitaria en la gestión administrativa (G) y Planeamiento y ejecución de proyectos (H).

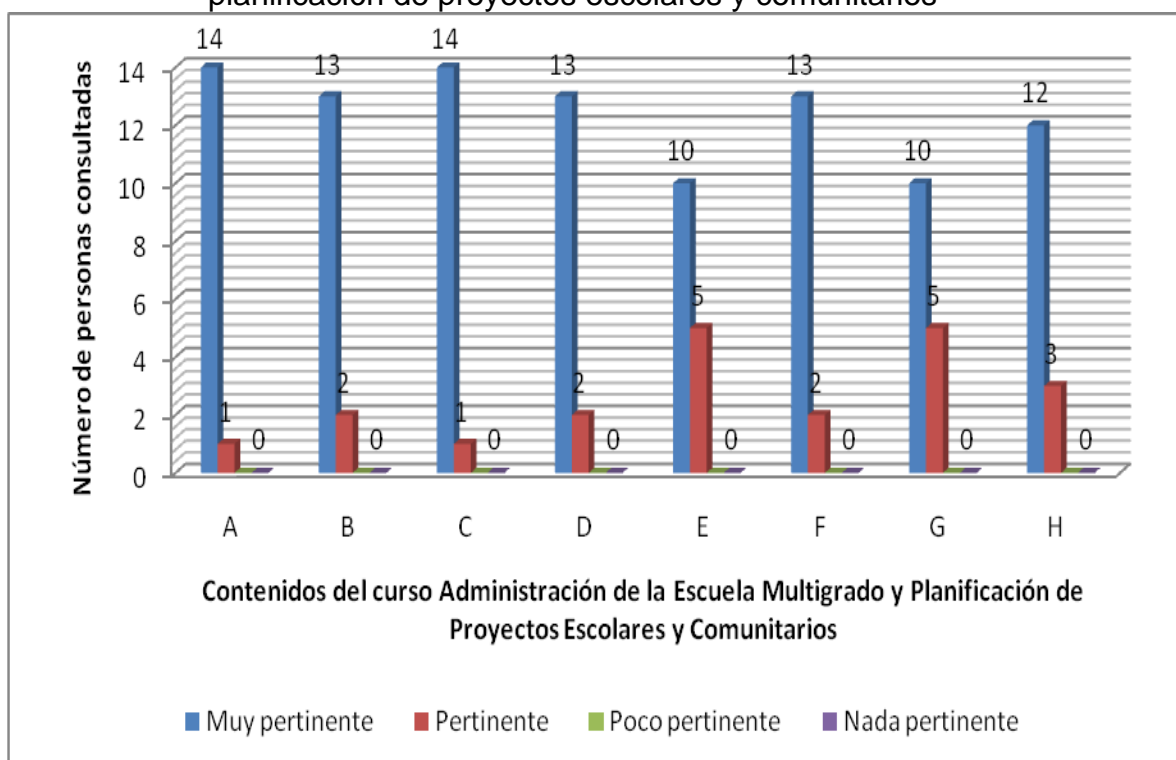
Este curso está propuesto para que sea conformado con ocho contenidos relacionados con la administración y planificación de proyectos escolares y comunitarios; los contenidos que obtienen la menor valoración, en la escala de

“muy pertinentes” son los concernientes a la “Administración del recurso humano: personal escolar y comités de apoyo institucionales como el Patronato Escolar y la Junta de Educación” (E) y la Participación comunitaria en la gestión administrativa” (G) con un 66.66%. Los que obtienen un 93.33%, mayor valoración, son “Introducción a la administración educativa” (A) y “Legislación educativa y políticas educativas vigentes” (C). Si a los resultados obtenidos en la escala “muy pertinente se le agregan los de la de “pertinente” se obtiene que todos los contenidos alcanzan un 100%.

De los datos antes descritos se infiere que el curso se puede incluir en el módulo sin reservas. La información antes citada se puede observar en el gráfico siguiente.

Gráfico N° 9

Administración de la escuela multigrado y planificación de proyectos escolares y comunitarios



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis de la valoración que realiza el profesorado del módulo se infiere que en forma general éste se valora de una manera positiva; aunque es conveniente darle seguimiento a los temas relacionados con:

- a. Conocimientos de estrategias para la atención de necesidades escolares y comunitarias y el papel de la familia y la mujer.
- b. Antropología, Arte, estética, Filosofía, lengua indígena, salud ocupacional, cooperativismo y agricultura.
- c. Campesinado obrero, peón agrícola y empleado del sector servicios, organización rural, participación política: actores locales y nacionales, campesinado dueño de su medio de producción y nueva ruralidad.
- d. La zona rural en el contexto latinoamericano y centroamericano
- e. La educación intercultural en Centroamérica: Los casos de Guatemala y Nicaragua.
- f. Experiencias exitosas de educación no formal y educación para el trabajo en Centroamérica y la educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el Estado y las organizaciones civiles nacionales.
- g. Habilidades y destrezas para la comunicación asertiva.
- h. Características para la escuela multigrado en Costa Rica.

## **4.2. Validación con el estudiantado**

Como se anotó anteriormente, la consulta se realizó a estudiantes del nivel de licenciatura de la Universidad de Costa Rica del plan de estudios de Bachillerato y Licenciatura de Educación Primaria y de la Universidad Nacional, del plan de estudios de Bachillerato y Licenciatura en I y II Ciclo con énfasis en Educación Rural, de la División de Educación Rural del Centro de Investigación Docencia (CIDE) para un total de 39 estudiantes. Los instrumentos fueron contestados por grupos de dos y tres estudiantes.

### **4.2.1. Principios metodológicos**

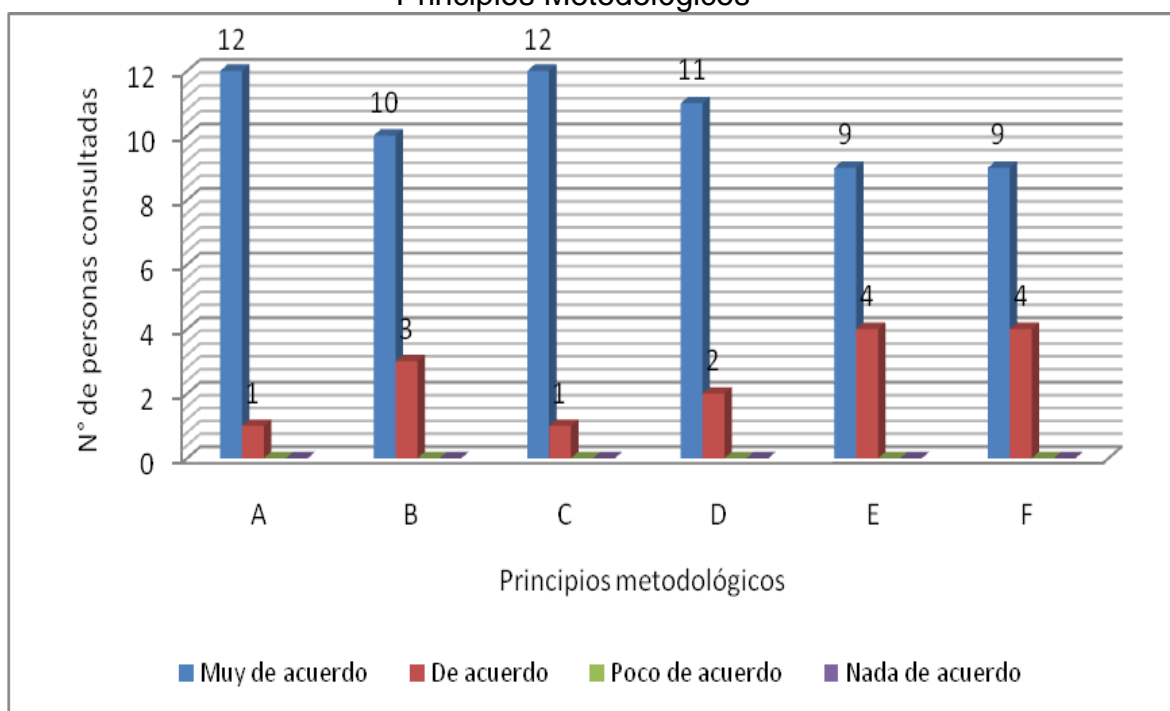
Los principios metodológicos que se proponen para la orientación metodológica del módulo son los que a continuación se mencionan: La investigación (A); Las tecnologías de la información y la comunicación (B), Vínculo teoría – práctica (C), Un aprendizaje compartido (D), Compromiso social (E) y La personalidad (F).

Los principios metodológicos nacen a partir de la teoría que justifica la propuesta y de la información obtenida por medio de las personas que fueron consultadas en el diagnóstico. En el módulo se explican detalladamente cada uno de ellos.

Al analizar las valoraciones que se realizan a los principios metodológicos se observa que los que presentan una valoración baja en la escala de “muy de acuerdo” son los relacionados con el compromiso social (E) y la personalidad (F); estos obtienen 69.23%; donde éste se muestra como el valor más bajo y el más alto es de 92.30%, valoración que corresponde al principio metodológico vínculo teoría práctica (C). Si a estos porcentajes se les agrega el porcentaje de “acuerdo” la valoración pasa a 99, 99%.

Los datos descritos demuestran que los principios metodológicos son valorados de manera positiva por el estudiantado y que se presentan como una herramienta importante para el desarrollo del módulo.

Gráfico N° 10  
Principios Metodológicos



Fuente: Elaboración propia.

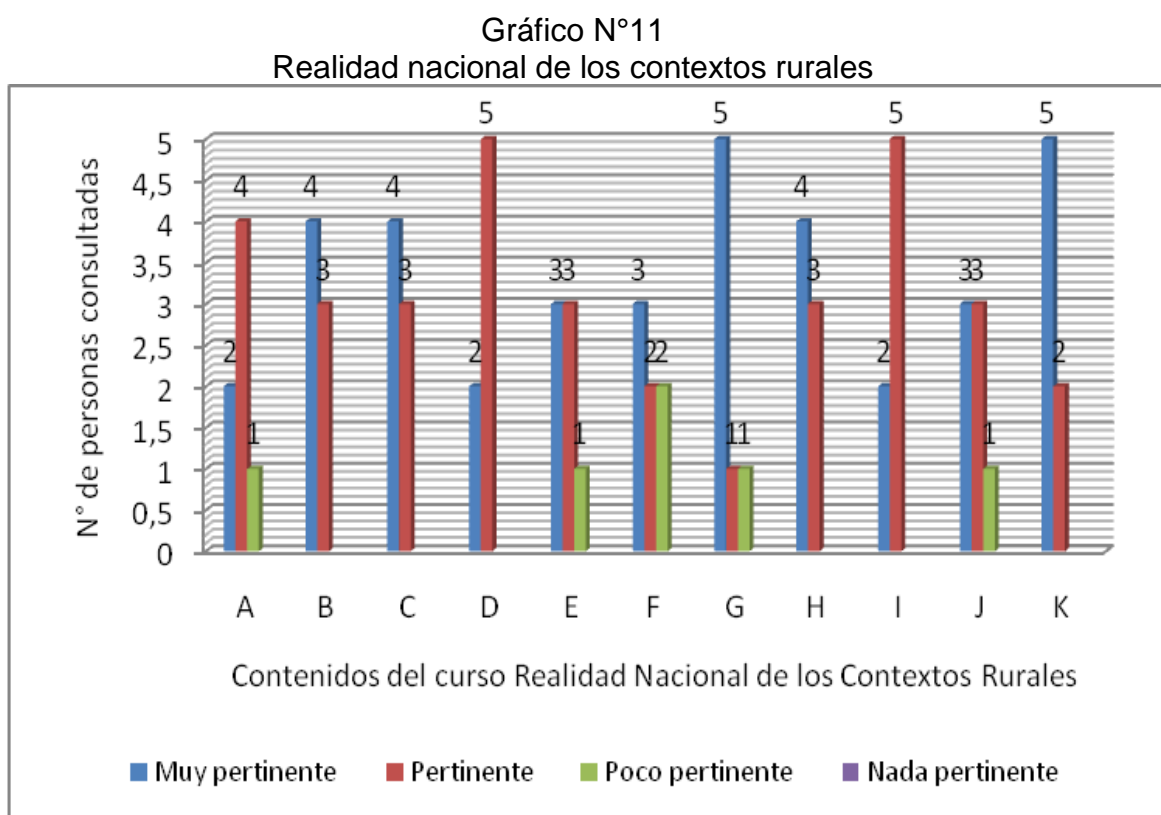
#### 4.2.2. Curso uno: Realidad nacional de los contextos rurales

Los contenidos que conforman el curso Realidad de los contextos rurales están relacionados con: La zona rural en el contexto latinoamericano y centroamericano (A), Aspectos sociales, económicos y culturales de la zona rural costarricense (B), Contexto rural indígena (C), Campesinado dueño de su medio de producción (D), Campesinado obrero, peón agrícola y empleado del sector servicios (E), Relación entre la zona urbana y la zona rural (F), La migración en la zona rural (G), La mujer rural (H), Organización rural y participación política: actores locales y nacionales (I), Nueva ruralidad (J), Paradigma de la investigación – acción (K).

Al analizar la valoración del curso Realidad nacional de los contextos rurales que hace el estudiantado se observa que al considerar solo la escala de “muy pertinente” ésta se ubica en un intervalo de 28.575% a 71.42%; donde el contenido que presenta la mayor valoración es el relacionado con la migración en la zona rural y el paradigma de la investigación acción y los que obtienen el menor porcentaje son la zona rural en el contexto latinoamericano y

centroamericano (A), campesinado dueño de su medio de producción (D) y organización rural y participación política: actores locales y nacionales (I).

Sin embargo al realizar el análisis considerando los indicadores de la escala “muy pertinente y pertinente, se observa que las valoraciones se ubica en un intervalo de 100% al 71.42%. El contenido del curso en forma general puede ser considerado para ser incorporado al módulo. Los datos antes descritos se pueden observar en el siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2.3. Curso dos: Educación intercultural en Costa Rica y Centroamérica

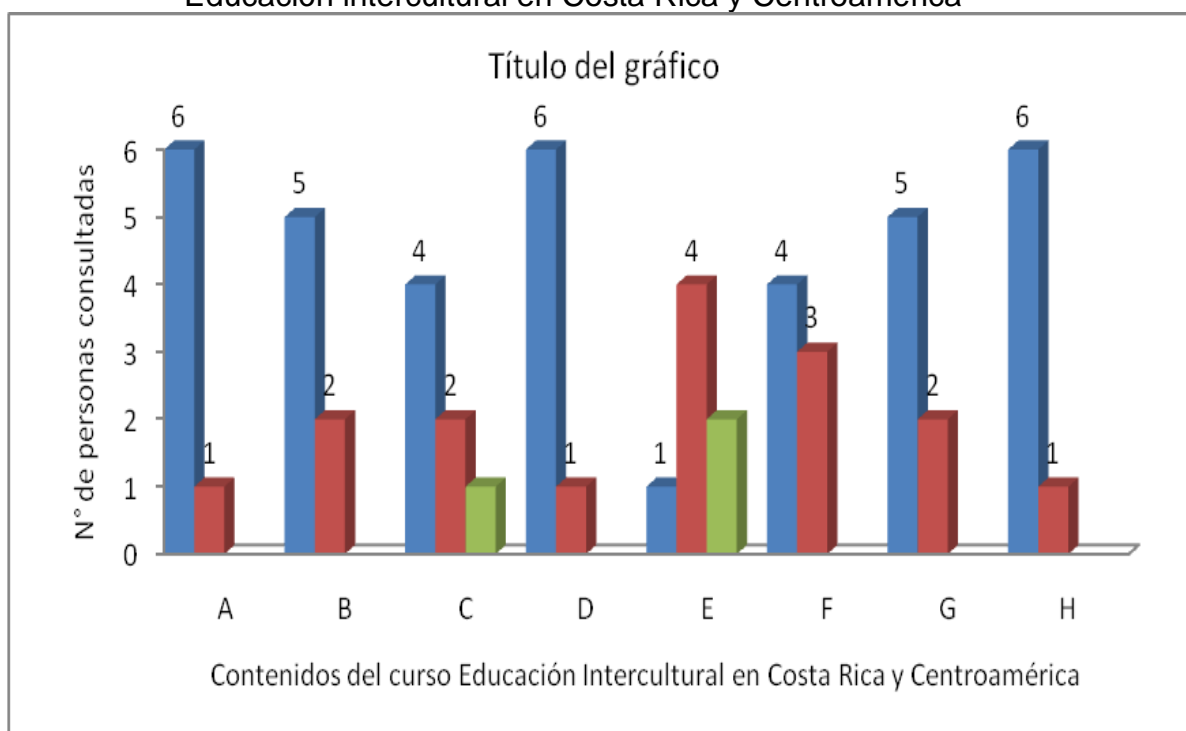
Los contenidos que se proponen para la implementación del curso Educación Intercultural en Costa Rica y Centroamérica son: Conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad (A), Conceptos de cultura, etnia e identidad (B), La composición étnica en Costa Rica (C), Concepto de educación inclusiva y educación intercultural (D), La educación intercultural en

Centroamérica: los casos de Guatemala y Nicaragua (E), Legislación e interculturalidad en Costa Rica (F), El ministerio de Educación y la educación bilingüe intercultural en Costa Rica (G) y Metodología de la educación intercultural (H).

Este curso está conformado por ocho contenidos en donde la temática denominada “La educación intercultural en Centroamérica: Los casos de Guatemala y Nicaragua” (E) es el que logra la valoración más baja 71.42% considerando los indicadores de la escala “muy pertinente” y “pertinente”. Si se observa solo el indicador de “pertinente”, éste obtiene 14.28%. Sin embargo al considerar la valoración total se obtiene que ésta se ubica entre el 100% y el 71.42%. Lo cual muestra que hay una percepción positiva en general sobre el curso propuesto.

En gráfico siguiente se observa la valoración que se realiza del curso.

Gráfico N°12  
Educación intercultural en Costa Rica y Centroamérica



Fuente: Elaboración propia.

#### **4.2.4. Curso tres: Educación no formal y educación para el trabajo**

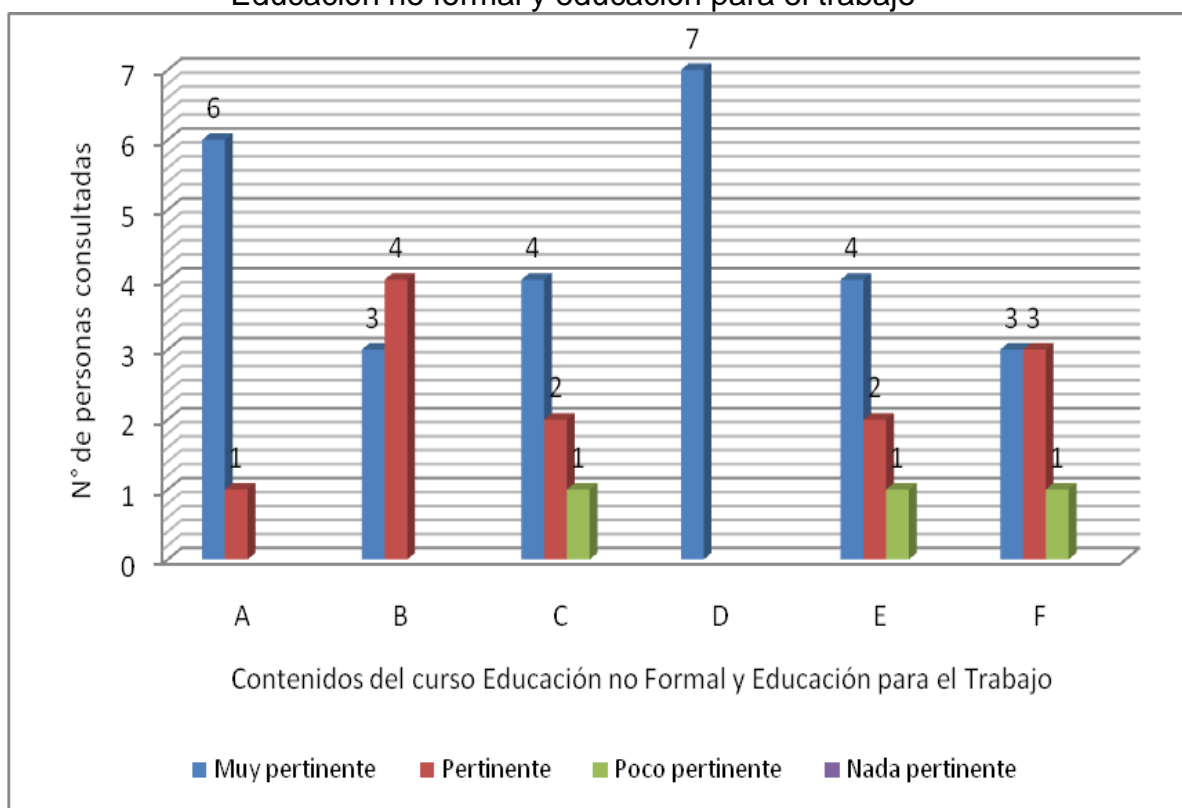
Para la elaboración del curso antes citado se proponen los siguientes contenidos: Conceptos de educación formal, no formal e informal (A), Concepto de educación para el trabajo (B), Principios filosóficos, sociológicos y psicológicos de la educación no formal (C), metodologías de la educación no formal (D), Experiencias exitosas de educación no formal y educación para el trabajo en Centroamérica (E) y La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el estado y las organizaciones civiles nacionales (F).

Este curso está conformado por seis contenidos de los cuales el que obtiene la valoración más baja considerando los indicadores “muy pertinente y pertinente” de la escala, es el “La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el estado y las organizaciones civiles nacionales” (F) ya que obtuvo 85.71%; los restantes, entre el 100% y el 85.71%.

La valoración realizada por el estudiantado indica que este curso y sus contenidos deben ser considerados para el módulo; aunque es conveniente valorar luego de su aplicación los contenidos relacionados con el “Concepto de educación para el trabajo” y “La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el estado y las organizaciones civiles nacionales” esto porque son los que obtienen los menores porcentajes de valoración.

El comportamiento de los contenidos del curso se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico N°13  
Educación no formal y educación para el trabajo



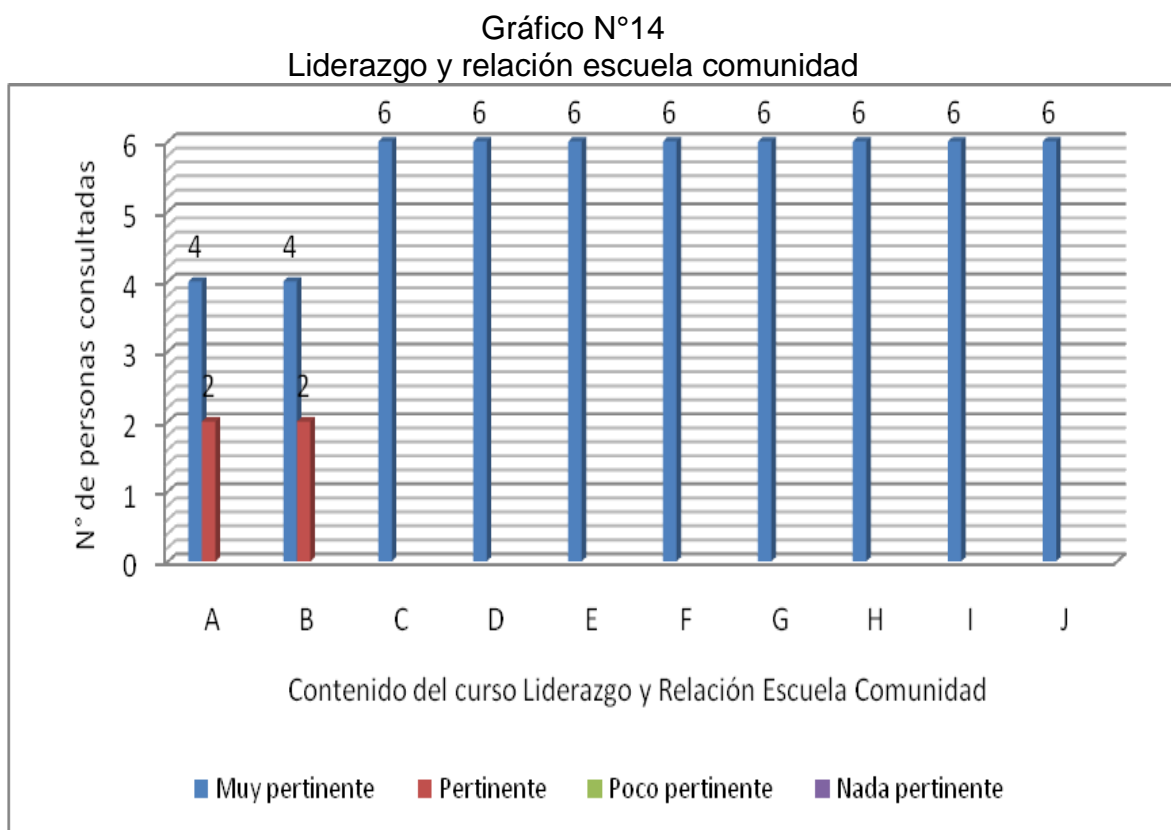
Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.5. Curso cuatro: Liderazgo y relación escuela y comunidad

Los contenidos que se proponen para el curso Liderazgo y Relación Escuela y Comunidad son. Concepto de comunidad, grupo y persona (A), Concepto de liderazgo (B), el grupo como unidad social (C), Dinámica organización de la comunidad rural (D), Estrategias para el trabajo en equipos y la organización grupal (E), Cómo establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios (F), Habilidades y destrezas para la comunicación asertiva (G), Autoestima (H), resolución alternativa de conflictos (I) y Estrategias para la planificación y ejecución de proyectos (J).

De los datos obtenidos de la valoración que hace el estudiantado de este curso se observa que los contenidos que obtienen menos puntuación son los relacionados con “Concepto de comunidad, grupo y persona” (A) y “Conceptos de liderazgo” (B) que obtienen un 66,66% los demás obtienen un 100%.

Aunque si se considera los indicadores de “muy pertinente y pertinente” todos obtienen el 100%. Por lo que se determina que este curso puede de incluido sin ninguna reserva en el módulo. Este comportamiento se observa en el siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración propia.

#### **4.2.6. Curso cinco: Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado**

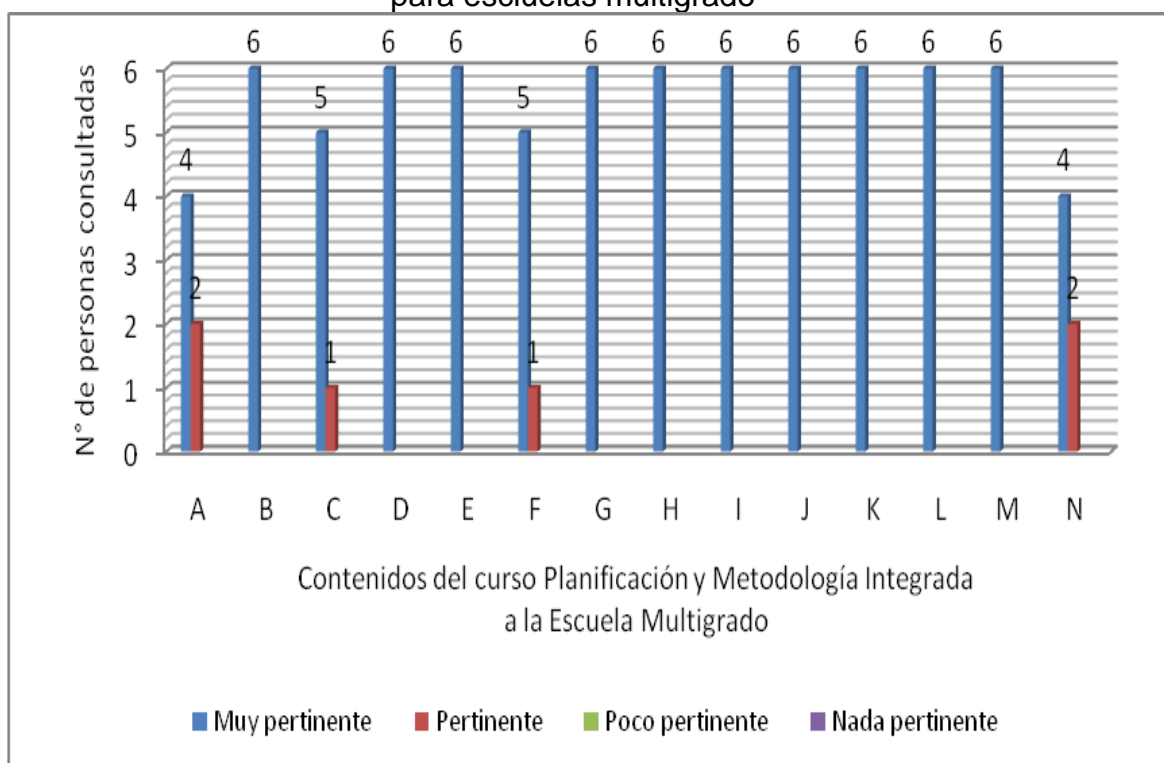
Para la implementación del curso Planificación y metodología Integrada a la Escuela Multigrado se proponen los siguientes contenidos: La escuela multigrado y en Latinoamérica y Costa Rica (A), Características de la escuela multigrado en Costa Rica (B), Pedagogía rural (C), Estrategias para la contextualización de curriculum (D), Diseño participativo del curriculum integrado (E), Elaboración de diagnósticos. Metodología y planeamiento para escuela multigrado (F), Unidades integradas y correlacionadas (G), Metodologías de trabajo cooperativo (H), Estrategias para la adecuación del curriculum a las necesidades educativas especiales (I), Materiales y recursos

(J), Confección de materiales y recursos de bajo costo que incluyan la reutilización y reciclaje de material desechado (J), Utilización del medio como recurso de aprendizaje (K) y Aprovechamiento del recurso humano para el desarrollo de las clases (L).

De los contenidos propuestos para que conformen este curso y tomando como parámetro los indicadores de “muy pertinentes” y “pertinentes” todos logran el 100%. Sin embargo al considerar solamente el “muy pertinente” los que obtienen una valoración de 66,66% son los que están relacionados con “La escuela multigrado en Latinoamérica y Costa Rica” (A) y “Aprovechamiento del recurso humano para el desarrollo de los clases” (N).

La valoración en forma general indica que es un curso que se puede incluir en el módulo sin ninguna reserva y ésta se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 15  
Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado

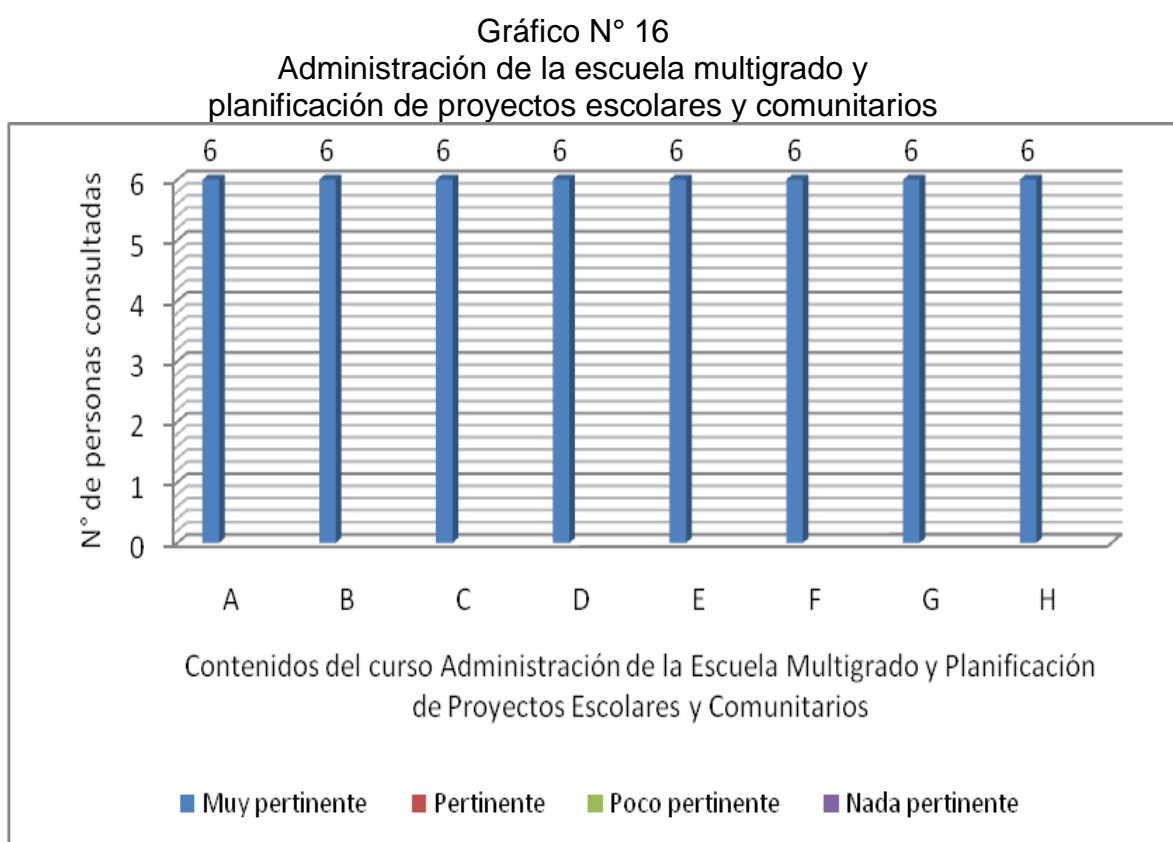


Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2.7. Curso seis: Administración de la escuela multigrado y planificación de proyectos escolares y comunitarios

El curso Administración de la Escuela Multigrado y Planificación de Proyectos Escolares y Comunitarios estaría conformado por los siguientes contenidos: Introducción a la administración educativa (A), Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad (B), Legislación educativa y políticas educativas vigentes (C), Diagnóstico de necesidades educativas y plan institucional (D), Administración del recurso humano (E), Administración del programa de Comedores Escolares (F), Participación comunitaria en la gestión administrativa (G) y Planeamiento y ejecución de proyectos.

Como se puede observar en el gráfico N° 16 éste curso es valorado por los estudiantes y las estudiantes como muy pertinente lo que indica que para el estudiantado es uno de los cursos más importantes que se presentan en módulo. Lo anterior se observa en el siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración propia.

#### **4.2.8. Estrategia metodológica**

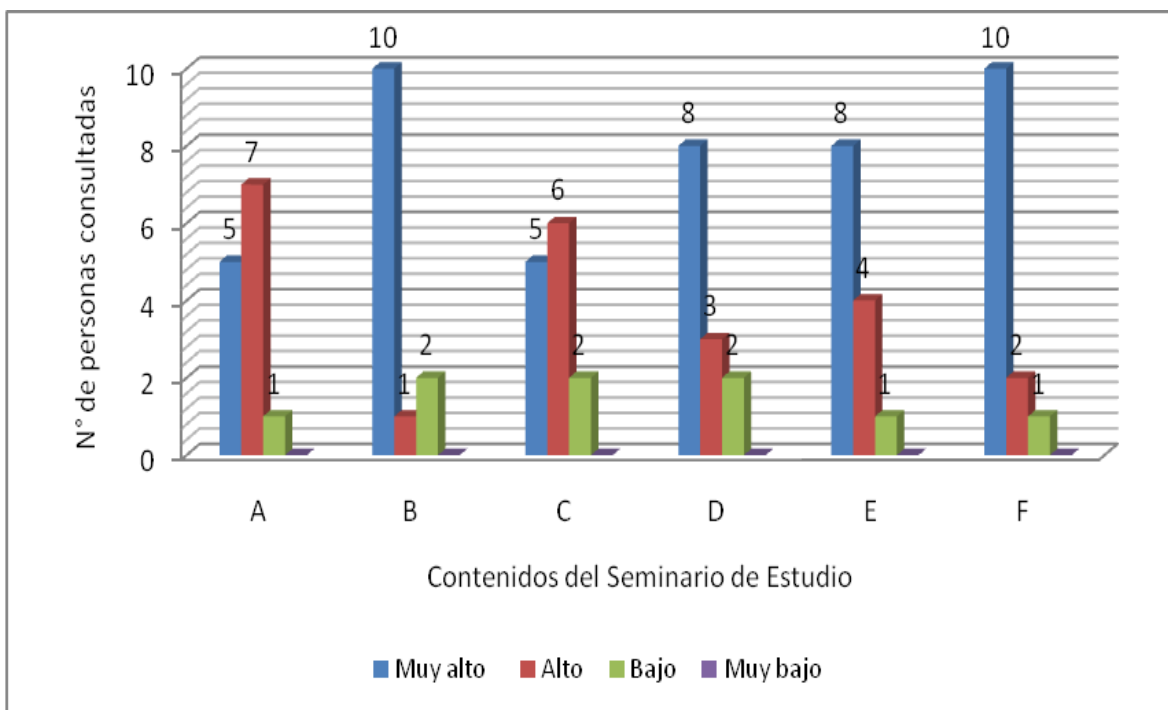
Para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, se sugieren en el módulo tres estrategias metodológicas: seminario de estudio, trabajo de campo y acompañamiento y, seminarios de discusión, análisis y reflexión. Los estudiantes valoraron su pertinencia.

##### **4.2.8.1. Seminario de estudio**

La estrategia metodológica Seminario de Estudio está conformada por las siguientes estrategias: Lectura y análisis de texto (A), Gira educativa a una comunidad rural (B), Los profesores (as) Imparten el seminario de investigación en forma conjunta (C), Estudio de casos (D), Invitados conferencistas (E) y Taller (F).

Estas técnicas son valoradas en una escala de muy alto a muy bajo el nivel de pertinencia. La valoración que se obtuvo, tomando como parámetro el “muy alto y alto”, está entre 84.61% y 92.30%, de lo que infiere que la estrategia de Seminario de Estudio, es considerada como pertinente para el desarrollo del módulo. La valoración que realiza el alumnado se puede ver en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 17  
Seminario de estudio



Fuente: Elaboración propia.

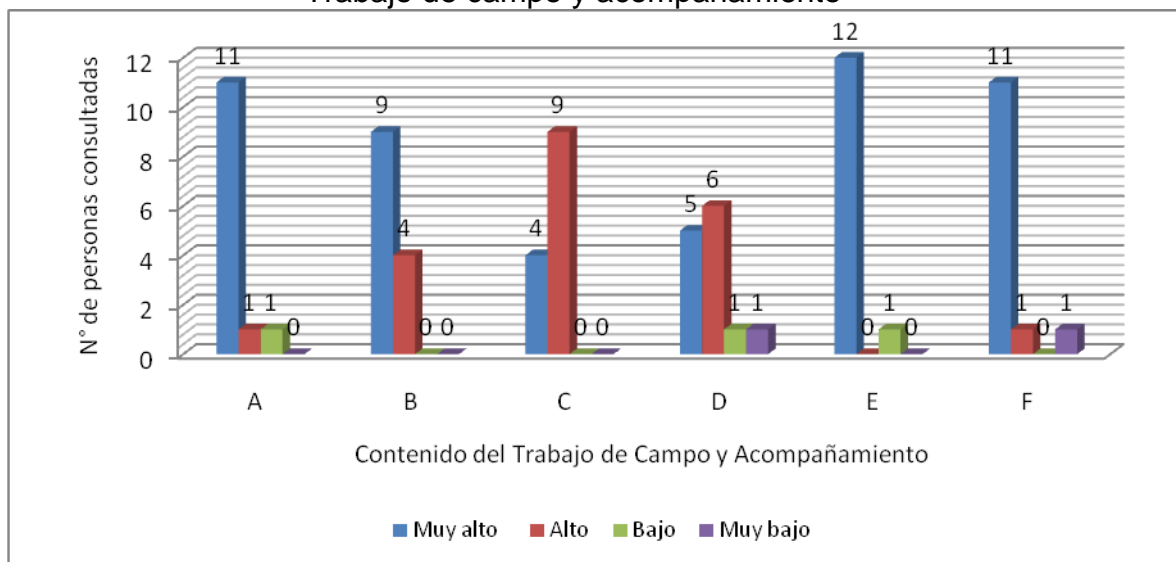
#### 4.2.8.2. Trabajo de campo y acompañamiento

Las estrategias que se proponen para el Trabajo de Campo y Acompañamiento son las siguientes: Visita exploratoria con observación participante (A), Cada profesor atiende a los y las estudiantes por medio de tutorías (B), Indagación en internet (C), Reportes con análisis y comentario (D), Practica docente de una semana en escuela unidocente o D1 (E) y Practica pedagógica intensiva en escuela unidocente o D1 (F).

Se logra determinar que la valoración obtenida está entre el 100% y el 84.61%, considerando el nivel de pertinencia de “muy alto” y “alto”. Pero si se considera solamente el “muy alto” el intervalo es de 92.30% a 38.46%; las estrategias que obtienen el porcentaje más bajo son indagación por la Internet (C) y “Reportes con análisis y comentario” (D). Esta valoración podría estar relacionada con el que sean estrategias que se no son innovadoras o que son utilizadas en la formación que actualmente reciben.

Por otra parte es importante destacar la valoración que obtiene la estrategia de “Práctica docente de una semana en escuelas unidocente o D1 (E) que es valorada de manera positiva con un 92.30% como de muy alta pertinencia. Lo antes descrito se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 18  
Trabajo de campo y acompañamiento



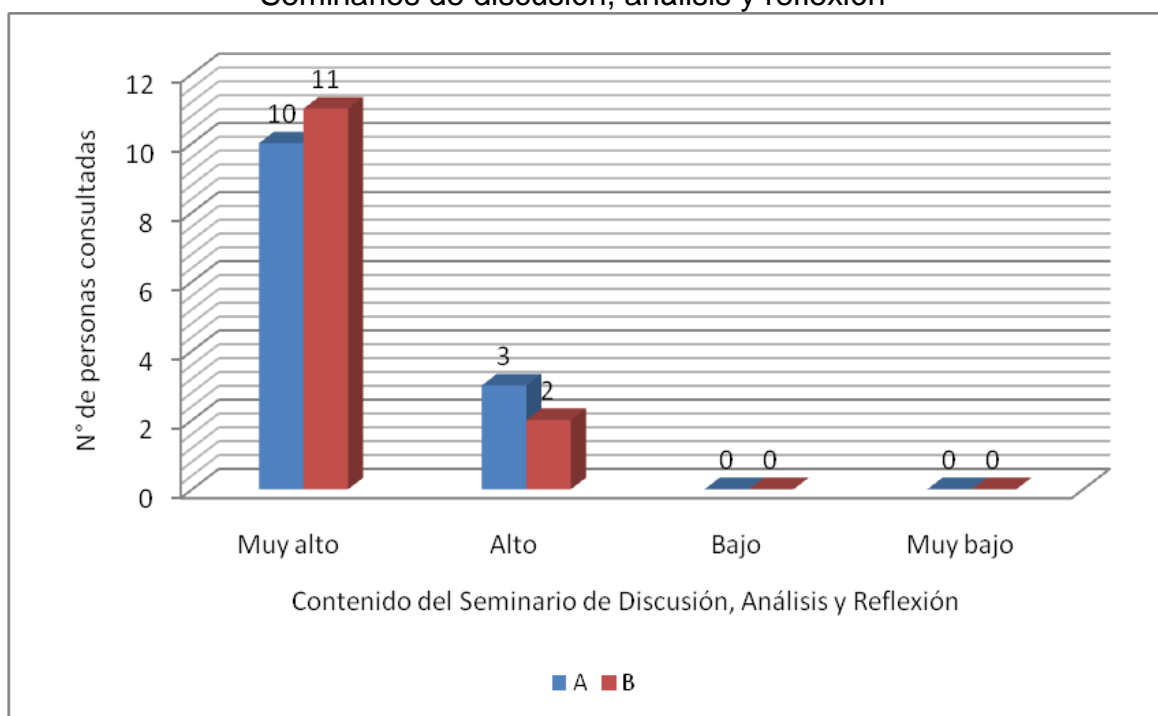
Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2.8.3. Seminarios de discusión, análisis y reflexión

Para la implementación de la estrategia Seminario de Discusión, Análisis y Reflexión se proponen las siguientes técnicas: Foro de estudiantes y profesores sobre los resultados de las investigaciones (A) y Conversatorio para la evaluación del bloque (B).

En su conjunto esta estrategia fue valorada como muy pertinente para ser utilizada en la implementación del módulo ya que las técnicas A y la B obtienen un porcentaje de 76.92% y 84.61% respectivamente y si se considera la valoración de muy alta y alta pertinencia las dos técnicas obtienen un 100%. Lo antes descrito se observa en el gráfico que se muestra a continuación.

Gráfico N° 19  
Seminarios de discusión, análisis y reflexión



Fuente: Elaboración propia

En suma la validación del módulo por parte del estudiantado es muy positiva; pues las valoraciones sobrepasan el 80% en forma general; aunque es conveniente darle seguimiento a los contenidos relacionados con:

- a. La zona rural en el contexto latinoamericano y centroamericano, el campesinado dueño de su medio de producción, organización rural y participación política: actores locales y nacionales.
- b. La educación intercultural en Centroamérica: Los casos de Guatemala y Nicaragua.
- c. La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el estado y las organizaciones civiles nacionales.
- d. Concepto de comunidad, grupo y persona y conceptos de liderazgo.
- e. La indagación por la Internet y reportes con análisis y comentario.

## 5. Triangulación de los resultados de la validación del módulo

De los resultados obtenidos de la consulta realizada a los docentes y las docentes en servicios que laboran en escuelas rurales, a estudiantes del nivel de licenciatura de la División de Educación Rural del CIDE de la Universidad

Nacional y de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, así como a especialistas en Educación rural y formación de docentes se logró determinar que: El módulo es valorado por los informantes de manera positiva; lo que permite determinar la pertinencia del contenido, la metodología y estructura que lo compone.

Sobre los contenidos:

1. Es conveniente analizar luego de su aplicación los contenidos relacionados con:
  - a. La educación intercultural en Centroamérica: Los casos de Guatemala y Nicaragua
  - b. La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el estado y las organizaciones civiles nacionales.
  - c. Concepto de comunidad, grupo y persona, conceptos de liderazgo.
2. Al observar la valoración porcentualmente se determina que todos los contenidos, de manera general, están sobre el 80%. Lo que significa que hubo una acertada selección del contenido y estructuración del módulo de formación de formadores de educación primaria orientado para laborar en las escuelas multigrado y unidocentes ubicadas en las zonas rurales de Costa Rica.

## **6. Análisis de los resultados de la validación del módulo de Costa Rica según la teoría**

En este apartado se hace un análisis de los resultados obtenidos en la validación, comparándolos con los aportes teóricos de los autores citados en esta investigación.

Como se expuso en el marco teórico, las zonas rurales no constituyen una unidad homogénea, por el contrario, son contextos diversos en lo geográfico, social, cultural, étnico, lingüístico y económico. Pese a esta diversidad los sistemas educativos, salvo muy pocas excepciones, no toman en cuenta esta circunstancia en los planes de estudio. De aquí que el módulo propuesto está

permeado por el concepto de “nueva ruralidad” y sus características socioculturales, como lo plantea Bárcena (2009).

Esta diversidad rural descrita por autores como Solano, Van Kampen y Ovaes (2003), Hernández (2008), Barcena (2009), fue tomada en cuenta en el diseño y aplicación de la metodología en esta investigación, por cuanto, los informantes se ubicaron en diferentes regiones, a saber: la zona norte, sur, pacífico central y zona central del país. En estos sitios se abarcó, sin pretender alcanzar una representación de todo el mundo rural, personas de diferentes culturas, etnias y condiciones socioeconómicas. Pese a esta heterogeneidad, poseen dos características comunes, en principio los altos niveles de pobreza que generan exclusión y luego la falta de oportunidades para que sus pobladores y comunidades puedan mejorar sus condiciones de vida y satisfacer sus necesidades básicas. No obstante, poseen una riqueza natural y cultural que puede revertirse en un elemento potencializador tal como lo proponen organismos como el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y el Centro Interdisciplinario de Investigaciones sobre Desarrollo (CIDER) (2001).

La metodología utilizada en la investigación es consecuente con la opinión de autores como Aguilar y Monge (1995) y Céspedes (2004) que se refieren a la necesidad de que la educación rural sea pensada desde lo rural. Los contenidos temáticos incorporados en el módulo se construyen con los aportes dados por los participantes, tanto en la etapa de validación como de diagnóstico. Este carácter participativo permitió que se tomara en cuenta tanto las necesidades de formación, como las expectativas de los informantes sobre el papel de la educación en las comunidades rurales.

Con la validación se puede constatar que los cursos “Realidad nacional de los contextos rurales”, “Educación Intercultural en Costa Rica y Centroamérica” y Educación no formal y educación para el trabajo” están diseñados para que los y las estudiantes tengan los insumos teóricos y prácticos que les permita analizar los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales de las

comunidades donde vayan a trabajar, y puedan de esta manera, realizar la contextualización del currículo.

Por otra parte en el módulo se plantean cursos que consideran a la educación como una práctica social (Hernández, 2007) y una estrategia de toma de conciencia y transformación (Yus, 2000), aspectos relevantes que le dan significado a la labor de los y las docentes en las zonas rurales. La misión de la escuela debe estar articulada con el desarrollo de las comunidades como lo plantea Solano, Van Kampen y Ovares (2003). En muchos casos la escuela es la única institución estatal que se encuentra en una zona rural, lo que la convierte junto con el personal docente, en elementos estratégicos para el desarrollo de programas y proyectos que incidan directamente en el mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores; de aquí que los cursos planteados pretendan promover en las y los estudiantes, la construcción de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para participar en el desarrollo de las comunidades rurales desde su práctica educativa.

Este papel activo, comprometido y transformador del docente y la docente, señalado desde la tendencia pedagógica crítica-constructivista y respaldados por los y las participantes en el diseño y validación del módulo, demanda que la formación que imparten las universidades, les brinde las herramientas teóricas y metodológicas que les permita no solo conocer a las personas con las que interactúa en el contexto rural y la realidad en la que viven, sino también desarrollar las actitudes, valores y destrezas que le permitan cumplir con el rol de líderes escolares y comunitarios.

La validación del módulo indica que los cursos “Liderazgo y relación escuela y comunidad”, “Planificación y metodología integrada para la escuela multigrado” y “Gestión de la escuela multigrado y planificación de proyectos escolares y comunitarios” permiten que los y las estudiantes que se forman como docentes tengan oportunidad para indagar sobre el trabajo pedagógico y de gestión que se realiza en una escuela rural, específicamente en una escuela multigrado, con miras a lograr una mayor vinculación entre la escuela y la comunidad.

Los principios metodológicos propuestos en el módulo para la formación de los docentes rurales son estimados positivamente en la validación, elementos que son coherentes con la tendencia pedagógica-crítica-constructivista como lo plantea Hernández, Montenegro, Francis y Gonzaga (2009). Tales principios buscan promover un aprendizaje en las y los estudiantes del módulo, que les permita la construcción y reconstrucción de los conocimientos teóricos y metodológicos así como las destrezas y actitudes necesarias para el desempeño en las escuelas y comunidades rurales. En este sentido juega un papel muy importante la acción-reflexión de su práctica educativa, como lo explican Shavelson y Stern (citados por Sanjurjo, 2002). No obstante, por indicaciones de los especialistas en educación rural y formación de docentes se valoró la necesidad de replantear principios como: vínculo teoría-práctica, compromiso social y la personalidad; así como incluir otros: equidad de género, valoración de lo rural y transdisciplinariedad.

Tomando en cuenta que casi la totalidad de los aspectos sometidos a la validación fueron considerados como muy necesarios, es importante notar las bajas valoraciones que obtuvieron contenidos que vinculan al personal docente con la comunidad (conocimiento de estrategias para la atención de necesidades escolares y comunitarias: 34,48%; lengua indígena: 44,82%; cooperativismo: 48,27%; agricultura: 51,72) y contenidos que proporcionan elementos teóricos necesarios para comprender la realidad (Antropología y Arte: 27,58%; Filosofía: 43,48. Estos hallazgos contrastan con el papel del educador y la educadora como intelectuales transformadores que propone la tendencia pedagógica crítica-constructivista.

## **7. Propuesta: Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de I y II Ciclo de Costa Rica**

A continuación se presenta el módulo de educación rural para la formación de docentes de I y II Ciclo correspondiente a Costa Rica. Este documento surge a partir de la reorganización de la información obtenida de la propuesta presentada por Vargas (2008) y la validación que se hiciera con la participación

de expertos en educación rural, docentes rurales en servicio, estudiantes de la carrera de Educación en I y II Ciclos.

### **7.1. Organización de la propuesta**

La propuesta se estructura partiendo de los siguientes elementos:

a. **Objetivos generales.**

Son los propósitos que orientan el logro que alcanzarán los y las estudiantes luego de concluir el módulo. Estos se dividen en tres categorías: procedimentales, cognoscitivos y actitudinales.

b. **Enfoque educativo.**

Describe la opción educativa que sustenta el módulo y que orienta la formación de los docentes. Desde el enfoque adoptado se explica el papel de la educación, de la formación educadores y del docente en el contexto rural.

c. **Principios metodológicos.**

Son lineamientos teórico-prácticos que delimitan la ejecución de la propuesta en el centro de formación docente. Implican aspectos metodológicos que se refieren a las relaciones entre los involucrados en el proceso de aprendizaje y la manera de aprehender conocimientos, valores, actitudes y destrezas que además puedan transferirse a su práctica pedagógica.

d. **Temática, descripción, objetivos y contenidos.**

Cada curso incluye una lista de contenidos que desglosan la temática principal y que se vinculan directamente con los objetivos específicos los cuales corresponden a un proceso integral y secuencial, donde se implementa la acción-reflexión-acción para la construcción de los aprendizajes. Se realiza una descripción de cada curso mediante un texto introductorio en el que se explican las generalidades del mismo y la importancia de la temática dentro del plan de formación de los docentes.

e. **Descripción de la organización del módulo.**

Corresponde a la estructura del módulo en cuanto a las estrategias metodológicas, la organización de los cursos, la planificación de su ejecución y el papel de los diferentes actores involucrados.

## 7.2. Objetivos del Módulo de Educación Rural

<b>Objetivo General 1</b> Promover en las y los estudiantes del módulo, la construcción y reconstrucción de los conocimientos teóricos y metodológicos así como las destrezas y actitudes necesarias para el desempeño en las escuelas y comunidades rurales a partir de la acción-reflexión de su práctica educativa.		
<b>Objetivos cognoscitivos</b>	<b>Objetivos procedimentales</b>	<b>Objetivos actitudinales</b>
1. Desempeñar su práctica pedagógica dentro de la perspectiva global e integral de la educación.	1. Aplicar metodologías y planeamientos didácticos pertinentes para escuelas multigrado.	1. Desarrollar creatividad e iniciativa en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos, humanos y ambientales que le ofrece el medio rural.
2. Analizar la legislación y las políticas educativas vigentes, que correspondan a la educación rural.	2. Construir una práctica pedagógica renovada a partir de la investigación-acción dentro de los contextos de aula, escuela y comunidades rurales.	2. Desarrollar iniciativa para el autoaprendizaje que le permita generar procesos metacognitivos.
	3. Administrar eficientemente las escuelas multigrado (unidocente o dirección 1)	4. Desarrollar la confianza en sí mismo y los demás para enfrentar las dificultades y limitaciones que presenta el medio laboral rural.
	4. Aplicar la teoría pedagógica con sentido crítico, constructivo y creativo según el contexto rural.	

<b>Objetivo General 2.</b> Analizar la realidad rural, regional y nacional y latinoamericana, en los aspectos social, económico, político y cultural, así como la realidad del sujeto que aprende, para realizar la contextualización del currículo dentro del marco de la educación intercultural y la educación inclusiva.		
<b>Objetivos cognoscitivos</b>	<b>Objetivos procedimentales</b>	<b>Objetivos actitudinales</b>
Desarrollar procesos educativos acordes al contexto social, económico, político y cultural donde se ubica el centro educativo.	Aplicar estrategias metodológicas que permitan el desarrollo integral del estudiante a partir de su realidad personal y social.	Valorar la importancia de la educación intercultural en el contexto comunal, nacional e internacional.
Interpretar la realidad rural a partir del marco de la educación interculturalidad y la educación inclusiva.		

<b>Objetivo General 3</b> Promover en las y los estudiantes, la construcción de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para participar en el desarrollo de las comunidades rurales desde su práctica educativa según los valores de la identidad nacional y comunal, la sostenibilidad del ambiente y la defensa de los derechos fundamentales de las personas.		
<b>Objetivos cognoscitivos</b>	<b>Objetivos procedimentales</b>	<b>Objetivos actitudinales</b>
Diseñar proyectos comunales y escolares en los que la escuela contribuya a empoderar a la	Establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios para participar	Asumir un liderazgo activo, comprometido y democrático dentro de la escuela y la comunidad.

comunidad.	con ellos y ellas en el mejoramiento del nivel de vida de sus pobladores.	
------------	---	--

### 7.3. Enfoque educativo

Los cambios acelerados que experimenta la humanidad requieren de acciones innovadoras dirigidas hacia la ruptura de los paradigmas tradicionales en la formación de educadores.

Los modelos disciplinares y generalistas respondieron a una concepción cartesiana y newtoniana de la realidad antropocéntrica, fragmentada y lineal. Dentro de esta percepción, los planes de formación de educadores se estructuraron en disciplinas inconexas y descontextualizadas de tal modo, que los docentes al enfrentar la realidad, desde la formación recibida en la universidad, se encontraban con una incongruencia entre lo que sabían y lo que la realidad les demandaba que hicieran.

Los nuevos planes de formación docente deben permitirles al educador y la educadora enfrentar los retos de esta sociedad cambiante en los aspectos sociales, culturales, económicos y tecnológicos. Para ello debe valorar la educación como un proceso global y específico a la vez, interdisciplinario y transdisciplinario, profundamente humanista y riguroso.

Según Rafael Yus Ramos (2000, p.173),

“La educación es una estrategia social de toma de conciencia y creación de resistencias transformadoras, capaz de relacionar los intereses concretos de las personas, las culturas y la naturaleza del planeta, actuales y futuros con los intereses de transformación democrática radical del modelo de desarrollo industrial de las sociedades postmodernas y neoliberales, para buscar un nuevo marco intercultural y planetario, un nuevo humanismo, basado en los derechos humanos y el desarrollo humano sostenible”

Para Ana Cecilia Hernández, (2007)

“...la educación es una práctica social, que responde a un contexto histórico y social específico. Dentro de este enfoque se requiere de docentes que actúen con autonomía, sentido crítico y creativo. La

formación que reciba, le ha de permitir al docente y a la docente actuar con autonomía, sentido crítico y creativo. Estos docentes deben conocer y comprender la teoría pedagógica para valorar su práctica educativa en relación con el desarrollo integral de los y las estudiantes y el impacto que esta tiene en el contexto social, económico y cultural”. (p. 2-3).

En el contexto de la educación rural, la educación considerada como práctica social implica que el educador y la educadora, adquieran una formación que les permita tener claro que, como profesional tienen un papel social y humanista porque propician a la vez, el desarrollo integral de las personas y de sus comunidades. En una relación dialéctica entre teoría y práctica, el estudiante de la carrera de Educación Primaria, aprende mientras investiga, actúa y reflexiona.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica de la educación (Hernández, Montero, Francis y Gonzaga 2002) se definen los siguientes elementos metodológicos para la propuesta modular:

Uso de estrategias que promueven la comprensión, revisión y reflexión de la práctica docente, tales como estudios de caso, autoreflexión, biografías, observaciones participantes, investigación-acción.

Evaluación permanente del proceso total con la aplicación de la autoevaluación, la coevaluación dentro del respeto y la autocrítica.

Relaciones entre profesores y estudiantes dentro del marco del respeto a la diversidad étnica, cultural, de género y por las necesidades educativas especiales.

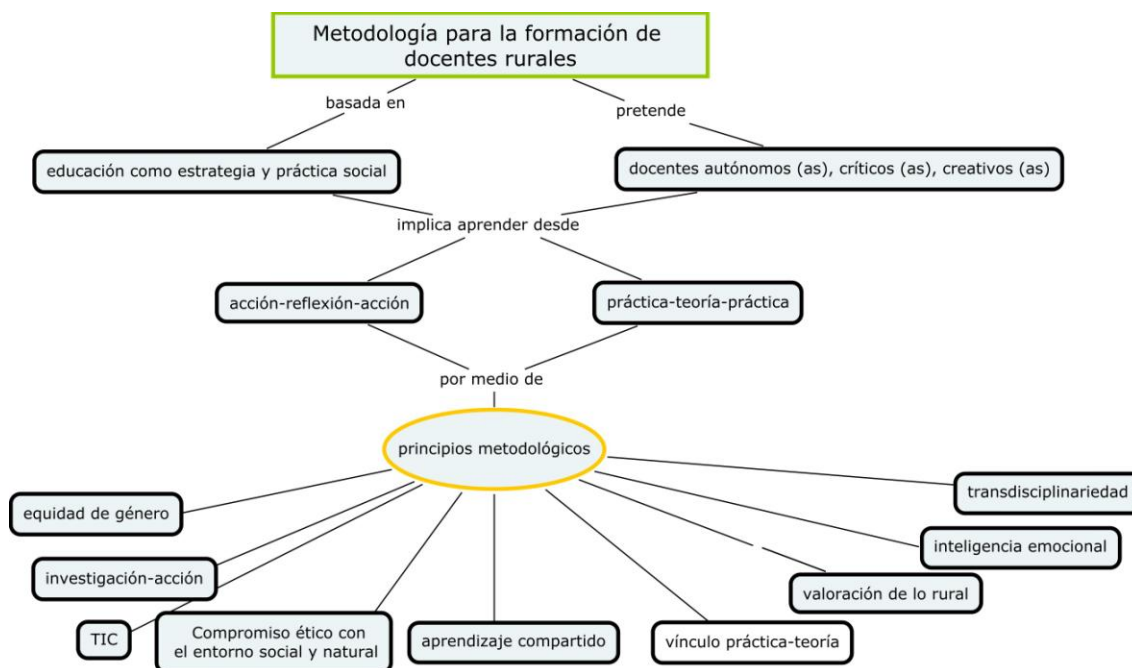
El formador de docentes debe poseer actitudes, conocimientos y habilidades que le permitan ser un mediador entre la cultura sistematizada y el conocimiento de los contextos desde los cuales se han generado los conocimientos previos de los estudiantes.

El estudiante participa en la definición de los objetivos, contenidos y planificación de experiencias de aprendizaje en relación con su propio contexto

y estrategias autoevaluativas. A partir de esta participación el estudiante genera aprendizajes significativos.

En el siguiente gráfico se representa la metodología del módulo:

Gráfico N° 20  
Metodología para la formación de docentes rurales. Costa Rica



Fuente: Elaboración propia

#### 7.4. Principios metodológicos

El módulo propuesto se orienta hacia una formación docente que toma en cuenta los siguientes principios reelaborados según los aportes de los sujetos que participaron en la validación del módulo.

- a. Equidad de género: La educación como proceso socializador de las personas juega un papel fundamental en la reconceptualización del papel que deben asumir los hombres y las mujeres en la sociedad actual. La incorporación de la equidad de género en la formación de los docentes, pretende abrir espacios para la reflexión pedagógica en torno a los fenómenos sociales que generan exclusión y su impacto desde el

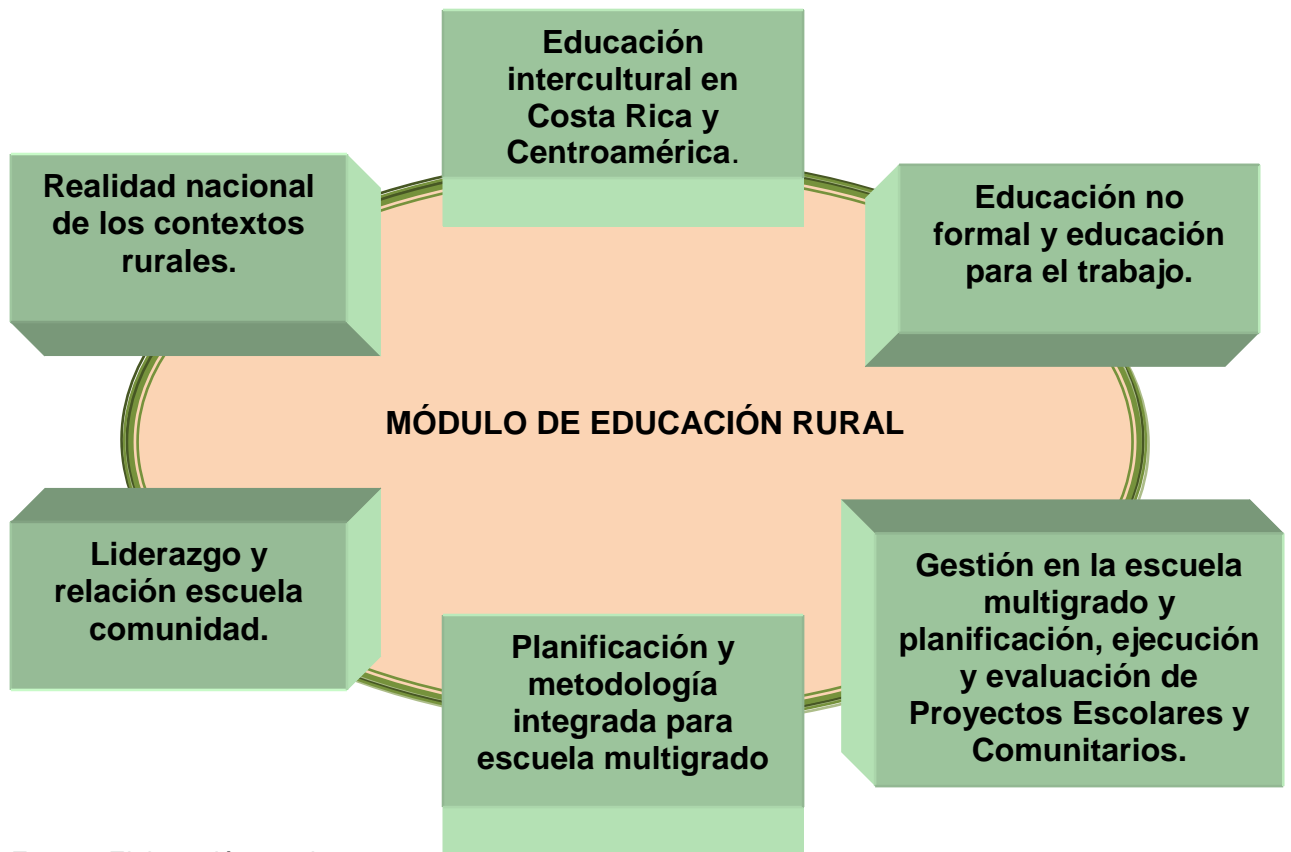
contexto de la Escuela Normal y la Universidad hasta el aula escolar rural.

- b. Transdisciplinariedad: El conocimiento, las destrezas y valores se construyen socialmente. Esto implica trabajo en equipo, cooperación transdisciplinar y revalorización del saber popular como fuentes de aprendizaje. El y la estudiante deben abordar el objeto de estudio desde varias disciplinas. De esta manera puede construir y reconstruir el conocimiento y comprender la realidad de una forma global y transdisciplinar.
- c. Valoración de lo rural: La identificación de los y las docentes con la realidad rural es fundamental para poder cumplir con el rol social de la educación. Esta identificación se manifiesta en la valoración y el respeto hacia la cultura local, en la sensibilidad para participar en la solución de los problemas y en la capacidad para sumarse a los esfuerzos comunales que buscan el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores rurales.
- d. La investigación: La investigación-acción es una herramienta fundamental para renovar y producir nueva teoría pedagógica y transformar la práctica docente según la realidad contextual, por ello, el educador debe estar familiarizado con este tipo de investigación. El módulo recurre a la investigación-acción como estrategia de aprendizaje. A la vez que constituye para los estudiantes un medio para aprender los prepara para su ejercicio como docente investigador.
- e. Las tecnologías de la información y la comunicación: Estas tecnologías tienen un gran potencial como herramienta innovadora para facilitar procesos de autoformación y romper con las limitaciones espaciales y temporales de los cursos que exigen la presencia del estudiante en el aula. En este campo son fundamentales la construcción de comunidades de práctica.

- f. Vínculo práctica-teoría: La pertinencia de los aprendizajes se garantizan mediante la esencial confrontación entre práctica y teoría educativa para crear el nuevo conocimiento. Este a su vez deberá ser confrontado con la práctica en una relación dialéctica. Este principio incluye como estrategias didácticas la participación en giras educativas, pasantías, encuentros con comunidades y redes de práctica, investigación de campo y prácticas de aula en escuelas rurales.
- g. Un aprendizaje compartido: El conocimiento, las destrezas y valores se construyen socialmente. Esto implica trabajo en equipo, cooperación transdisciplinar y revalorización del saber popular como fuentes de aprendizaje.
- h. Compromiso ético con el entorno social y natural: El docente comprometido reconoce su responsabilidad con el entorno social y natural desde una posición humanista, ético y transformador de la realidad, de forma hábil, crítica y propositiva.
- i. La inteligencia emocional: La formación del docente conlleva el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan en su desempeño profesional, establecer relaciones interpersonales adecuadas, basados en aspectos como la autoestima, la confianza en sí mismo y empatía.

## **7.5. Temáticas del módulo**

A partir de los insumos aportados por docentes rurales, estudiantes, personal docente y autoridades universitarias, se establecen seis temáticas que dan pie para el planteamiento del módulo.



Fuente: Elaboración propia

## 7.6. Descripción de los cursos

En este apartado se incluyen los cursos del módulo luego de ser validados. Se incluye la caracterización de los cursos mediante una justificación que explica ampliamente la importancia de cada uno dentro de la formación del docente rural. Posteriormente se anotan los objetivos generales, los específicos y los contenidos.

### 7.6.1. Realidad nacional de los contextos rurales

Ubicación: Bloque A

Duración: Un semestre

## Descripción

La realidad rural es particular con relación al contexto urbano y también es heterogénea en sí misma. Por esta razón se concibe como una realidad compleja que debe ser abordada primero desde sus aspectos generales para ir profundizando en los diferentes contextos que la constituyen y valorar el papel de la educación en este contexto tan diverso.

Desde el punto de vista económico, hasta ahora, las zonas rurales han sido consideradas como suplidoras de recursos para las zonas urbanas y las políticas del Estado no han favorecido su desarrollo “el apoyo estatal tiende a descender conforme más rural sea la zona”. (Estado de la Nación, 2005, p.98). Al no encontrar apoyo, los habitantes rurales emigran a la ciudad, en busca del “sueño urbano” agrandando las zonas marginales que la rodean o hacia el extranjero, en busca del “sueño americano”.

Según el Informe del Estado de la Nación (2004, p. 75) “por primera vez, del total de hogares pobres el porcentaje de los urbanos (52%) superó a los rurales (48%). En pobreza extrema la situación sigue afectando más a los hogares de las áreas rurales (56,9%)” Este informe aclara que hay que tomar en cuenta que los hogares rurales son, en promedio, más numerosos que los urbanos, lo cual indica que el número de pobres sigue siendo mayor en las zonas rurales.

Desde el punto de vista cultural, las zonas rurales han sido valoradas desde lo urbano como sociedades atrasadas. En este sentido, la aculturación, reforzada por el sistema educativo ha sido el mecanismo de incorporación de estas regiones, al contexto nacional, particularmente de las zonas indígenas, causando desarraigo y pérdida de identidad.

Al lado de la exclusión económica y cultural que se vive en las zonas rurales, surgen enfoques que abren posibilidades para los pobladores de estas zonas. Desde el concepto de “nueva ruralidad” se propone el establecimiento de políticas de desarrollo rural sostenible que aprovechen el capital humano,

físico, natural, social y cultural y el patrimonio histórico y arqueológico de sus comunidades.

En este sentido, el desarrollo humano sostenible de las zonas rurales se concibe como “el proceso de transformación de las sociedades rurales y sus unidades territoriales, centrado en las personas, participativo, con políticas específicas dirigidas a la superación de los desequilibrios sociales, económicos, institucionales, ecológicos y de género, que busca ampliar las oportunidades de desarrollo humano” (IICA, 1999, p. 30).

En este nuevo esquema conceptual de lo rural, los actores sociales, dentro de los cuales se encuentran los docentes y las instituciones escolares, se constituyen en elementos revitalizadores de las acciones tendientes al mejoramiento de las condiciones de vida de los y las pobladoras rurales. Para implementar procesos educativos pertinentes, es necesario que los y las futuras docentes adquieran los elementos teóricos y metodológicos que los acerquen a la realidad rural, puedan comprenderla y sumarse a los esfuerzos de sus habitantes.

Como herramienta básica para el aprendizaje en el desarrollo de todo el módulo, el y la estudiante de la carrera de Educación en I y II Ciclo, debe conocer y aplicar la investigación-acción.

### **Objetivos generales**

1. Valorar el espacio rural como contextos geográficos y culturalmente diversos.
2. Determinar las características geográficas, sociales, políticas y culturales de las zonas rurales.
3. Construir herramientas teóricas y metodológicas que permitan conocer y comprender la realidad de las zonas rurales

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Contenidos</b>
1. Conceptualizar el espacio rural desde las perspectivas geográfica y cultural.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepto de ruralidad.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Lo rural en el imaginario costarricense.</li> <li>b. Lo rural disperso y lo rural concentrado.</li> <li>c. Lo rural como espacio cultural diverso.</li> <li>d. Relación entre el espacio físico y la cultura en el contexto rural.</li> </ol> </li> </ol>
2. Analizar las características económicas, sociales, políticas, culturales y educativas del contexto rural latinoamericano.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 La situación económica, social, política, cultural y educativa de las comunidades rurales latinoamericanas.</li> </ol>
3. Analizar las características económicas, sociales, políticas, culturales y educativas de los diferentes contextos rurales costarricenses.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos económicos, sociales, políticos, culturales y educativos de la zona rural costarricense.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Contexto rural indígena.</li> <li>b. Campesinado dueño de su medio de producción.</li> <li>c. Campesinado obrero, peón agrícola y empleado del sector servicios.</li> </ol> </li> <li>2. La migración en la zona rural.</li> <li>3. Diversificación de la actividad humana en la zona rural</li> <li>4. Relación entre la zona urbana y la zona rural.</li> </ol>
4. Distinguir el papel de los diferentes actores en el contexto rural.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organización rural: actores locales y nacionales:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. instituciones gubernamentales</li> <li>b. ONG.</li> <li>c. Instituciones religiosas.</li> </ol> </li> <li>2. Papel de la mujer y la juventud.</li> </ol>
5. Aplicar destrezas en el campo de la investigación-acción	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Paradigma de la investigación-acción.</li> <li>2. Aplicación de técnicas de investigación-acción en el trabajo de campo.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

### **7.6.2. Educación intercultural en Costa Rica y Centroamérica**

Ubicación: Bloque A

Duración: I semestre

## Descripción

La educación intercultural se ubica como una nueva tendencia en la educación que pretende ir más allá del simple reconocimiento del carácter multicultural y multiétnico de nuestras sociedades. Es una respuesta ante una sociedad que invisibiliza las diferencias culturales, étnicas, sociales e individuales existentes y que propicia la exclusión y la marginación.

Desde la educación constituye un esfuerzo por el fortalecimiento de las identidades locales, la defensa de los derechos humanos, la igualdad en el acceso a las oportunidades, la equidad en la participación de todos y todas. “Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de serlo, construir puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las disparidades, expresarlas y relacionarlas, lo cual implica aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos” (López y Küper, 1999, p.28).

La necesidad de la incorporación de la educación intercultural dentro del curriculum costarricense, es cada día más urgente. Pese a que la diversidad es la característica de los habitantes de Costa Rica, la Constitución Política vigente no reconoce el carácter multiétnico ni multicultural del país. Esta falta de reconocimiento legal de la diversidad de identidades existentes, más la creación de un sistema educativo homogeneizador desde su creación a finales del siglo XIX, ha contribuido a la formación de una “identidad nacional” basada en los valores y creencias de un pequeño sector de la población en desmedro de las particularidades de los demás grupos sociales que habitan el país.

La intensificación del fenómeno de la migración en el país, más las demandas en pro de los derechos humanos de minorías tradicionalmente excluidas como los indígenas, discapacitados, homosexuales, adultos mayores y afrocostarricenses, entre otros, hacen necesario que la educación facilite procesos de comunicación y cree espacios de encuentro para la construcción de una sociedad inclusiva. Según el Foro FLAPEIV (2005) La interculturalidad va más allá de la simple tolerancia; la escuela en su práctica tiene la posibilidad

de lograr el desarrollo personal y social de los estudiantes, basado en el respeto por los demás y la ruptura de los estereotipos.

Es necesario que los docentes de Educación Primaria, construyan, comprendan y apliquen la educación intercultural. Esto implica redescubrir su propia identidad sin perder de perspectiva la universalidad de la condición humana. Es fundamental, el conocimiento de la realidad de los diferentes grupos étnicos, sociales y culturales que existen en Costa Rica, así como el marco legal y los esfuerzos institucionales del Estado y de la sociedad civil en el campo de la interculturalidad.

Es importante, que los docentes y las docentes en formación, conozcan y analicen las experiencias innovadoras que se llevan a cabo en Centroamérica, particularmente en Guatemala y Nicaragua sobre educación bilingüe intercultural para valorar y enriquecer las acciones que se realizan en Costa Rica con respecto a la educación intercultural.

### **Objetivos generales**

- 1 Debatir sobre la identidad individual y colectiva como elementos que contribuyen a tomar conciencia sobre diversidad cultural de Costa Rica.
- 2 Valorar la educación intercultural como un medio para construir sociedades democráticas y justas.

<b>Objetivo Específicos</b>	<b>Contenidos</b>
1 Adquirir la base conceptual para comprender la diversidad étnica y cultural y social de los habitantes de Costa Rica y su relación con la educación.	1. Conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. 2. Conceptos de cultura, etnia e identidad.
2 Analizar la situación multicultural y multiétnicas de Costa Rica.	1. La composición multiétnica en Costa Rica. 2. Xenofobia y discriminación étnica y cultural en Costa Rica. 3. Experiencias interculturales en el contexto rural costarricense.
3 Valorar los diferentes aportes de la educación intercultural	1. Concepto de educación inclusiva y educación intercultural.

<b>Objetivo Específicos</b>	<b>Contenidos</b>
centroamericana.	2. La educación intercultural en Centroamérica: los casos de Guatemala y Nicaragua
4 Identificar la legislación sobre interculturalidad que existe en el país.	1. Legislación e interculturalidad en Costa Rica.
5 Analizar la respuesta que el Ministerio de Educación Pública y otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales han dado desde la educación intercultural	1 El Ministerio de Educación y la educación bilingüe intercultural en Costa Rica. 2 Aportes de la ONG en el campo de la educación intercultural. 3 Aportes de las universidades en el campo de la educación intercultural.
6 Aplicar la metodología de la educación intercultural.	1 Metodología de la educación intercultural en las escuelas rurales.

Fuente: Elaboración propia

### **7.6.3. Educación no formal y educación para el trabajo**

Ubicación: Bloque A

Duración: I semestre

#### **Descripción**

La educación es un derecho humano imprescindible para que las personas alcancen el desarrollo integral como individuos y miembros de una sociedad. Sin embargo, muchas de ellas que no tienen acceso a todos los niveles de la educación formal o que son excluidos por diversas razones, ven reducidas las posibilidades de insertarse como personas productivas dentro de la dinámica social y económica de su entorno. Por otro lado, los cambios constantes que produce un mundo que se mueve aprisa, exigen que los seres humanos, independientemente de su nivel de escolaridad, estén inmersas en un proceso educación permanente.

Muchas iniciativas individuales y comunitarias relacionadas con necesidades productivas, culturales, sociales y de otra índole, encuentran obstáculos para desarrollarse eficientemente, porque se carece de los conocimientos y destrezas necesarios para alcanzarlos.

Estas necesidades educativas personales y sociales pueden ser atendidas desde la educación no formal y en especial desde la educación para el trabajo. “La Educación para el Trabajo es aplicable a poblaciones rurales y urbanas de menores ingresos, es decir, poblaciones integradas por jóvenes y adultos, hombres y mujeres, con baja escolaridad y un nivel insuficiente de conocimientos y habilidades ocupacionales, que los limitan para insertarse en la actividad económica moderna o desarrollar actividades de transformación de bienes o servicios viables y rentables que contribuyan a mejorar sus ingresos, su calidad de vida y del medio donde estos se encuentren” (Espinoza, Ooijens y Tampe, 2000, p. 84).

La labor del docente rural no puede limitarse a los espacios formales de la educación. Su papel está íntimamente relacionado con la educación no formal y la educación para el trabajo. La escuela rural puede convertirse en un espacio abierto para generar oportunidades de formación que incluyan a los habitantes de la comunidad según los intereses y expectativas que estos manifiesten, en donde el docente puede convertirse en un mediador o facilitador de iniciativas comunales. El docente debe conocer y analizar los principios filosóficos, sociológicos y psicológicos de la educación no formal, así como los aportes de instituciones como el Centro Nacional de Educación para el Trabajo (CENET) en Honduras y los proyectos que se ejecutan en el ámbito nacional por medio del Ministerio de Educación, instituciones estatales como el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y ONG.

Debe adquirir las herramientas metodológicas para generar espacios de participación en los cuales los mismos pobladores y actores sociales se conviertan en coeducadores.

### **Objetivos generales**

- 1 Valorar la importancia de la educación no formal como medio para el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores rurales.

- 2 Analizar el papel de los docentes como mediadores de procesos educativos no formales en el contexto rural.

Objetivos Específicos	Contenidos
1 Determinar los fundamentos teóricos y metodológicos acerca de educación no formal y educación para el trabajo.	1. Conceptos de educación formal, no formal e informal. 2. Concepto de educación para el trabajo. 3. Principios filosóficos, sociológicos y psicológicos de la educación no formal. 4. Metodologías de la educación no formal.
2 Analizar las experiencias de educación no formal y educación para el trabajo que se han realizado en Costa Rica y el resto de Centroamérica.	1. Experiencias exitosas de educación no formal y educación para el trabajo en Centroamérica. 2. La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el Estado y las organizaciones civiles nacionales.
3 Aplicar la metodología de la educación no formal en la ejecución de proyectos comunitarios.	1. Proyectos comunitarios. 2. Metodología de la educación no formal

Fuente: Elaboración propia

#### 7.6.4. Liderazgo y relación escuela comunidad

##### Ubicación: Bloque B

Duración: I Semestre

La escuela rural debe concebirse como una institución comunal estrechamente vinculada con las necesidades y aspiraciones de sus pobladores. En una relación de cooperación, la escuela se nutre de los recursos humanos, materiales y culturales de la comunidad mientras contribuye con su desarrollo, no solo por medio de la formación de sus pobladores, sino también, mediante la participación activa en los proyectos comunitarios. La escuela es también, centro de encuentro comunitario.

“La escuela continúa siendo el referente y centro de las actividades más importantes de buena parte de las comunidades rurales del país (...) En

algunos lugares, la escuela, simplemente, es la única institución que existe en la comunidad” (Solano, Van Kampen y Ovaes, 2003, p.173). Ubicada como elemento nuclear, la escuela, y por ende, los y las docentes rurales, emergen como figuras influyentes dentro de la comunidad, no solo porque facilitan o no el uso de las instalaciones para las actividades comunales, sino porque sus pobladores esperan de ellos y ellas el apoyo para el logro de sus proyectos.

No se trata de que los educadores y las educadoras asuman el papel de promotores comunales o que carguen, en sus hombros el desarrollo comunitario. Pero como figuras importantes dentro de la comunidad, deben ser facilitadores de procesos de participación, organización y empoderamiento comunitario. No solamente deben aprender a ser líderes, sino también propiciar que otros lo sean.

Por otro lado, los docentes y las docentes rurales, sobre todo de escuelas Unidocentes y Direcciones 1 asumen tareas administrativas que les demandan el manejo de conocimientos y procedimientos en el campo de la planificación y la organización de tareas. Algunos docentes, ante la falta de compromiso de los padres y las madres, asumen las tareas que a estos les corresponden, aumentando su ya abultada lista de funciones.

El liderazgo que puede ejercer el docente y la docente rural dentro de la comunidad y la misma escuela, debe tener como función “contribuir en la organización de las actividades de los miembros del grupo hacia la realización de una serie de objetivos que satisfaga las demandas y las necesidades de este” (Acevedo, 2003, p.127).

En este sentido, el cumplimiento de las responsabilidades que tiene el docente rural requiere del desarrollo de capacidades para el ejercicio del liderazgo tanto dentro del espacio escolar como comunal. Es necesario que el docente comprenda el significado de liderazgo, que adquiera conocimientos y habilidades que le permitan establecer comunicación con los demás, saber organizar y dirigir reuniones, abrir espacios de discusión y análisis de situaciones para la toma de decisiones, conocer la dinámica de grupos, saber

trabajar en equipo, lograr el consenso y aplicar la resolución alternativa de conflictos.

El docente como líder debe participar en la vida comunitaria, brindar su aporte y permitir que la escuela como un todo participe en ella. La comunidad debe ser valorada como fuente de recursos que puede aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### Objetivos generales

- 1 Adquirir las herramientas teóricas para analizar las características de la dinámica organizacional de la comunidad.
- 2 Valorar la importancia de la relación escuela-comunidad como un medio para vincular los procesos educativos a la realidad del contexto.
- 3 Evaluar el papel del docente como líder comunal en el contexto rural.

Objetivos Específicos	Contenidos
1. Construir los conceptos teóricos para desarrollar un liderazgo comprometido y democrático dentro de la escuela y la comunidad rural.	1. Concepto de comunidad, grupo y persona. 2. Concepto de liderazgo. 3. El grupo como unidad social. 4. Concepto de participación comunitaria.
2. Analizar las relaciones entre la escuela y la comunidad y el papel del docente y la escuela en el contexto rural.	1. Relación entre la comunidad y la escuela en el contexto rural. 2. Rol del docente y de la escuela en el contexto rural. 3. Experiencias de cooperación escuela-comunidad.
3. Desarrollar actitudes de liderazgo y destrezas para la organización del trabajo cooperativo.	1. Habilidades y destrezas para la comunicación asertiva. 2. Autoestima. 3. Estrategias para el trabajo en equipos y la organización grupal. 4. Resolución alternativa de conflictos. 5. El trabajo cooperativo
4. Construir las destrezas para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos escolares y comunales	1. Estrategias para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos escolares y comunales.

Fuente: Elaboración propia

### **7.6.5. Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado**

Duración: I semestre

Ubicación: Bloque B

Las escuelas multigrado son instituciones que se caracterizan por la existencia de uno o varios docentes que atienden dos o más grupos en forma simultánea y uno de ellos ejerce además, labores administrativas. Su existencia ha permitido que las poblaciones rurales tengan acceso a la educación. Sin embargo, es hasta finales del siglo XX que el Ministerio de Educación y las universidades públicas empiezan a preocuparse por la calidad de la educación y su importancia para el desarrollo de las comunidades.

En las escuelas multigrado, la práctica pedagógica varía sustancialmente con respecto a la forma en que se trabaja en una escuela central urbana, tanto en términos de planeamiento como de la distribución del tiempo, el espacio y de los recursos materiales disponibles (Solano, Van Kampen y Ovaes, 2003, p.53).

Las escuelas multigrado, especialmente las unidocentes, son espacios propicios para la innovación pedagógica y ofrecen amplias posibilidades para el desarrollo de un currículum integrado por estas razones se requiere de docentes investigadores que renueven constantemente su práctica pedagógica. Es necesario que el docente y la docente tengan las herramientas necesarias para conocer cómo aprende el niño y la niña en la zona rural, cuáles destrezas, habilidades y valores poseen, cuáles son sus intereses y necesidades. Además debe tener claro el concepto de pedagogía rural y poseer una visión sistémica y holística de la educación que le permita poner en práctica un currículum integrado.

La práctica pedagógica en las escuelas multigrado requiere de conocimiento teóricos y metodológicos específicos que permitan entre otros aspectos, la atención simultánea de varios grupos a la vez, contextualizar el currículum, diseñar y aplicar planeamientos integrados, conocer técnicas de trabajo

cooperativo, aprovechar los recursos del medio, incorporar a la comunidad en el proceso educativo y vincularse con esta en una relación de mutuo beneficio.

### Objetivos generales

1. Construir las herramientas teórico metodológico para la ejecución de la práctica pedagógica en las escuelas multigrado.
2. Valorar la escuela multigrado como un espacio propicio para la innovación pedagógica.

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Contenidos</b>
1. Analizar la evolución histórica de la escuela multigrado en América Latina y Costa Rica.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 La escuela multigrado en Latinoamérica y Costa Rica.</li> <li>2 Características de la escuela multigrado en Costa Rica.</li> </ol>
2-. Determinar diversas metodologías para escuelas multigrado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La escuela nueva, escuela activa.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. El caso de Colombia.</li> <li>b. El caso de Costa Rica.</li> </ol> </li> </ol>
3-. Revisar diversas estrategias para la gestión del currículum en la escuela multigrado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La escuela multigrado como espacio para la innovación pedagógica.</li> <li>2. La gestión curricular.</li> <li>3. Currículum integrado.</li> <li>4. Estrategias para la contextualización del currículum.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Diseño participativo del currículum</li> <li>b. Elaboración del diagnóstico comunal e institucional.</li> </ol> </li> </ol>
3-. Aplicar diversas estrategias de planeamiento para escuelas multigrado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El aprendizaje por proyectos.</li> <li>2. Unidades correlacionadas.</li> <li>3. Unidades integradas.</li> <li>4. Metodologías de trabajo cooperativo.</li> <li>5. Estrategias para la adecuación del currículum a las necesidades educativas.</li> <li>6. Utilización de las TIC como recurso para el planeamiento.</li> </ol>
4-. Aplicar estrategias para el aprovechamiento creativo de los recursos tecnológicos, humanos y ambientales que le ofrece el medio.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilización del medio como recurso de aprendizaje.</li> <li>2. Aprovechamiento del recurso humano para el desarrollo de las clases.</li> </ol>

Objetivos Específicos	Contenidos
	3. Confección de materiales y recursos de bajo costo que incluyan la reutilización y reciclaje de material desechado. 4. Utilización de la TIC como medio de aprendizaje.
5-. Sintetizar las bases conceptuales para la construcción de una teoría pedagógica rural.	1. Elaboración de propuestas para la mediación pedagógica en contextos rurales.

Fuente: Elaboración propia

### 7.6.6. Gestión en la escuela multigrado y planificación, ejecución y evaluación de Proyectos Escolares y Comunitarios.

Duración: I semestre

Ubicación: Bloque B

La escuela es una organización educativa que se visualiza como una totalidad donde la acción escolar, se apoya en la gestión administrativa. La gestión en el centro educativo requiere de la existencia de metas consensuadas, de un líder que genere espacios de participación y de la organización de equipos con capacidad para trabajar en forma coordinada.

Quien tiene a cargo la dirección de la escuela tiene una gran responsabilidad porque su accionar incide en la consecución de los objetivos institucionales. “De su accionar administrativo emanan apoyos, orientaciones, motivaciones, compromisos, o bien, lo contraria” (López, 2000, p.3).

Los maestros y las maestras que trabajan en las escuelas multigrado tienen que cumplir con labores propias de la administración educativa mientras se desempeñan como docentes. Esta doble función es compleja pues el docente tiene el compromiso de ejercer eficientemente tanto la labor pedagógica como la administración, lo que implica necesariamente utilizar el trabajo en equipo como estrategia.

Es necesario que el docente realice la coadministración y la cogestión involucrando a padres de familia, estudiantes y diferentes comités y grupos de apoyo como el Patronato Escolar y la Junta de Educación de modo que la responsabilidad en la administración escolar sea participativa y por lo tanto, compartida.

La planificación de proyectos educativos y comunitarios es una estrategia de administración que propicia el trabajo cooperativo y la participación de los diferentes actores que integran la comunidad escolar.

### Objetivos generales

1. Construir las herramientas básicas para la gestión eficaz de las escuelas multigrado.
2. Valorar el papel del docente en la gestión administrativa como una acción compartida, democrática y participativa.

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Contenidos</b>
1. Analizar los principales fundamentos de la gestión educativa para escuelas rurales.	1. Introducción a la gestión educativa. 2. Modelos de la gestión educativa. 3. Papel del docente como administrador en las escuelas rurales.
2. Determinar la legislación educativa y las políticas educativas vigentes que involucren el trabajo del maestro en zonas rurales.	1. Legislación educativa nacional. 2. Políticas educativas vigentes.
3. Construir las destrezas básicas para el manejo documental y contable de la institución escolar.	1. Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad.
4. Construir los conocimientos básicos para la administración del recurso humano.	1 Administración del recurso humano: a. Personal escolar. b. Comités de apoyo institucionales: Patronato Escolar, Junta de Educación. c. Administración del programa de Comedores Escolares.
5. Construir los conocimientos básicos para la administración del recurso físico.	1 Administración de la planta física. 2 Planes de equipamiento y mantenimiento.
6. Construir las herramientas	1 La gestión administrativa

Objetivos Específicos	Contenidos
metodológicas para incorporar la participación comunitaria en la gestión escolar.	democrática. a. Participación comunitaria en la gestión administrativa. b. El diagnóstico participativo para la gestión administrativa. 2 El plan institucional. 3 Planeamiento, ejecución y evaluación de proyectos.

Fuente: Elaboración propia

### 7.7. Organización del módulo

El módulo de Educación Rural es anual y se divide en dos bloques semestrales. Debido a su carácter modular, los estudiantes deben llevar el primer bloque completo y es un requisito su aprobación completa para continuar con el siguiente. En el apartado de evaluación de detalla en forma más específica la promoción de los y las estudiantes.

En el primer bloque los estudiantes de la carrera de Educación en I y II Ciclo matriculan tres cursos:

1. Educación Intercultural en Costa Rica y Centroamérica,
2. Realidad nacional de los contextos rurales y
3. Educación no formal y educación para el trabajo.

El segundo bloque esta integrado por los siguientes cursos:

- 1 Liderazgo y relación escuela comunidad,
- 2 Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado y
- 3 Gestión en la escuela multigrado y planificación, ejecución y evaluación de Proyectos Escolares y Comunitarios

## **7.8. Estrategias metodológicas**

La estructura modular de la propuesta implica la conformación de un equipo de docentes que, junto con los estudiantes planifican, ejecutan y evalúan el proceso. Para ello, se establecen las siguientes etapas:

### **7.8.1. Etapa preparatoria**

Se integra el equipo de docentes que impartirá el módulo, según los requisitos de formación y experiencia necesarios para el desarrollo del bloque. Se nombra una persona que coordine y se establece un horario para las reuniones de planificación. Dentro de las tareas que se deben realizar están las siguientes:

- a. Definir el cronograma del módulo, el cual incluye la temática a desarrollar y las estrategias metodológicas. Más adelante se sugiere un cronograma para cada bloque.
- b. Planificar la participación de docentes o expertos colaboradores (expositores, conferencistas)
- c. Definir las giras educativas: seleccionar los lugares donde se realizarán las giras educativas, así como los objetivos, metodología y estrategias de evaluación.
- d. Definir las estrategias de evaluación de los estudiantes.
- e. Distribuir tareas y otras responsabilidades.
- f. Asignar los estudiantes que cada docente supervisará y guiará en el proceso.
- g. Planificar la evaluación diagnóstica.

Es importante señalar que la planificación de los trabajos que deben realizar los estudiantes y las estrategias que se apliquen para evaluarlos, deben permitir la integración de la temática de los tres cursos.

## **7.8.2. Seminarios de estudio**

Tiempo: Ocho semanas.

En estos seminarios los estudiantes construyen los conceptos teóricos y metodológicos para el trabajo de campo. Constituyen los espacios iniciales de acercamiento del estudiante a la temática del curso. Se intercalan con las sesiones que se realizan en el campo (comunidades, escuelas)

### **7.8.2.1. Papel de estudiante**

Durante estas ocho semanas, los estudiantes asisten a clases, las cuales pueden ser presenciales y/ o virtuales, según las condiciones y posibilidades de los participantes. Hacen lecturas, participan en foros, debates, mesas redondas, sesiones magistrales para analizar la temática de los cursos y los avances de la investigación que hacen en el trabajo de campo. Hacen reportes o informes sobre lo estudiado. Coevalúa y se autoevalúa. Estos seminarios constituyen el momento propicio para la reflexión participativa, confrontar la práctica con la teoría y reconstruir y producir nuevo conocimiento.

### **7.8.2.2. Papel del docente**

Organiza las sesiones. Suministra los insumos teóricos a los estudiantes. Analiza la temática con los estudiantes. Orienta y evalúa. Coordina con sus colegas las actividades que integran los tres cursos. Su mediación en las etapas iniciales reviste gran importancia al vincular la experiencia previa de los estudiantes con la temática del módulo. Posteriormente media a los estudiantes en los procesos de investigación, acción y reflexión.

## **7.8.3. Trabajo de campo y acompañamiento**

Tiempo. Cuatro semanas.

El trabajo de campo y acompañamiento tiene como propósito que el estudiante se involucre con la temática en estudio, por medio de un acercamiento planificado a la realidad rural que se aborda. Una de las estrategias didácticas que se desarrollan en el trabajo de campo es la realización de una

investigación que vincula la temática de los tres cursos en el enfoque de la investigación-acción y que será expuesto al final del curso durante los seminarios de discusión, análisis y reflexión. Durante este periodo el docente y el estudiante participan en tutorías en las cuales discuten el avance del trabajo de campo que se realiza.

#### **7.8.3.1. Papel del estudiante**

Cada estudiante escoge una comunidad rural para realizar los trabajos del semestre según su interés y conveniencia. En las semanas de acompañamiento, el estudiantado presenta los avances de su investigación y se retroalimentan con las exposiciones de los demás participantes. Las semanas de trabajo de campo se alternan con las semanas de acompañamiento. Durante estas semanas el estudiante no asiste a clases, pero se mantiene en contacto con el docente tutor por los medios que haya disponibles. Presenta avances, se autoevalúa y coevalúa.

#### **7.8.3.2. Papel del docente**

Acompaña, da seguimiento y tutoría a los estudiantes asignados. Es el encargado de realizar la heteroevaluación. Aporta insumos teóricos y plantea estrategias con los estudiantes para la reflexión sobre la práctica y su vínculo con la teoría. Reflexiona con sus colegas el avance de los estudiantes en su práctica de campo.

#### **7.8.4. Seminarios de discusión, análisis y reflexión**

Esta etapa se realiza en la parte final del bloque. Tiene como fin que el estudiante, al confrontar la práctica con la teoría, pueda estimar, juzgar, valorar y evaluar la temática, aportando nuevos aspectos al conocimiento teórico práctico. Además pretende que el estudiante junto con sus compañeros y docentes realicen la metacognición y evalúen críticamente el proceso de aprendizaje. En estos seminarios asisten invitados especiales: miembros de las comunidades y escuelas rurales, personal docentes y otras personas que se

estimen convenientes. Las sesiones pueden efectuarse en el campus universitario o en las comunidades donde se realizaron las investigaciones.

Para la organización de las sesiones de esta etapa se nombra un comité coordinador conformado por los docentes del bloque y tres estudiantes elegidos democráticamente por sus compañeros. Este comité se constituye en comité coordinador. Los demás estudiantes se organizarán en subcomités de acuerdo a la dinámica del seminario. Estos comités asumen tareas rotativas de manera que en cada seminario deberán asumir nuevas responsabilidades. Se sugieren las siguientes tareas y comités:

- a. Comité Anfitrión. Organiza el protocolo, la recepción de los invitados y otras tareas afines.
- b. Comité Sistematizador: Recopila las discusiones y conclusiones de cada exposición. Elabora y divulga las memorias de los seminarios entre los participantes, escuelas y comunidades.
- c. Comité Animador. Organiza actividades lúdicas para preparar y mantener la disposición anímica y física de los participantes durante las exposiciones.
- d. Comité de Reconocimientos: Da a conocer ante los participantes los aportes valiosos que distinguieron a estudiantes, docentes, miembros de las comunidades por el compromiso asumido en el trabajo realizado durante el semestre o los aportes dados durante los seminarios.

Tiempo: Cuatro semanas

#### **7.8.4.1. Papel del estudiante**

Durante este periodo, el estudiantado presenta los resultados de sus investigaciones. Confrontan la teoría con la práctica, analizan, reflexionan y reconstruyen la teoría y evalúan el proceso, tomando en cuenta lo aprendido como sujetos, es decir, en las dimensiones de lo cognoscitivo, lo afectivo y en la adquisición de destrezas. Presenta un informe final donde integre la temática de los tres cursos. Se autoevalúa y coevalúa. Propone sugerencias para mejorar el bloque. Participa activamente en los comités de trabajo.

#### **7.8.4.2. Papel del docente**

Planifica las sesiones del seminario con el comité organizador. Participa en los seminarios de discusión, análisis y reflexión. Da aportes. Evalúa. Propone sugerencias para mejorar el bloque.

#### **7.8.5. Cierre**

El equipo de profesores evalúa el progreso de los estudiantes según los objetivos propuestos en el bloque. Estos se reúnen con cada estudiante para compartir los resultados de la evaluación final tomando en cuenta la evaluación diagnóstica y lo logrado mediante el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Cada docente realiza una autoevaluación de su desempeño, el equipo hace la coevaluación tomando en cuenta la opinión de los compañeros y de los estudiantes.

Los docentes elaboran un informe con los resultados del proceso donde se toman en cuenta los aspectos de coordinación e integración del equipo y de los cursos, pertinencia de la temática, la factibilidad de la metodología, el uso de los recursos materiales y humanos, el desempeño de los estudiantes según los objetivos del módulo. Cada uno de estos aspectos se analiza tomando los siguientes criterios:

1. Aspectos fuertes.
2. Aspectos susceptibles de mejora.
3. Conclusiones
4. Recomendaciones.

El informe se analiza con los demás docentes que participan en la carrera. A partir de este, se hacen los ajustes necesarios al bloque.

### **7.8.6. Evaluación**

La evaluación es concebida como un proceso continuo dirigido a la toma de decisiones para el mejoramiento, tanto de los participantes en el módulo como de este mismo. En este sentido se aplican la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación unidireccional. En el caso de las dos primeras, el cuerpo docente y el estudiantado se someten a la evaluación crítica y constructiva de los otros y de sí mismos con base al logro de los objetivos y desempeño en las tareas asignadas. La evaluación unidireccional que realizan los docentes a los estudiantes se complementa con la autoevaluación y coevaluación. En los tres casos se aplica tanto la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, donde se emplean instrumentos de medición y técnicas cualitativas diseñados para tal efecto.

Sobre la promoción de un estudiante, debe tomarse en cuenta la normativa dispuesta por la institución formadora. Debido a la característica modular de los bloques, un estudiante que no apruebe un módulo estaría impedido a matricularse en el segundo.

### **7.9. Descripción del primer bloque**

El primer bloque permite al estudiantado de la carrera de Educación en I y II Ciclos, acercarse al concepto de interculturalidad, constituyéndose en un marco teórico general necesario para conocer y comprender el mundo rural en su heterogeneidad y las relaciones sociales que se dan en él. Al explorar diferentes contextos rurales desde el punto de vista geográfico y cultural, el estudiante y la estudiante pueden reconocer la necesidad de una educación pertinente para los habitantes de estas zonas.

En este primer bloque se introduce al estudiantado en las respuestas educativas que se han dado para el área rural. Se investiga el papel que ha tenido la educación no formal y, específicamente, de la educación para el trabajo en las zonas rurales, y el impacto que podría tener para el desarrollo de estas comunidades. También se exploran las experiencias de educación

intercultural bilingüe y la educación intercultural que se han desarrollado en la región centroamericana.

### **Cronograma del Primer Bloque**

Curso A. Realidad nacional de los contextos rurales.

Curso B. Educación intercultural en Costa Rica y Centroamérica

Curso C. Educación no formal y educación para el trabajo.

<b>Etapa</b>	<b>Semana</b>	<b>Curso</b>	<b>Tema</b>	<b>Técnicas.</b>
<b>Seminarios de estudio</b>	1	A	Concepto de ruralidad. Lo rural en el imaginario costarricense. Lo rural disperso y lo rural concentrado. Lo rural como espacio cultural diverso. Relación entre el espacio físico y la cultura en el contexto rural	Lectura y análisis de textos. Debates, análisis de casos.
		B	Conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.	
		C	Conceptos de educación formal, no formal e informal.	
	2	A	La situación económica, social, política, cultural y educativa de las comunidades rurales latinoamericanas	Lectura y análisis de textos. Debates, análisis de casos.
		B	Conceptos de cultura, etnia e identidad.	
		C	Concepto de educación para el trabajo.	
	3	A	Aspectos económicos, sociales, políticos, culturales y educativos de la zona rural costarricense: Contexto rural indígena.	Gira educativa a una comunidad indígena costarricense.

Etapa	Semana	Curso	Tema	Técnicas.
		B	La composición multiétnica en Costa Rica Xenofobia y discriminación étnica y cultural en Costa Rica. Experiencias interculturales en el contexto rural costarricense.	
		C	Experiencias exitosas de educación no formal y educación para el trabajo en Costa Rica.	
	4	A	Campesinado dueño de su medio de producción. Campesinado obrero, peón agrícola y empleado del sector servicios.	Lectura y análisis de textos. Debates, análisis de casos.
		B	Concepto de educación inclusiva y educación intercultural.	
		C	Principios filosóficos, sociológicos y psicológicos de la educación no formal.	
5	A,B,C	Seminario de Investigación-Acción. Inducción para las visitas a las comunidades.	Los profesores (as) imparten el seminario en forma conjunta.	
<b>Trabajo de campo y acompañamiento.</b>	6	A,B,C	Visitas a la comunidad seleccionada para identificar posibles problemas de investigación.	Visita exploratoria. Observación participante
	7	A,B,C	Inducción para los trabajos de campo. Diseño de planes de investigación.	Cada profesor atiende a los y las estudiantes por medio de tutorías.
<b>Seminario de estudio</b>	8	A	Diversificación de la actividad humana en la zona rural Relación entre la zona urbana y la zona rural	Estudio de casos. Invitados conferencistas. Análisis de lecturas.
		B	La educación intercultural en Centroamérica: los casos de Guatemala y Nicaragua.	Indagación en internet. Análisis y comentario.

Etapa	Semana	Curso	Tema	Técnicas.
		C	Experiencias exitosas de educación no formal y educación para el trabajo en Centroamérica.	Indagación en internet. Análisis y comentario.
<b>Trabajo de campo y acompañamiento.</b>	9	ABC	Continúa recolección de la información en la comunidad rural.	Cada profesor atiende a los y las estudiantes por medio de tutorías.
<b>Seminario de estudio</b>	10	A	El fenómeno de la migración.	Lectura y análisis de textos.
		B	Legislación e interculturalidad en Costa Rica. El Ministerio de Educación y la educación bilingüe intercultural en Costa Rica. Aportes de la ONG y las universidades en el campo de la educación intercultural.	Indagación en internet. Expositor del Depto. de Educación Indígena del MEP.
		C	La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el Estado y las organizaciones civiles nacionales.	Expositor del INA. Indagación y análisis de lecturas.
<b>Trabajo de campo y acompañamiento.</b>	11	A,B,C	Continúa recolección de la información en la comunidad rural.	Cada profesor atiende a los y las estudiantes por medio de tutorías.
<b>Seminario de estudio</b>	12	A	Organización rural: actores locales y nacionales: Instituciones gubernamentales, ONG, instituciones religiosas. Papel de la mujer y la juventud.	Gira educativa a una comunidad rural.
		B	Metodología de la educación intercultural.	Taller.
		C	Metodologías de la educación no formal.	Taller.
<b>Seminarios de</b>	13	A	Exposición de los resultados de los trabajos	Foro de resultados de las
	14	B		

<b>Etapa</b>	<b>Semana</b>	<b>Curso</b>	<b>Tema</b>	<b>Técnicas.</b>
<b>discusión, análisis y reflexión.</b>	15	C	de campo. Análisis, reflexión y reconstrucción teórica.	investigaciones.
	16	A,B,C.	Evaluación del bloque.	Conversatorio

Fuente: Elaboración propia

## 7.10. Descripción del segundo bloque

En el bloque anterior, el estudiante y la estudiante ha tenido la oportunidad de construir las herramientas teóricas para acercarse a la escuela rural con la capacidad de comprender la relación entre la escuela y la comunidad y sobre todo, conocer el papel del educador y la educadora en las zonas rurales.

Mediante la participación activa dentro de una escuela rural, el y la estudiante, tienen la oportunidad de indagar acerca del trabajo pedagógico y administrativo que se realiza en una escuela rural, específicamente en una escuela multigrado.

### **Cronograma del Segundo Bloque**

Curso D. Liderazgo y relación escuela comunidad.

Curso E. Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado

Curso F. Gestión en la escuela multigrado y planificación, ejecución y evaluación de Proyectos Escolares y Comunitarios.

<b>Etapa</b>	<b>Semana</b>	<b>Curso</b>	<b>Tema</b>	<b>Técnicas.</b>
<b>Seminarios de estudio.</b>	1	<b>D</b>	Concepto de comunidad, grupo y persona. Concepto de liderazgo. Concepto de participación comunitaria.	Lectura y análisis de textos, invitados, exposiciones, debates.
		<b>E</b>	La escuela multigrado y en Latinoamérica y Costa Rica.	

<b>Etapa</b>	<b>Semana</b>	<b>Curso</b>	<b>Tema</b>	<b>Técnicas.</b>
		<b>F</b>	Introducción a la gestión educativa. Modelos de la gestión educativa. Papel del docente como administrador en las escuelas rurales.	
	<b>2</b>	<b>D</b>	Relación entre la comunidad y la escuela en el contexto rural. Rol del docente y de la escuela en el contexto rural. Experiencias de cooperación escuela-comunidad.	Lectura y análisis de textos, invitados, exposiciones, debates. Estudios de casos.
		<b>E</b>	Características de la escuela multigrado en Costa Rica. La escuela nueva, escuela activa. Los casos de Colombia y Costa Rica.	
		<b>F</b>	Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad.	
	<b>3</b>	<b>D</b>	El grupo como unidad social. Estrategias para el trabajo en equipos y la organización grupal.	Lectura y análisis de textos. Estudios de casos.
		<b>E</b>	La escuela multigrado como espacio para la innovación pedagógica. La gestión curricular. Curriculum integrado.	
		<b>F</b>	Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad.	
	<b>4</b>	<b>D</b>	Estrategias para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos escolares y comunales. I	Lectura y análisis de textos. Taller.
		<b>E</b>	El aprendizaje por proyectos. Unidades correlacionadas. Unidades integradas.	

<b>Etapa</b>	<b>Semana</b>	<b>Curso</b>	<b>Tema</b>	<b>Técnicas.</b>
		<b>F</b>	Legislación educativa y políticas educativas vigentes.	
<b>Trabajo de campo y acompañamiento.</b>	<b>5</b>	<b>DEF</b>	Seminario de Inducción para el trabajo de campo. El diagnóstico participativo como metodología de investigación.	Tutorías. Exposiciones y discusiones.
	<b>6</b>	<b>DEF</b>	Pasantía de una semana en la escuela seleccionada.	Observación participante.
<b>Seminarios de estudio.</b>	<b>7</b>	<b>D</b>	Estrategias para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos escolares y comunales. II	Taller
		<b>E</b>	Estrategias para la contextualización del currículum. Diseño participativo del currículum integrado. Elaboración de diagnósticos.	Taller
		<b>F</b>	La gestión administrativa democrática. Participación comunitaria en la gestión administrativa. El diagnóstico participativo para la gestión administrativa.	Lectura y análisis de texto.
<b>Trabajo de campo y acompañamiento.</b>	<b>8</b>	<b>DEF</b>	El y la estudiante se incorpora a la escuela como asistente en la realización de tareas administrativas y pedagógicas.	Práctica docente
<b>Seminarios de estudio.</b>	<b>9</b>	<b>D</b>	Estrategias para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos escolares y comunales	Foro con docentes rurales.
		<b>E</b>	Metodologías de trabajo cooperativo. Estrategias para la adecuación del currículum a las necesidades educativas.	Taller  Lectura y

<b>Etapa</b>	<b>Semana</b>	<b>Curso</b>	<b>Tema</b>	<b>Técnicas.</b>
		<b>F</b>	El plan institucional. Planeamiento, ejecución y evaluación de proyectos	análisis de documentos. Taller.
<b>Seminarios de estudio.</b>	<b>10</b>	<b>D</b>	Habilidades y destrezas para la comunicación asertiva.	Conferencia con especialista.
		<b>E</b>	Utilización del medio como recurso de aprendizaje. Aprovechamiento del recurso humano para el desarrollo de las clases. Confección de materiales y recursos de bajo costo que incluyan la reutilización y reciclaje de material desechado. Utilización de la TIC como medio de aprendizaje.	Taller
		<b>F</b>	Administración del recurso humano: Personal escolar. Comités de apoyo institucionales: Patronato Escolar Junta de Educación. Administración del programa de Comedores Escolares.	Taller.
<b>Seminarios de estudio</b>	<b>11</b>	<b>D</b>	Autoestima. Resolución alternativa de conflictos.	Lectura y análisis de documentos. Taller.
		<b>E</b>	Elaboración de propuestas para la mediación pedagógica en contextos rurales.	Lectura y análisis de documentos.
		<b>F</b>	Administración de la planta física. Planes de equipamiento y mantenimiento.	Lectura y análisis de documentos.
<b>Trabajo de campo y acompañamiento</b>	<b>12, 13</b>	<b>DEF</b>	Práctica pedagógica y administrativa.	Práctica pedagógica intensiva
<b>Seminarios De</b>	<b>14</b>	<b>DEF</b>	Preparación de informes.	Portafolio

<b>Etapas</b>	<b>Semana</b>	<b>Curso</b>	<b>Tema</b>	<b>Técnicas.</b>
<b>discusión, análisis y reflexión</b>	<b>14, 15</b>	<b>DEF</b>	Presentación de los informes. Análisis, reflexión y reconstrucción teórica. Evaluación del bloque y del módulo.	Conversatorio.

Fuente: Elaboración propia

## **Parte B: Módulo de Educación Rural para la Formación de Docentes de Educación Básica de Nicaragua**

### **1. Presentación**

La elaboración y validación de la presente propuesta denominada “Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de I y II Ciclo de Nicaragua” se realiza como un esfuerzo interinstitucional en el que participan el Centro de Investigaciones en Educación (INIE), la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica y la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) mediante el **Proyecto Consolidación de la Acciones de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica** apoyado por la Cooperación Internacional del Reino de los Países Bajos.

Para elaborar el módulo el equipo investigador realizó un trabajo dividido en dos etapas. En la primera de ellas, se hizo un diagnóstico sobre la labor de los docentes rurales y la formación que imparten las Escuelas Normales en Nicaragua. En esta etapa se consideraron docentes que trabajan en zonas rurales, estudiantes del último nivel de las Escuelas Normales, docentes y autoridades académicas de estas instituciones formadoras. El diagnóstico permitió identificar entre otros aspectos, las múltiples funciones que desempeñan, las ventajas y las limitaciones que tienen en su campo laboral. Además se logró conocer la relación entre la formación que brindan las Escuelas Normales y la pertinencia de la misma en el momento de afrontar la realidad educativa rural.

En el siguiente cuadro se muestra la población consultada en la etapa de diagnóstico:

Cuadro N° 14  
Población consultada en el diagnóstico. Nicaragua.

<b>Sujetos de la investigación</b>	<b>Población</b>
Docentes rurales	45
Estudiantes de las Escuelas Normales	104
Académicos formadores de docentes	46
Autoridades académicas de la Escuelas Normales: La Asunción, Pedro Quintanilla, Ricardo Morales Avilés, Mirma Mairena, Rigoberto Cabezas, Gran Ducado de Luxemburgo, José Martí, Darwin Valecillo	11

Fuente: Elaboración propia

## **2. Los hallazgos del diagnóstico sobre la situación laboral docente y la oferta de formación de educadores rurales de Educación Básica de Nicaragua.**

### **2.1. Aportes de las Escuelas Normales a la educación rural**

El 100% de las autoridades académicas de las Escuelas Normales consultadas consideran que, básicamente el aporte de estas instituciones a la educación rural de Nicaragua se ha centrado en la formación inicial de los futuros docentes y en la ejecución de acciones tendientes a la capacitación y profesionalización de los docentes en servicio, particularmente, del personal empírico.

En el primer caso, durante su formación los estudiantes tienen la oportunidad de acercarse a la realidad de las escuelas rurales por medio de prácticas y observaciones. En el caso de la Escuelas Normales de Estelí, Matagalpa, Bilwi y Chinandega, los estudiantes que provienen de zonas rurales tienen la oportunidad de realizar la práctica pedagógica intensiva en sus propias comunidades. Según, la opinión de las autoridades de las Escuelas Normales este hecho les permite formar personal capacitado para laborar en las escuelas rurales.

En el segundo caso, en cuanto a la formación continua de los docentes en servicio, se coordinan proyectos como los de Base I y II y los Centros de

Excelencia para la Capacitación de Maestros de Centro América y República Dominicana (CETT/CA-RD, por su siglas en inglés) Los CETT tienen como propósito capacitar a los docentes para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los tres primeros años de la escuela primaria. (USAID, 2009).

Por medio de los proyectos de Base I y II los docentes se capacitan en un modelo de aprendizaje activo basado en la metodología del aprendizaje activo (Aprendo-Práctico-Aplico), en consonancia con la realidad local y la promoción de la participación comunitaria activa tanto en escuelas de modalidad primaria regular como multigrado monolingüístico e interculturales bilingües.

“El método de aprendizaje activo permite que existan gobiernos estudiantiles activos, con responsabilidades compartidas. Asimismo, los padres de familia y la comunidad participan en la toma de decisiones sobre la escuela. Se cuenta además, con educación intercultural bilingüe relevante y pertinente a las realidades de los pueblos indígenas y comunidades étnicas” (MINED-USAID 2007, p. 3)

Al consultársele sobre este aspecto a los docentes de las Escuelas Normales, las opiniones se encuentran muy divididas. Aunque la totalidad de estos docentes consideran que el principal aporte de las Escuelas Normales a la educación se da por medio de la preparación de los futuros docentes, un grupo conformado por 20 docentes, (que en su mayoría laboran en Escuelas Normales ubicadas en zonas rurales y atienden población estudiantil en estas zonas) coinciden con las autoridades de las Escuelas Normales. Sin embargo 17 docentes consideran que esta formación no los prepara adecuadamente para enfrentar los retos que les depara el contexto rural. Dentro de las razones que exponen al respecto están el hecho de que consideran que los programas de estudio son generalistas, están desactualizados y alejados de la realidad de las escuelas y comunidades rurales. Los nueve docentes restantes no brindaron su opinión al respecto.

Es importante señalar que en el caso de la Región Autónoma de Nicaragua, existe el Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) que organiza, dirige y gestiona la educación de acuerdo con la particularidad multiétnica,

multilingüe y pluricultural de las comunidades. Esta circunstancia especial les permite a las Escuelas Normales adecuar la formación inicial de los docentes según la realidad, necesidades y expectativas de esta región. No obstante, una de las autoridades académicas indica que *“en los últimos dos años la tendencia es que las normales tengan una articulación directa para todo el país a través de un tronco común pedagógico, lo cual está en consideración para la próxima transformación que está en su inicio”*.

Otro aspecto importante de señalar sobre los aportes de las Escuelas Normales a la educación rural de Nicaragua es lo indicado por una de las académicas de la Escuela Normal José Martí de Matagalpa. En el campo de la investigación y elaboración de recursos para las escuelas rurales, afirma esta docente que los estudiantes de Magisterio deben realizar una tesina al final de su formación. Sin embargo, para ella, estas investigaciones que podrían tener un impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas rurales, no pasan de ser ejercicios académicos y quedan reducidas, pese a su importancia, en ejercicios académicos de investigación.

Los docentes rurales consultados reconocen que las Escuelas Normales son la principal fuente de aprendizaje que les ha permitido cumplir con su labor pedagógica y administrativa. El 71% señalan que ellos reciben asesoramientos de parte de varias instituciones, sobre todo del MINED para trabajar en escuelas multigrado. Otros organismos como CARE MARENA, Save the Children, Fe Alegría dan también capacitaciones a los docentes en servicio. En las capacitaciones que han recibido se encuentra una variedad de temas que se relacionan con los derechos de los niños y de las niñas, didáctica de las matemáticas y la lectoescritura, constructivismo, curriculum, psicología, sexualidad, medio ambiente, necesidades educativas especiales, planeamiento y estadística. El 40% mencionan temas como la educación rural como motor del desarrollo comunitario.

Consultadas tres autoridades del MINED, sobre los aportes que esta entidad brinda para la formación de maestros y maestras rurales, indican que se les brindan formación a nivel de Diplomado y capacitaciones de primaria regular y

multigrado. También se capacitan líderes comunitarios, padres y madres de familia. Pese a que se cuenta con el apoyo de ONG y de la UNICEF, el presupuesto no alcanza para realizar todas las capacitaciones que se requieren en las zonas rurales. Los problemas presupuestarios también dificultan que los docentes rurales puedan asistir a las reuniones mensuales de los TEPCES lo cual afecta negativamente la implementación del modelo de calidad que el MINED ha venido impulsando a nivel nacional.

## **2.2. Pertinencia de los planes de estudio en la formación de los docentes rurales a nivel inicial**

Diez de las 11 autoridades de las Escuelas Normales consideran que los planes de estudio de estas instituciones ofrecen una formación para laborar en escuelas regulares que sirve de base también para las escuelas rurales. Sin embargo, todas ellas reconocen que esta formación no es suficiente para atender particularidades de las escuelas rurales como lo son las escuelas multigrado educación especial, preescolar, adultos y población extra edad. No obstante, consideran que la realización de actividades como observaciones y ejecución de la práctica docente en contextos rurales, así como la participación en los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa (TEPCEs) ayudan a los estudiantes de las Escuelas Normales a acercarse a la realidad de estas comunidades y vincularse con sus escuelas.

Contrario a lo anterior, una de las académicas opina que “en muchos TEPCEs, solo se copian programas y mas fácil aun, solo se fotocopian. En estas condiciones no hay discusión y adaptación a la ruralidad, por tanto no contribuyen en este sentido” Para dos de las autoridades del MINED, la formación recibida por los docentes rurales, no los prepara adecuadamente para laborar en estas zonas. Solo uno de ellos considera que sí porque se les prepara en Educación Intercultural Bilingüe.

### **2.3. Relación formación recibida y desempeño de funciones según docentes rurales.**

El 46% de los docentes rurales considera que la relación entre la formación que recibieron en las Escuelas Normales y las tareas que desempeñan en el aula es muy alta y el 32% considera que esta relación es alta. Si se suman ambos porcentajes (78%) se tiene que hay una opinión favorable sobre la relación entre la formación y el desempeño de las funciones que realizan como docentes en las escuelas rurales. Esta opinión es contradictoria con respecto a lo que se ha afirmado sobre la falta de preparación para laborar en las zonas rurales, específicamente, en las escuelas multigrado.

### **2.4. Relación de los programas que se aplican en la Educación Básica con la realidad de las zonas rurales**

El 52% de los docentes rurales opinan que la relación entre los programas de estudio nacionales y las necesidades e intereses de las poblaciones rurales es baja. Un 30% de ellos considera que esta relación es alta (17%) o muy alta (13%).

### **2.5. Necesidad de que las Escuelas Normales incorporen en sus planes de estudio, contenidos para que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para facilitarles su trabajo en las escuelas rurales.**

El 100% de las autoridades académicas de las Escuelas Normales opinan que es necesario hacer cambios en los planes de estudio de tal manera que los estudiantes graduados posean los elementos teóricos y metodológicos que les permita enfrentar los retos particulares del contexto rural. En este sentido una de las entrevistadas afirma que los planes actuales datan del 2001 y por lo tanto deben hacerse cambios en la formación de los docentes: “modificación del pensum, ampliación de los años de estudio para los bachilleratos y en consecuencia en la preparación de los formadores de docentes de manera que estos incidan en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y puedan

responder a las necesidades del medio”. Otra de ellas considera que “deben elaborarse materiales didácticos originales de forma contextualizada”. Las tres autoridades del MINED coinciden con las de las Escuelas Normales. Una de ellas considera que “En el caso de nuestro país es urgente, por cuanto el sector rural tiene un peso productivo importante pero la pobreza de su población (la mayoría) es un factor que frena el desarrollo”

Las opiniones sobre la necesidad de que las Escuelas Normales incorporen contenidos dirigidos al ejercicio de la profesión docente en zonas rurales son coincidentes entre docentes rurales, estudiantes y docentes de las Escuelas Normales. A saber, el 47% de los estudiantes está muy de acuerdo y un 40% de acuerdo con que se incluyan contenidos de este tipo en los planes de estudio. Si sumamos ambos porcentajes, puede notarse que un 87%, o sea, una mayoría posee una opinión favorable al respecto. En el caso de los docente rurales, el 61% de ellos opina que si es necesario la incorporación de estos contenidos y el 72% de los docentes formadores también.

Aunque es importante indicar que el 62% de los estudiantes están muy en desacuerdo y un 23% en desacuerdo de que las Escuelas Normales ofrezcan una formación especializada en educación rural. Si se suman ambos porcentajes se evidencia que 85% de los estudiantes, no están de acuerdo en una formación especializada en educación rural.

Al preguntarle a las autoridades del MINED, cuáles serían las principales dificultades que tendrían las Escuelas Normales para implementar la preparación de los docentes para las zonas rurales expusieron como razones la falta de presupuesto para ofrecer los cursos de profesionalización, la carencia de materiales didácticos, la muy poca capacitación a los docentes, la falta de condiciones de infraestructura para el alojamiento de los estudiantes de la zona rural, la ausencia de un curriculum propio para la formación de los docentes rurales y la falta de especialización de los formadores de docentes.

## **2.6. Formación específica para laborar en las zonas rurales**

Sobre la formación especializada para laborar en escuelas rurales la totalidad de estos docentes en servicio, es decir el 100% manifestó estar de acuerdo con una formación específica. Las razones expresadas son las siguientes:

La realidad económica, social, cultural y educativa es diferente en las zonas rurales con respecto a las zonas urbanas. Esta diferencia hace que los docentes necesiten conocer el contexto y las necesidades específicas de las comunidades y escuelas rurales para poder incidir en ellas desde el plano educativo.

Al considerarse las zonas rurales como espacios marginales, se ve en la educación un medio para contribuir con su desarrollo, de tal manera que una buena preparación académica le permitiría al docente un desempeño de calidad e incidir más efectivamente en la comunidad.

La existencia de mayores limitaciones para el desempeño docente, hace que se requiera de una formación que los prepare para ser innovadores, aprender a aprovechar los recursos del entorno y manejar metodologías y concepciones adecuadas a las particularidades de las escuelas rurales, sobre todo de las escuelas multigrado y EIB. Para uno de los docentes formadores *“Especializarse mejora la eficiencia”*

## **2.7. Conocimientos pedagógicos y administrativos que debe poseer el docente para laborar en una zona rural.**

Los docentes rurales, estudiantes, autoridades y docentes formadores de las Escuelas Normales sugirieron una amplia gama de contenidos que, según su opinión deben ser incorporados dentro de los planes de estudio de las Escuelas Normales u otras instituciones formadoras de docentes. Los contenidos han sido incluidos sin indicar los participantes ni la frecuencia para simplificar su presentación.

Dichos contenidos se agrupan en dos grandes categorías: Conocimientos pedagógicos y conocimientos administrativos.

Conocimientos pedagógicos. Aquellos que requiere el docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Los contenidos fueron agrupados en nueve grandes temas:

A-. Educación No Formal

- a. Alfabetización
- b. Educación al adulto
- c. Escuela para padres
- d. Producción agrícola
- e. Seguridad alimentaria
- f. Prevención de desastres
- g. Música
- h. Costura

B-. Educación y realidad rural

- a. Historia de educación rural
- b. Integración centroamericana
- c. Aspectos sociales, culturales y económicos de las zonas rurales. Cultura de las familias y de los estudiantes de la zona rural
- d. Las posibilidades de trabajo en las zonas rurales
- e. Necesidades de las zonas rurales.
- f. Leyes especiales de la región centroamericana relativas a la nueva ruralidad
- g. Cómo realizar una planificación compartida, contextualizada y consensuado, con maestros, padres, líderes comunales y autoridades educativas.
- h. Problemas actuales de la educación
- i. Estimular y motivar al alumno para que trabaje en el campo.

- j. Conocer y ser promotor de la divulgación de la misión, visión, objetivos, fundamentos, políticas y ejes transversales que da vida a la educación rural.

C-. Liderazgo y desarrollo comunitario

- a. Liderazgo
- b. Cómo crear y mantener relaciones humanas interactivas, ideológicas, cooperativas, solidarias y armoniosas en el medio laboral y comunal.
- c. Desarrollo comunitario

D-. Las Interacciones en el contexto rural

- a. Disciplina
- b. Clima afectivo en el aula
- c. Ética y valores: en la relación con los niños, los padres y madres de familia, la comunidad, los compañeros docentes y autoridades educativas.
- d. Manejo de la disciplina
- e. Relaciones humanas en el contexto educativo rural
- f. Relaciones estudiante-docente-comunidad
- g. Interrelación estudiantes-escuela-comunidad

E-. Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural.

- a. Educación inclusiva
- b. Atención a niños con necesidades especiales
- c. Necesidades educativas especiales
- d. Técnicas para el trabajo con niños con dificultades en el aprendizaje

F-. Educación Intercultural.

- a. Diversidad cultural

- b. Educación intercultural bilingüe
- c. Cosmovisión indígena
- d. Identidad étnica, cultural y lingüística
- e. Formación en atención a la diversidad.
- f. Enfoque Educación Intercultural Bilingüe (EIB)
- g. Didáctica rural

Es importante indicar que los informantes de la Región Autónoma del Atlántico nicaragüense puntualizan aspectos particulares para ser considerados dentro de la formación de los docentes.

- a. El Sistema Educativo Autónomo Regional Currículo (SEAR) contextualizado: promoción de qué, por qué, cómo, con quién, para qué, de acuerdo a la realidad comunal
- b. Cómo elaborar un currículo pertinente a la diversidad cultural, étnico y lingüístico en donde haya combinación estratégica entre lo científico y empírico, entre lo local, nacional e internacional, entre lo concreto y abstracto, etc.
- c. Conocer y promover los valores, principios y tradiciones de la ruralidad junto con el beneficio, ventaja y enriquecimiento de la educación urbana y diversidad cultural, étnica y lingüística. Es decir, aprendizaje y progreso desde la armonización de los elementos fundamentales de lo occidental y oriental.
- d. Conocimientos pedagógicos, didácticos y metodológicos amplios sobre las diversas necesidades de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en primaria regular: extraedad, multigrado, educación de adultos considerando la formal y no formal

G-. La escuela multigrado.

- a. El planeamiento didáctico en las escuelas multigrado.
- b. La mediación pedagógica en las escuelas multigrado.

- c. Metodología creativa y participativa
- d. Modelo constructivista
- e. Trabajo en equipo
- f. Atención simultánea de varios grupos.
- g. Vinculación de grados y asignaturas.
- h. Trabajar con la red de monitores
- i. Evaluación en la escuela multigrado basada en competencias e indicadores de logro y en proceso.
- j. Elaboración de fichas
- k. Didácticas.
- l. Manejo de materiales didácticos.
- m. Manejo de la biblioteca
- n. Preparación en el uso de los materiales existentes.
- o. Manejo razonable y creativo del material auxiliar: los programas, libros, guías metodológicas u otros sugeridos para el desempeño docente.
- p. Aprovechamiento de los materiales del medio natural y elaboración junto con los estudiantes.
- q. Gestión administrativa y pedagógica en la escuela multigrado
- r. Cómo aplicar medidas de cuidado, protección y conservación del bien común o propiedad pública
- s. Conocimientos administrativos.
- t. Conocimientos básicos sobre administración escolar.
- u. Procesar datos estadísticos.
- v. Manejo de documentos

- w. Manejo de presupuestos
- x. Mantenimiento y Acondicionamiento de las escuelas
- y. En lo administrativo, debe conocer aspectos de administración escolar lo que significa el buen aprovechamiento del tiempo y los recursos, capacidad de organización, planificación, ejecución y evaluación.
- z. Promover la participación activa de las instancias educativas externas a cooperar y solidarizar con las soluciones que requiera la escuela
- aa. Cómo aplicar medidas de ahorro en la propiedad pública.
- bb. Manejo transparente de la propiedad de la escuela rural.
- cc. Cómo ser gestor y líder que motive, involucre a todos los beneficiarios de la educación hacia el trabajo de la escuela y la comunidad de modo que elaboren en conjunto un plan de Protección Escolar y asuman responsabilidades mancomunadas.
- dd. Cómo ser sensible ante los problemas y necesidades, pero sobretodo saber solucionar desde sus propios medios y recursos para el desarrollo auto sostenible.
- ee. Elaboración, Gestión, ejecución y evaluación de proyectos

H-. Segunda lengua (Según opiniones dadas por los informantes de la Región Autónoma de la costa atlántica.

- a. Metodologías pertinentes que facilite el estudio fructífero de las lenguas autóctonas de manera que combine el uso como instrumento de aprendizaje y a la vez objeto de estudio.
- b. Los maestros miskitos deben dominar la L2 (segunda lengua). Capacitar a los maestros empíricos en L1 (lengua materna) y L2. En pedagogía y didáctica de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)
- c. Lenguas nicaragüenses

Otras temáticas sugeridas

- a. Sociología
- b. Filosofía
- c. Psicología
- d. Sexualidad
- e. Género
- f. Medio ambiente
- g. Constructivismo
- h. Investigación
- i. Interdisciplinariedad

## **2.8. Rol del docente rural**

El rol del docente rural es concebido por docentes rurales, estudiantes, formadores de docentes y autoridades de las Escuelas Normales desde tres grandes áreas: líder comunal, gestor pedagógico y gestor administrativo.

### **a. Líder comunal.**

El docente se concibe como un líder identificado y comprometido con la población rural. Como tal, se considera que debe apoyar a los pobladores de la comunidad donde labora en sus demandas y aspiraciones. En este sentido se percibe el docente como un líder mediador, articulador o facilitador de procesos. Al respecto, la directora de una Escuela Normal opina que *“El docente ha de ser líder, facilitador, más que maestro encerrado en las cuatro paredes del aula con un libro en la mano. Sino que debe trascender hacia la comunidad y responder desde la formación a la solución de los problemas de la comunidad”*.

Enfatizan en el carácter mediador de ese liderazgo, es decir, no es la persona que da las soluciones a los problemas, sino que participa activamente con los miembros de la comunidad en las respuestas a sus necesidades y aspiraciones. Al respecto un estudiante de una Escuela Normal considera al docente líder *“como una persona que participa en el desarrollo de la comunidad, que propicia junto con la comunidad, solución a sus problemas”*.

#### **b. Gestor pedagógico.**

Como gestor pedagógico, su rol lo ubica como el principal responsable de la formación integral de los niños y niñas que tiene a su cargo. En este sentido, todas las personas consultadas consideran que además de ser los mediadores para que los estudiantes adquieran conocimientos, deben procurar que ellos desarrollen sus habilidades, hábitos, aptitudes, destrezas, actitud y adquieran valores y principios morales, éticos y espirituales. Es muy importante el valor que se le asigna al ejemplo que pueda brindar el docente como fuente para el aprendizaje de los niños y de las niñas. Se le asignan cualidades tales como ser compañero, amigo, facilitador, guía, participativo, activo y constructivista. También se considera que la labor educativa del docente rural debe extenderse a la comunidad, es decir, atender las necesidades educativas que puedan tener los pobladores, además de integrar a los padres y madres de familia en la labor educativa.

#### **c. Gestor administrativo**

Ligado a ambos aspectos, se reconoce que el docente rural debe ser un administrador del centro educativo. Para tal efecto debe ser una persona con capacidad para manejar aspectos relacionados con la infraestructura, el mobiliario, los recursos didácticos, el manejo de documentación, el uso adecuado del espacio y del tiempo, entre otros aspectos.

En términos generales un estudiante de la Escuela Normal sintetiza el papel del docente rural en la siguiente expresión *“Es democrático, integrador, ejemplar, servicial, entusiasta, virtuoso, agente de cambio, promotor de proyectos”*

A partir de la información obtenida, se puede extraer datos que aunque no respondieron a lo que se preguntaba, permiten vincularse con una descripción de lo que podrían ser las características de un docente rural.

- a. Concientizador
- b. Motivador
- c. Democrático
- d. Servicial
- e. Consejero
- f. Promotor de proyectos
- g. Gestor de la organización y acción comunitaria.
- h. Promover de la unidad y la cooperación
- i. Capacidad científica e investigativa
- j. Formador de valores
- k. Innovador
- l. Confiable
- m. Luchador
- n. Optimista
- o. Audaz
- p. Sociable
- q. Amistoso
- r. Autodidacta e investigador

## **2.9. Limitaciones que ofrece el medio rural al docente que labora en escuelas rurales.**

La labor del docente en las zonas rurales se ve limitada por factores de diversa índole que van desde aspectos fuera de su control, como por ejemplo cuestiones climatológicas, lejanía y accesibilidad a las comunidades donde laboran, así como limitaciones enmarcadas en el orden de lo socio afectivo pues muchos deben dejar su familia, comunidad y su comodidad.

Destaca la inestabilidad en la práctica pedagógica provocada por los aspectos socioeconómicos de los alumnos y alumnas, por ejemplo el trabajo infantil, migración y deserción. Otro aspecto que limita el éxito de las experiencias de

aula es la ausencia de materiales y recursos tales como guías metodológicas, libros de texto, acceso a información actualizada y equipo tecnológico.

Uno de los aspectos más sobresalientes que señalan los diferentes grupos de personas consultadas, es la falta de preparación adecuada para laborar en las escuelas rurales, sobre todo señala el problema del empirismo de muchos docentes que les impide ejercer eficientemente su labor. En términos generales, se enfatiza en la falta de preparación para trabajar en escuelas multigrado, se señalan dificultades para atender varios grupos en forma simultánea, planificar y evaluar los aprendizajes.

En la Región Autónoma de Nicaragua los docentes rurales encuentran dificultades asociadas al uso de la lengua materna o L1 y al aprendizaje de una segunda lengua o L2.

El 16% de los docentes rurales consideran que hay aspectos culturales en las comunidades que inciden negativamente en el interés y la participación de los padres y madres en los procesos generados desde la escuela.

Pese a que el MINED y otros organismos capacitan a los docentes rurales, las personas consultadas demandan mayor presencia de estas entidades en los procesos que apoyan las escuelas rurales, por ejemplo, capacitaciones, materiales, recursos económicos, incentivos económicos y académicos.

#### **2.10. Ventajas que ofrece el medio rural al docente que labora en escuelas rurales.**

Trabajar en las zonas rurales representa para los y las docentes contar con ciertas ventajas que los motivan para mantenerse laborando en estas comunidades y ejercer sus funciones con espíritu de entrega. A manera de síntesis, se puede indicar que uno de los aspectos más significativos que señalan las personas consultadas es una alta estima de los valores humanos de las personas, tanto niños, niñas como padres, madres y miembros de la comunidad. Consideran por ejemplo, que las estudiantes y los estudiantes son

más respetuosos, humildes y educados. Algunas de las personas consultadas opinan que los padres y madres de familia tienen mayor conciencia del trabajo que realizan los y las docentes, y por lo tanto, se les respeta más que en los contextos urbanos.

El hecho de que sean escuelas con un número reducido de estudiantes le permite al y la docente tener una relación más cercana con ellos y sus progenitores y por lo tanto se tienen mayores oportunidades para atender a los niños y niñas con más dedicación y adaptar la educación a sus necesidades. En el caso de las escuelas multigrado, debido a que en un mismo espacio conviven niños y niñas de diferentes edades y niveles, se fortalece el trabajo colectivo, el apoyo mutuo y el compañerismo. Algunas de las personas consultadas encuentran que los padres y madres de familia son más colaboradoras y tienen mayor disposición para apoyar al docente en su labor.

La ubicación de estas instituciones generalmente lejos de las oficinas del MINED, que ha sido señalado como una desventaja por cuanto se dificulta la presencia de las autoridades que apoyan la labor de los docentes, también es valorada como una ventaja. Precisamente, para muchas de las personas consultadas, esta falta de presencia de las autoridades ministeriales, les permite tener más libertad y autonomía para trabajar e innovar. Dos de las directoras de la Escuelas Normales consideran que *“El docente trabaja sin presión y más libertad”*.

Pese a que la mayoría de los sujetos de la investigación coinciden en que la falta de recursos tanto de las escuelas como de las comunidades es una limitación para laborar eficientemente en las zonas rurales, también señalan que el medio natural les ofrece muchos recursos que pueden utilizar en el proceso de aprendizaje. Relacionado con este aspecto, se considera que el ambiente natural, por sí mismo, ofrece una belleza escénica y un clima de tranquilidad que favorece el estado de ánimo de las personas.

Otras ventajas que encuentran los docentes tienen que ver con los aprendizajes que adquieren en estas escuelas y comunidades, con respecto al

conocimiento de la realidad rural, el desarrollo de habilidades de liderazgo, la adquisición de experiencia como gestores pedagógicos y administrativos y la satisfacción personal de sentir que con su labor educativa contribuyen tanto al desarrollo integral de los niños como de las comunidades.

Cinco docentes rurales de 45 consideran que trabajar en las zonas rurales tiene sus compensaciones económicas a nivel salarial, y si se viven en la comunidad, se ahorra dinero al no tener que gastar en transporte, vivienda y alimentación. También se señala como ventaja, el hecho de que las zonas rurales son prioritarias en cuanto a la recepción de ayudas de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

### **2.11. Principales fuentes de aprendizaje de los docentes rurales**

Para los docentes rurales, las Escuelas Normales son la principal fuente de aprendizaje que les ha permitido cumplir con su labor pedagógica y administrativa. La opinión anterior es compartida por los formadores de docentes. Ambas poblaciones consideran que el MINED tiene un papel muy importante como ente de formación permanente, acción que realiza por medio de capacitaciones. También han contribuido a su formación, “el aprender haciendo” en la práctica de aula, la autocapacitación y el aporte de los compañeros y compañeras docentes. Aunque con menor relevancia, citan instituciones como la Secretaría Regional de Educación del Gobierno Autónomo, la Universidad y la Asociación Nacional de Educadores Nicaragüenses (ANDEN) y otros gremios de educadores.

En la capacitación de docentes también intervienen organizaciones no gubernamentales como CARE MARENA, Save the Children y Fe Alegría.

### **2.12. Motivación para laborar en las zonas rurales**

El arraigo que se tiene hacia la zona rural por vivir en él o por la actitud de servicio son razones que motivan a los estudiantes a querer trabajar en una zona rural.

A partir de las opiniones de los estudiantes y los docentes rurales en servicios, se puede inferir que la aplicación de estrategias pedagógicas en las escuelas y comunidades rurales resultaron ser las principales acciones que los motivaron a trabajar en estas zonas. Dentro de estas estrategias se encuentran las visitas a las escuelas y comunidades con el fin de realizar observaciones y prácticas pedagógicas. Estas experiencias les permitieron acercarse a la realidad de las zonas rurales y querer servir en ellas. Al respecto, 15% de los docentes formadoras de las Escuelas Normales afirman que el hecho de que esta institución se ubique en una zona rural les permite concretar estrategias de formación que los vinculen con este entorno y su realidad y por lo tanto, lograr que los estudiantes se sientan motivados a trabajar en ellas.

Una menor cantidad de docentes rurales (8%) y de estudiantes (29%) contestaron que no fueron motivados para laborar en la zonas rurales pues según su opinión, la formación recibida va dirigida para trabajar en cualquier contexto y nunca se les habló de la realidad rural en el aula de clase.

### **2.13. Satisfacción de ser docentes rurales**

La mayoría de los docentes rurales manifiestan sentirse muy satisfechos de ser maestros rurales (58,6% de ellos afirma que su nivel de satisfacción como docentes es muy alto y un 19,56% considera que ese nivel es alto) de hecho, todos aspiran a quedarse laborando en la escuela donde están actualmente. Solamente cuatro docentes preferirían trasladarse a una escuela urbana y entre las razones que justifican están el hecho de que viven en la ciudad.

### **2.14. Razones por las cuales se prefiere laborar en una escuela rural**

En términos generales, las respuestas dadas a las preguntas abiertas, indican que las comunidades rurales son percibidas como zonas donde se requiere de mayor atención y trabajo por parte de los docentes pues se consideran que sus pobladores necesitan mejoramiento en el acceso a oportunidades y más recursos para ayudar a su desarrollo. Es destacable la expresión de un sentimiento de servicio, de querer ayudar y servir a los niños y a las

comunidades, por parte de los estudiantes de las Escuelas Normales. Al respecto un estudiante señala que *“Es una oportunidad para servir y ayudar a la comunidad de la cual se es originario”*. El docente mejor formado puede hacer mejores aportes y minimizar problemas de equidad en la educación. Además, el trabajo en las escuelas rurales es valorado como una oportunidad para adquirir experiencia, desempeñarse como líderes comunitarios que contribuyen con su mejoramiento y progreso.

En general las relaciones dentro de las comunidades con los padres, madres de familia y estudiantes se reconocen como un aspecto que atrae a los docentes a trabajar en estas comunidades, además de una valoración positiva acerca de las condiciones que ofrece la escuela para utilizar los recursos que les ofrece el medio rural. Se evidencia un componente socio afectivo relacionado con la identificación con el campo rural y experiencias agradables en estas zonas.

Por el contrario, quienes afirman que prefieren las escuelas urbanas, tanto docentes en servicio (12%) como estudiantes de las Escuelas Normales (34,61%), se refieren a las facilidades que presentan estas zonas para el ejercicio de la docencia tales como acceso a bibliotecas e Internet, además por su comodidad en cuanto al acceso al centro educativo porque viven en zonas urbanas y las rurales les quedan muy lejos.

Además se valora que los padres y madres de familia de las zonas urbanas se preocupan más por la educación de sus hijos y se cuenta con más apoyo de las autoridades del MINED en el aspecto pedagógico.

Es muy significativo el sentimiento de arraigo que los estudiantes manifiestan con respecto a sus comunidades de las cuales son originarios. Este sentimiento los lleva a considerar que su desempeño como docentes les permite *“devolver”* a la comunidad lo que ella les ha dado, *“soy de una comunidad rural y me gustaría desempeñar mi labor con mi gente, comenzar por el hogar y luego el resto”*.

## **2.15. Principales fortalezas que les ha permitido laborar en las zonas rurales.**

A partir de las opiniones dadas por los docentes rurales en las preguntas abiertas donde se les solicitó que indicaran al menos cinco fortalezas que les ha permitido laborar en las zonas rurales, se establecen cuatro categorías que permiten agrupar tales fortalezas:

- a. La buena relación que han logrado establecer con los estudiantes, los padres y madres de familia y con los miembros de la comunidad y que se ha construido por medio de actitudes como la humildad en el trato, la cooperación, la comunicación asertiva.
- b. La participación activa dentro de la comunidad y con los padres y madres de familia.
- c. La valoración positiva de la profesión docente que se expresa en valores como la vocación, la responsabilidad, el amor al trabajo y la mística en el ejercicio de su labor.
- d. La capacitación y formación recibida junto con una actitud de autoformación e investigación que les ha permitido aplicar estrategias tales como el trabajo en equipo, el uso de monitores, programación y tener capacidad de gestión para atender las necesidades de los niños más pobres.

Un aspecto fundamental que viene unido a los anteriores es el hecho de vivir en la comunidad, pues según los docentes, les permite tener un conocimiento muy cercano de las características y necesidades de los niños y niñas, y comprender las cultura de la comunidad.

## **2.16. Relaciones escuela y comunidad**

La relación de la escuela con la comunidad y viceversa, según se desprende de la opinión de los docentes rurales, se manifiesta principalmente, por medio del cumplimiento de tareas propias del quehacer académico tales como la celebración de efemérides y actividades recreativas, la realización de reuniones

para brindar informes sobre el rendimiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En algunos casos estas reuniones se utilizan para desarrollar talleres sobre temas diversos como sexualidad, medio ambiente, orientaciones para el aprendizaje, valores y la confección de material didáctico. Relacionado con lo académico están los docentes que realizan visitas a los hogares.

Un aspecto que permite la vinculación entre la comunidad y la escuela es la existencia de organismos de apoyo como el Patronato y el Comité de Apoyo Escolar (CAE) Esta relación permite la atención de necesidades del centro educativo en cuanto a mantenimiento de la infraestructura escolar, brindar el servicio de alimentación y salud, la limpieza y la realización de proyectos para los cuales organizan actividades conjuntas por medio de las cuales generan fondos económicos que les permiten financiar los proyectos. En este último aspecto, solo un docente afirma que realiza *“encuentros con líderes comunitarios y religiosos, padres de familia, estudiantes y docente para consensuar ideas y poder trabajar en pro de la comunidad en general”*

## **2.17. Futuro de la educación rural nicaragüense**

Al consultársele a las autoridades de las Escuelas Normales sobre cuál consideran que sea el futuro de la educación rural en Nicaragua, condicionan un mejoramiento de ella a la necesidad de realizar y profundizar cambios en cuanto a

- a. Un mejoramiento de las condiciones laborales y salariales de los educadores. *“El futuro puede ser positivo siempre y cuando se potencie, se sistematice y se puedan crear las mejores condiciones al docente”*
- b. Un reconocimiento por parte de las autoridades gubernamentales de las necesidades de las zonas rurales. *“Dado que el país es mayoritariamente rural es necesario mejorar la educación de esta población”*
- c. Un cambio de actitud de cada uno de los docentes de modo que tomen conciencia de su verdadera responsabilidad y compromiso con las

- comunidades rurales. *“El cambio de actitud de cada docente cuando esté consciente de su verdadera responsabilidad y compromiso”*
- d. Un mayor esfuerzo de las autoridades gubernamentales para llevar a cabo la EBI *“Debe superarse la incapacidad de las autoridades gubernamentales de llevar a la práctica las políticas educativas como la EBI”*.
  - e. Mayor supervisión estatal sobre el uso de los recursos de las ONG que se destinan a las zonas rurales. *“Los recursos que se destinan deben proyectarse a las necesidades de las comunidades y no como medio de vida de las ONG”*.
  - f. Fortalecimiento de proyectos como los TEPCE y el uso de la metodología Aprendo Practico y Aplico (APA) por su relevancia en la formación inicial de los docentes y las políticas de alfabetización y seguimiento para la formación de obreros calificados. *“Las nuevas políticas educativas del gobierno dan importancia a la educación rural mediante los TEPCE en programación, capacitación y evaluación mediante la estructura de anillos donde las normales constituyen el primer círculo y están coordinados por el MINED. Esta experiencia da insumos para la formación de los docentes”*
  - g. Mayor presupuesto para la financiación de la educación. *“Se requiere más apoyo de las autoridades y recursos económicos para financiar la educación”*
  - h. Fortalecimiento de las Escuelas Normales con más recursos económicos, didácticos y humanos dentro del modelo de Calidad y Equidad impulsado por el MINED. *“Se le debe dar prioridad a las escuelas normales dentro del modelo de Calidad y Equidad”*
  - i. Incorporación dentro del pensum de las Escuelas Normales de especialidades en preescolar y escuela multigrado. *“Implementar especialidades: preescolar, educación especial, multigrado y EIB.”*

- j. Eliminación de la injerencia política en los nombramientos de docentes empíricos. *“Se nombran maestros empíricos miskitos sin conocimiento gramatical de su lengua materna mucho menos dominio del español, razón fundamental por la que la EIB en vez de ser la fortaleza de la educación es el principal motivo de atraso de los niños y niñas miskitos”*.

Una de las directoras de una Escuela Normal opina que *“Si tanto agentes endógenos como exógenos nos empeñamos en trabajar por mejorar la calidad de la educación rural en Nicaragua, su futuro es halagador, si ofrecemos una educación que dé respuesta a las necesidades cotidianas de la población, con docentes definidos del rol que deben desempeñar, contribuyendo al empoderamiento de la comunidad, propiciando ambientes de aprendizaje en armonía con los contextos culturales y medioambientales locales”*. De igual manera, una de las autoridades del MINED considera que es fundamental el esfuerzo que hagan los docentes para profesionalización y tener dominio en el uso y manejo de los documentos curriculares dados los cambios que esta entidad está gestando para mejorar la calidad de la educación en Nicaragua.

Esta misma profesional considera relevante el papel de las Escuelas Normales para mejorar la educación rural del país. En este sentido considera que *“Como formadores de docentes debemos proponernos un mayor acercamiento con la escuela rural para lograr que nuestros estudiantes, una vez egresados de la Escuela Normal se puedan desempeñar con eficiencia en los contextos rurales”*.

### **3. Análisis de los hallazgos del diagnóstico según la teoría**

En Nicaragua, la existencia de un sistema nacional de formación de docentes en manos del Estado establece una organización de carácter oficial, estructurada desde la administración, con funciones propias que permiten regular, acompañar, certificar y supervisar los procesos de formación docente (Venegas, 2009). De este modo se supone una coherencia entre las Escuelas Normales y el MINED en cuanto a la implementación de políticas nacionales sobre la formación docente.

Al examinar los información suministrada por las personas consultadas sobre los aportes que las Escuelas Normales y el MINED dan a la educación rural, se puede determinar que estos no se encuentran articulados ni responden a un plan donde tal perspectiva sea considerada como un propósito o quehacer específico para estas instituciones y por lo tanto, no forman parte del subsistema nacional de formación docente.

Debe considerarse, a partir de la información recabada, que el subsistema de formación docente hace posible la existencia de un solo plan de estudio para las Escuelas Normales, con la excepción de la Zona Autónoma de Nicaragua, (que por ley puede realizar la contextualización de estos programas) y la realización de acciones coordinadas, en las que también participan las ONG, de capacitaciones en los que destaca el tema de la metodología A.P.A. para escuelas multigrado.

Es importante señalar que, la existencia del subsistema de formación docente, permite en este país, la ejecución de políticas nacionales en las que pueden participar todos los actores educativos (universidades, escuelas normales, centros educativos, instancias del MINED). El ejemplo más destacado en este sentido es la implementación del modelo de gestión de calidad a partir del año 2009. Este modelo ofrece al MINED, las Escuelas Normales, las instituciones escolares y otras instancias educativas, nuevas oportunidades para la coordinación de acciones a nivel nacional y local.

El modelo de gestión de calidad, está conformado por una estructura de anillos concéntricos que permiten la integración de todas las instituciones educativas. De esta manera, las escuelas rurales, en las que se incluyen las multigrado, se integran entre sí, en los llamados Núcleos Rurales, los cuales a su vez forman parte de otros anillos a nivel macro. En este sentido las Escuelas Normales, como parte de esta estructura adquieren un nuevo papel que les permite participar en la planificación, organización y ejecución del curriculum en el área geográfica donde se ubican. Para aquellas Escuelas Normales localizadas en zonas rurales o cerca de ellas, este papel implica necesariamente, el reto de saber cómo responder a las necesidades y expectativas de estas comunidades

y repensar la formación que brindan a través de sus planes. Esto implica que el subsistema de formación docente nacional, tendría que flexibilizarse, siguiendo la experiencia de la Región Autónoma de Nicaragua.

Según el artículo 25 de la Ley General de Educación la formación docente se concibe desde una perspectiva integral donde se combinan contenidos y experiencias en cuanto a conocimientos académicos, pedagógicos, formación humana, ético-moral, práctica profesional y práctica pedagógica. Desde este marco legal y amplio, tendría cabida la formación de docentes para el área rural. Aunque los planes de las Escuelas Normales no incorporan contenidos específicos de educación rural. La mayoría de las autoridades académicas de estas instituciones consideran que la formación que brindan, aunque va dirigida a la Primaria Regular, les ofrece al estudiantado insumos que les sirven también para laborar en las zonas rurales. Excepción a esto, como ya se ha dicho, son las Escuelas Normales ubicadas en la Región Autónoma de Nicaragua, las cuales tienen la oportunidad de adecuar sus planes de formación según las particularidad multiétnica, multilingüe y pluricultural de las comunidades rurales.

Un 78% del personal docente que se desempeña en las zonas rurales opina que existe una relación muy alta y alta entre la formación que recibieron en las Escuelas Normales y la labor que desempeñan en el aula, por el contrario, un 54% indica que los programas de estudio nacionales que desarrollan en sus escuelas tienen una baja relación con las necesidades de las poblaciones rurales. Esta aparente contradicción, plantea la necesidad de investigar, la relación entre el desempeño docente, la formación dada por las Escuelas Normales, los programas de estudio de la Primaria Regular y la realidad rural.

Al respecto también debe tomarse en cuenta lo que indica Medina y Carnicero (2009) quienes consideran que la formación de los docentes en Nicaragua se ubica dentro de la orientación Tecnológica-Academicista, pues desde esta orientación se define la formación del profesorado, se determinan los contenidos, las estrategias y el sistema de evaluación utilizados en ella.

Para la mayoría de las personas consultadas, las Escuelas Normales son consideradas como las principales instituciones responsables de la formación de los docentes en Nicaragua y reconocen la necesidad de que estas instituciones incorporen en sus planes de estudio, contenidos para que futuros y futuras docentes adquieran las competencias necesarias para trabajar en las escuelas y comunidades rurales.

Según Aguilar y Monge (1995) las instituciones que formen docentes para las zonas rurales deben considerar una serie de aspectos básicos, entre ellos, poseer un equipo de informadores y de investigadores que se mantengan en contacto con los avances pedagógicos y la realidad rural, contar un plan de estudios con contenidos específicos para la formación del educador rural y tener espacios de coordinación con el Ministerio de Educación. Al consultársele a las autoridades del MINED y de las Escuelas Normales sobre las principales dificultades que tendrían para la implementación de un plan de formación de docentes para el área rural, señalan que estas serían la falta de presupuesto para mejorar la infraestructura, el mobiliario y adquirir material didáctico, la carencia de especialización de los formadores de docentes y la ausencia de un curriculum propio.

Las autoridades académicas de las Escuelas Normales y del MINED, consideran que la educación rural en Nicaragua puede mejorar siempre y cuando se dé un ascenso de las condiciones laborales de los educadores, que estos asuman una actitud de compromiso y responsabilidad en sus funciones y que haya un mayor reconocimiento por parte del MINED, el Gobierno y las ONG, de las necesidades de las zonas rurales que se exprese en mayor presupuesto para financiar la educación. Se considera el modelo de gestión de calidad como una oportunidad para mejorar la educación rural en Nicaragua.

Aunque solo el estudiantado considera que no hay necesidad de una formación específica para quienes vayan a trabajar en las zonas rurales, quienes están a favor justifican su posición en la existencia de particularidades económicas, sociales y culturales que caracterizan a estas regiones y el papel que podría jugar la educación como potencializador de su desarrollo.

Según Céspedes (2004) la educación que reciban quienes deseen formarse como educadores rurales, ha de permitirles tener un dominio de los contenidos curriculares, metodológicos y estrategia didácticas; capacidad para adecuar los programas al contexto y a las necesidades y potencialidades de los estudiantes; administrar el centro educativo; investigar las características de la comunidad y del medio., mantener una relación estrecha con la familia, ejercer un liderazgo equitativo y compartido y, cumplir una función de “puente” entre la escuela, las instituciones del Estado y entre estas y la comunidad.

Los contenidos propuestos por las personas consideradas en el estudio, reflejan la necesidad de formación consecuente un muchos aspectos según lo indicado por Céspedes (2004), en las siguientes áreas: educación no formal, realidad rural, liderazgo, desarrollo comunitario, relaciones sociales en la escuela y la comunidad rural, atención de las necesidades educativas especiales, educación intercultural, gestión pedagógica y administrativa de la escuela multigrado y segunda lengua, entre otros.

A partir de lo indicado por Céspedes y lo aportado por las personas consultadas, puede señalarse que los contenidos orientados a la formación de docentes rurales ha de incluir aspectos básicos: conocimientos teóricos y estrategias metodológicas que les permita tener un dominio de las materias del curriculum, poder conocer el sujeto y su contexto y, adquirir estrategias para desarrollar un vínculo constructivo con los estudiantes, las familias y la comunidad.

Según la información dada por las personas consultadas, el rol de las docentes y los docentes rurales adquiere diferentes matices. Estos roles se pueden clasificar en tres grandes ámbitos: como líder comunal y gestor tanto en lo pedagógico como en lo administrativo. En todos los sentidos las personas consultadas coinciden en considerar al docente rural como un profesional que tiene un papel relevante no solo dentro de las escuelas, sino también dentro de las comunidades. Además de ser valorados como los principales responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas que asisten a la escuela y de la administración del centro educativo, se les considera como las

personas mediadoras o facilitadoras con capacidad para propiciar espacios de discusión y solución de los problemas comunales.

La mayoría de los docentes rurales afirman que su relación con la comunidad se base en el cumplimiento de responsabilidades escolares como la celebración de efemérides, actividades recreativas y reuniones con los padres y las madres sobre el rendimiento de los y las estudiantes y desarrollar diversos temas. El Patronato y el Comité de Apoyo escolar son las instancias que permiten la vinculación entre la comunidad y la escuela. Muy pocos docentes desarrollan proyectos que incidan en la comunidad. Este hallazgo coincide con lo detectado por Solano, Van Kampen y Ovares (2003) en Costa Rica, pues la mayoría de los docentes consultados en la investigación, concentran su trabajo dentro de la aula escolar y tienen poca proyección hacia la comunidad.

Desde la tendencia pedagógica crítica-constructivista el docente es un intelectual transformador, de allí que el proceso de su formación ha de crear las oportunidades necesarias para que, a parte de fortalecer su compromiso social con las personas que trabaja, tenga las herramientas para traducir ese compromiso en acciones concretas.

Según Solano, et al. (2003) y Vargas (2008) los y las docentes rurales de Costa Rica enfrentan muchas dificultades en sus labores escolares. Estas surgen como consecuencia de situaciones estructurales que afectan a las zonas rurales y les resta oportunidades para mejorar sus condiciones de vida. Tal situación se refleja también en Nicaragua.

Las limitaciones que encuentran los docentes y las docentes que laboran en las escuelas rurales son muy diversas, pero como se ya se indicó, ligadas a las condiciones de marginalidad, pobreza, falta de oportunidades laborales y otras que afectan a los pobladores de estas comunidades. Se señalan problemas como la deserción escolar, el trabajo infantil y la migración. Estas situaciones se agravan por la falta de material didáctico, infraestructura y mobiliario inadecuado y una formación académica que no prepara a los docentes para

enfrentarlas. Tales limitaciones constituyen un elemento importante para que docentes rurales en servicio (12%) y estudiantes (34,61%) prefieran trabajar en las zonas urbanas.

Pese a la existencia de problemas que afectan la labor docente en las comunidades rural, la mayoría de las personas consultadas concuerdan en que trabajar en estas zonas tiene sus ventajas y constituyen elementos que los mantienen activos en ellas ; dentro de estas ventajas señalan las siguientes: los valores de respeto y humildad de las personas, tanto niños, niñas, madres, padres y demás miembros de la comunidad; el tener pocos estudiantes les permite tener un mejor conocimiento de ellos y brindarles una atención más especializada; las escuelas multigrado ofrecen la posibilidad de innovar y propician el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes niveles; el estar lejos de la supervisión del MINED, les da más libertad para actuar.

Aunado a las ventajas que se encuentran en las zonas rurales, el personal docente así como el estudiantado consideran que prefieren trabajar en estas comunidades por la oportunidad de contribuir con su desarrollo. Se destaca al respecto el sentimiento de arraigo a sus comunidades expresados por los y las estudiantes que provienen de las zonas rurales.

La mayoría de los docentes rurales consultados (78%) dicen sentirse muy satisfechos de laborar en zonas rurales. Señalan como fortalezas que les ha permitido desempeñar sus tareas educativas, las buenas relaciones que han logrado construir con el estudiantado y sus familias, la participación activa dentro de la comunidad, la preparación recibida en estrategias y técnicas didácticas, el asumir su trabajo como una vocación y ejercerlo con responsabilidad y amor. Un aspecto muy importante que ha influido en su buen desempeño es el hecho de vivir en la misma comunidad pues les permite tener un mayor conocimiento de los niños, las niñas y la realidad de la comunidad.

#### **4. Validación del módulo de Nicaragua**

En el proceso de validación participan 27 docentes y 22 estudiantes de Escuelas Normales nicaragüenses; así como tres expertas en educación rural y formación de docentes; para esta etapa del estudio, se aplican a los estudiantes y docentes de las Escuelas Normales, un instrumento que surge del módulo, el que se construye a partir de la información que se obtiene de la primera consulta. En el cuestionario se pregunta a cerca de los ocho curso que componen el módulo; así como temáticas relacionadas con los principios metodológicos y técnicas didácticas que orientarían el desarrollo del módulo.

Para el análisis de la información se construyen gráficos y su interpretación se realiza a partir de frecuencias y porcentajes en la escala utilizada (muy pertinente, pertinente, poco pertinente y nada pertinente). Se considera aceptable el contenido cuando se obtiene un porcentaje superior al 70% tomando en cuenta los indicadores de la escala muy pertinente y pertinente. Los resultados de esta validación se exponen más adelante.

Con respecto a la consulta de las personas especialistas en educación rural y formación de docentes se obtuvieron recomendaciones de forma y contenido que fueron incorporadas a la versión final del módulo. Las sugerencias de contenido fueron las siguientes:

- a. Dar énfasis dentro de los cursos a la investigación, como base para la elaboración de proyectos que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa y resuelvan las situaciones más inmediatas de las escuelas y comunidades.
- b. Contextualizar la propuesta del módulo dentro del Modelo Global e integral de organización escolar y gestión del currículo, para la elevación de la calidad de la Educación Básica y Media de Nicaragua, impulsado por el actual Gobierno de la República,
- c. Tomar en cuenta dentro del marco teórico el problema del empirismo docente, como uno de los principales elementos que afectan la calidad de la educación en Nicaragua.

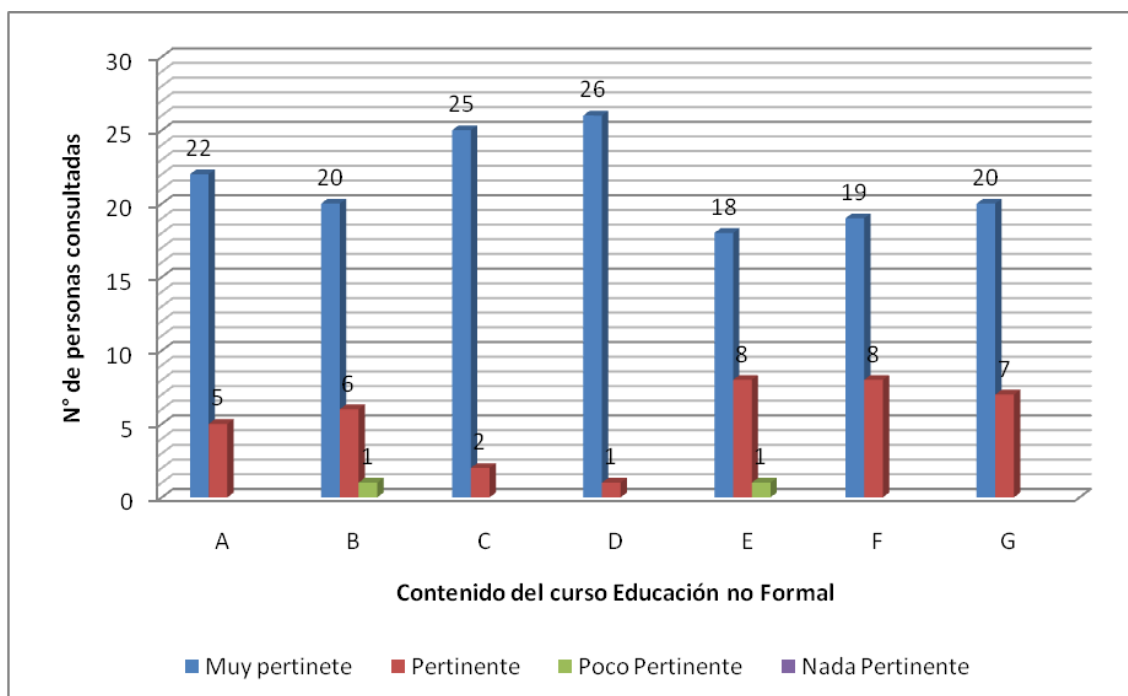
- d. Incluir en el texto y en los cursos el enfoque de la educación bilingüe intercultural, la diversidad étnica y el multilingüismo; investigación-acción- participativa e innovación.
- e. Tomar en cuenta dentro de los principios metodológicos el aspecto de la investigación, experimentación e innovación, aprendizaje interpretado y vivenciado, investigación participativa; valores; compromiso moral y humano; valoración contextual de lo rural; diversidad e interculturalidad.
- f. Incorporar dentro de los objetivos elementos tales como, valores, principios, hábitos y el concepto de la autosostenibilidad.

#### **4.1. Validación del módulo con el personal docente de las Escuelas Normales.**

##### **4.1.1. Curso: Educación No Formal**

El curso Educación no formal está formado por siete temáticas relacionadas con el concepto de educación no formal y su relación con la educación formal e informal (A), historia de la educación no formal en Nicaragua (B), importancia de la Educación no formal en el desarrollo comunitario rural (C), Principios pedagógicos de la educación no formal y metodología de la educación no formal (D), experiencias nicaragüenses de educación no formal (E) el docente como facilitador de procesos educativos no formales en el contexto rural (F) y la planificación, ejecución y evaluación de talleres de educación no formal (G). La valoración que las personas consultadas realizan de estas temáticas aparece en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 21  
Curso Educación no Formal



Fuente: Elaboración propia

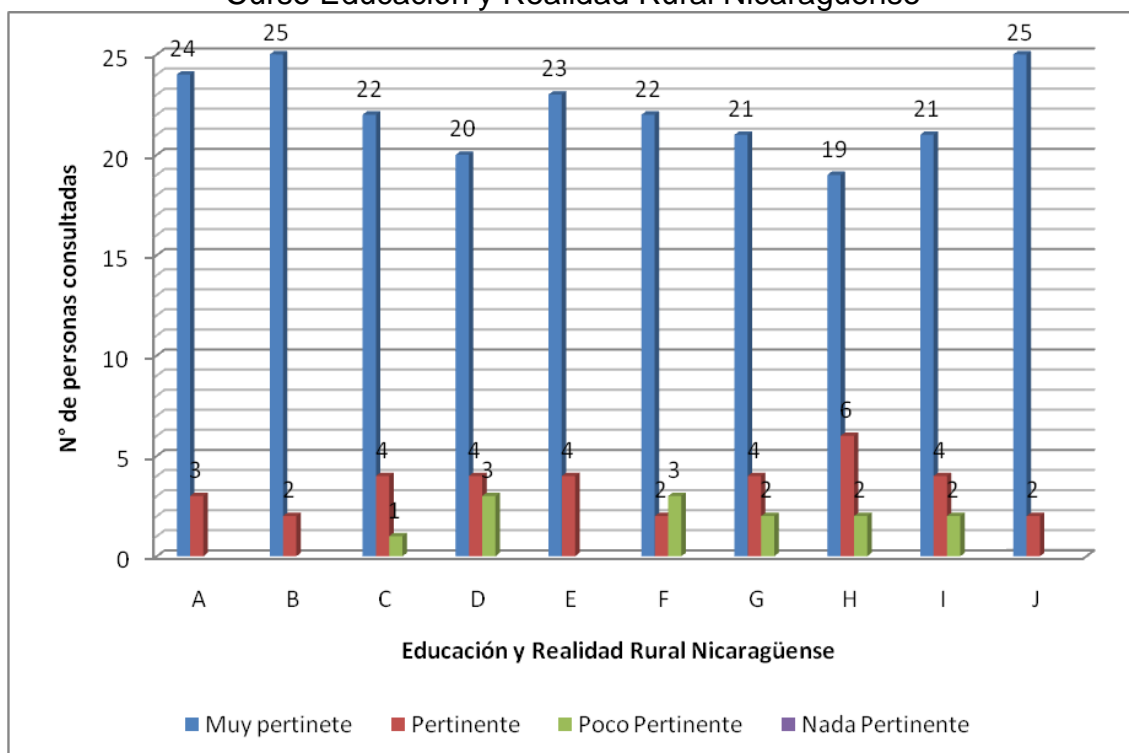
Considerando las valoraciones obtenidas en los indicadores de la escala de muy pertinente y pertinente se logra determinar que éstas se ubican entre el 96.29% y 100% lo que significa que los informantes consideran que el curso se puede considerar para ser incluido en el módulo de formación de formación. Por otra parte, es importante mencionar que los temas que mejor son evaluados están relacionados con importancia de la educación no formal en el desarrollo comunitario rural y los principios pedagógicos de la educación no formal y metodología de la educación no formal.

#### 4.1.2. Curso Educación y realidad rural nicaragüense

Este curso propuesto a consideración de los docentes consta de los siguientes contenidos: Concepto de ruralidad (A), Aspectos históricos, sociales, culturales y económicos de las zonas rurales nicaragüenses (B), Contextos rurales Nicaragüenses: Costero, Montañoso y Limítrofe (C), Tradiciones y valores rurales nicaragüenses (D), Potencialidades y necesidades de las zonas rurales en el marco de la nueva ruralidad nicaragüense: Aspectos fuertes de las zonas

rurales; nuevas necesidades de las zonas rurales (E), Concepto de educación rural (F), Objeto, fundamentos, principios y objetivos (G), Historia de la educación rural en Nicaragua (H), Problemas actuales de la educación rural (I), Conceptualización de la planificación y contextualización participativa del curriculum (J). La valoración que hacen los informantes de estos contenidos se presenta en el gráfico siguiente.

Gráfico N° 22  
Curso Educación y Realidad Rural Nicaragüense



Fuente: Elaboración propia

De la información que se presenta en el gráfico anterior se determina que los contenidos son pertinentes para ser considerados en el curso ya que las valoraciones, obtenidas en los indicadores de muy pertinentes y pertinentes de la escala, están entre 88.88% y 100%. Además se logra identificar que los temas mejor valorados están relacionados con Aspectos históricos, sociales, culturales y económicos de las zonas rurales nicaragüenses y Conceptualización de la planificación y contextualización participativa del curriculum (92.59%); el contenido que obtiene la menor valoración es el relacionado con la historia de la educación rural en Nicaragua (70.37%).

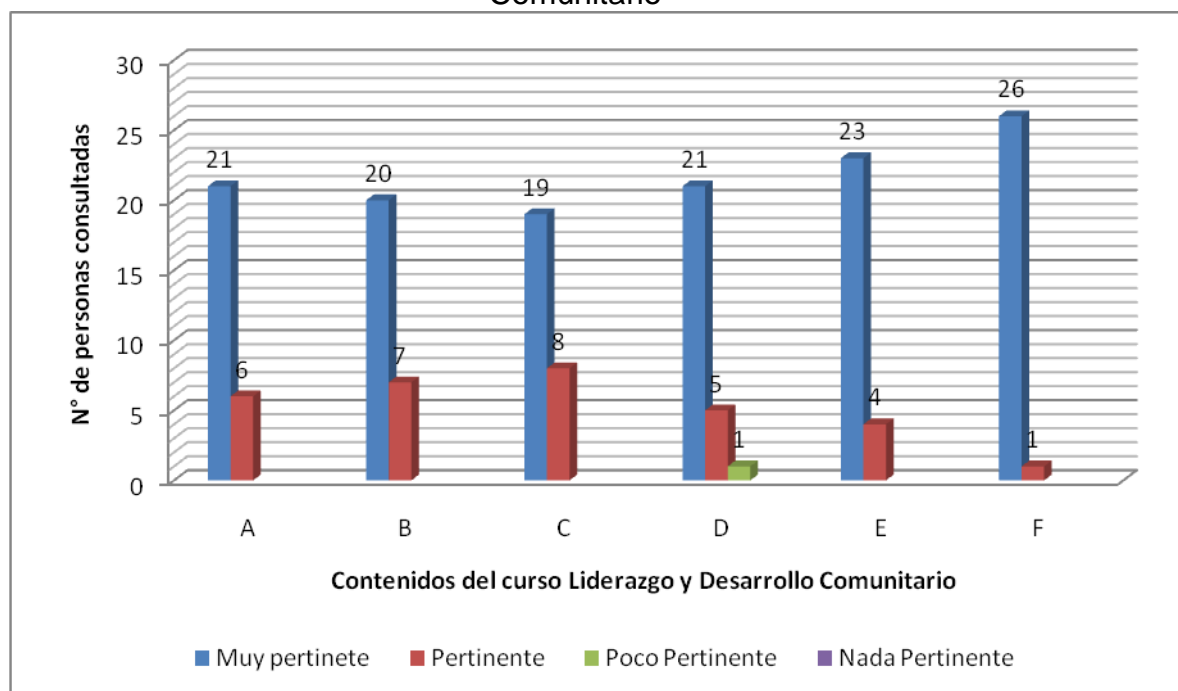
#### **4.1.3. Curso Liderazgo y desarrollo comunitario**

El curso liderazgo y desarrollo comunitario está conformado por seis contenidos relacionados con: Concepto de liderazgo (A), Tipos de liderazgo (B), Características del líder (C), El líder escolar en los procesos de desarrollo comunitario (D), Estrategias para el ejercicio liderazgo en el contexto escolar y comunal (E), Estrategias para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos escolares y comunales (F).

De las valoraciones que se obtienen de las personas consultadas se logra determinar que los contenidos son considerados como pertinentes para ser incluidos en el curso ya que éstas se ubican entre 96.29% y 100% considerando los dos primeros indicadores de la escala utilizada (muy pertinentes y pertinentes).

Es importante mencionar que el contenido mejor evaluado es el que se refiere a las estrategias para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos escolares y comunales (96.29%) y el que obtiene la más baja es el tema que desarrolla el tema características del líder (70.37%). La información antes descrita se puede ver en la gráfica siguiente.

Gráfico N° 23  
Curso Liderazgo y Desarrollo  
Comunitario

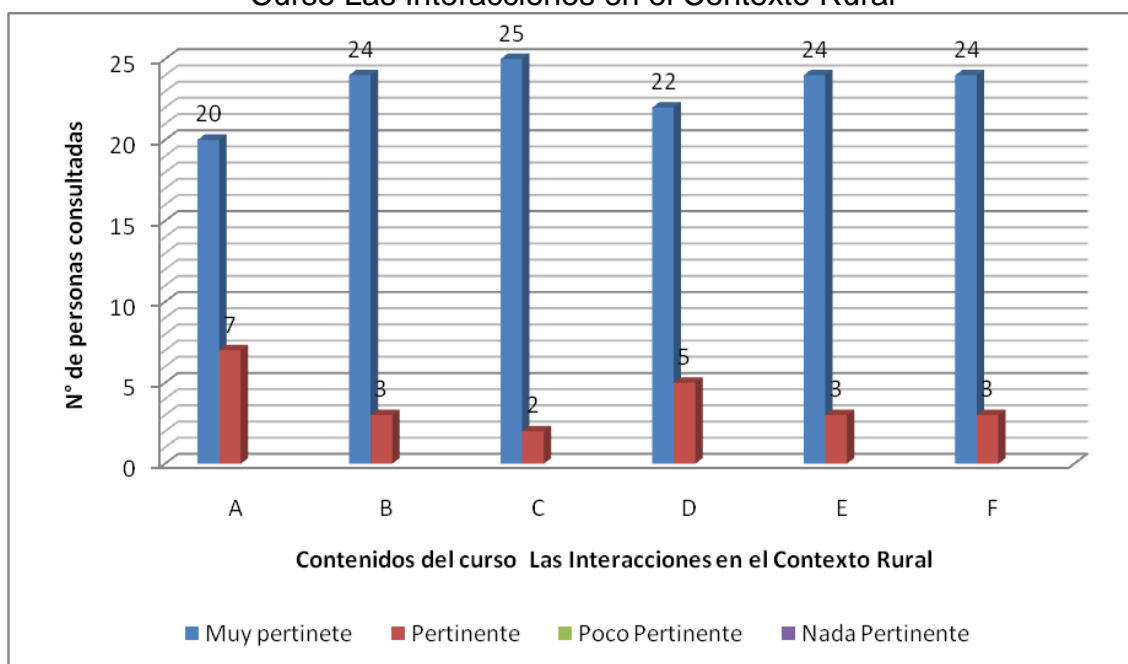


Fuente: Elaboración propia

#### 4.1.4. Curso: Las interacciones en el contexto rural

Este curso está conformado por seis contenidos los cuales son: Concepto de disciplina (Relación entre el tiempo, el espacio y la disciplina en el aula escolar rural) (A), Influencia de los valores culturales locales en el aula (B), Relaciones sociales: Docente-docente Docente-estudiante Docente-padre/madre Docente-comunidad (C), Técnicas para el diagnóstico de aula (D), Estrategias para el fortalecimiento de las relaciones estudiantes-docentes-escuela-padres/madres-comunidad (E) y Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales (F). Las valoraciones que hacen los docentes consultados, sobre los contenidos citados, se presentan en el gráfico siguiente

Gráfico N° 24  
Curso Las Interacciones en el Contexto Rural



Fuente: Elaboración propia

Al observar las valoraciones se determina que los seis contenidos son valorados pertinentes para ser parte del curso antes mencionado; ya que todos obtienen el 100% considerando los indicadores muy pertinentes y pertinentes de la escala de valoración utilizada. Por otra parte, el contenido que mejor es evaluado es el relacionado con las Relaciones sociales: docente-docente, docente-estudiante, docente-padre/madre, docente-comunidad (92.59%) y el que obtiene la menor es el concerniente al concepto de disciplina (relación entre el tiempo, el espacio y la disciplina en el aula escolar rural).

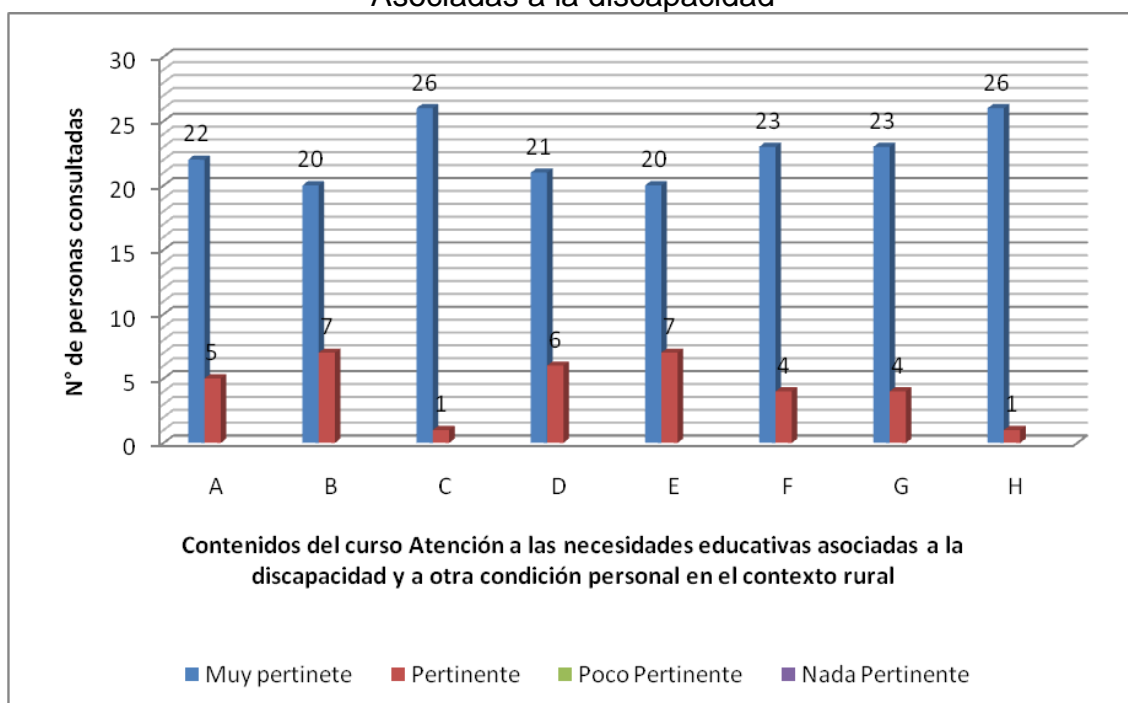
#### 4.1.5. Curso: Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural

El curso relacionado con la atención a las necesidades educativas está constituido por ocho temáticas; las cuales se relacionan con: Concepto de educación inclusiva (Conceptualización de las necesidades educativas especiales) (A), Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a la atención de las necesidades educativas especiales en Nicaragua (B), Atención de las necesidades educativas en la escuela rural (C), Papel del docente y de la institución escolar (D), Organismos e instituciones de apoyo para la atención

de las necesidades educativas especiales (E), Necesidades educativas (Físicas, Psíquicas, Sensoriales, Afectivo-emocionales, Situación socio-familiar, otros casos de inadaptación (cultural, lingüística, sociales, religiosas) (F), Perfil del alumno, Nivel de desarrollo general y Nivel de competencia curricular (G) y Técnicas didácticas para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales(H).

La valoración que hacen los informantes se muestra en el gráfico siguiente

Gráfico N°25  
Curso Atención a las Necesidades Educativas Asociadas a la discapacidad



Fuente: Elaboración propia

De la información que se presenta en el anterior gráfico se observa que todos los contenidos obtienen una valoración de pertinencia del 100% considerando los indicadores de la escala muy pertinente y pertinente, para ser considerados en el curso y en el módulo de formación de docentes de Educación Básica. También se logra apreciar que los contenidos que obtienen una mejor valoración son la Atención de las necesidades educativas en la escuela rural y las Técnicas didácticas para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales (96.29%) y los que obtienen la menor valoración de muy pertinentes son el Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a la

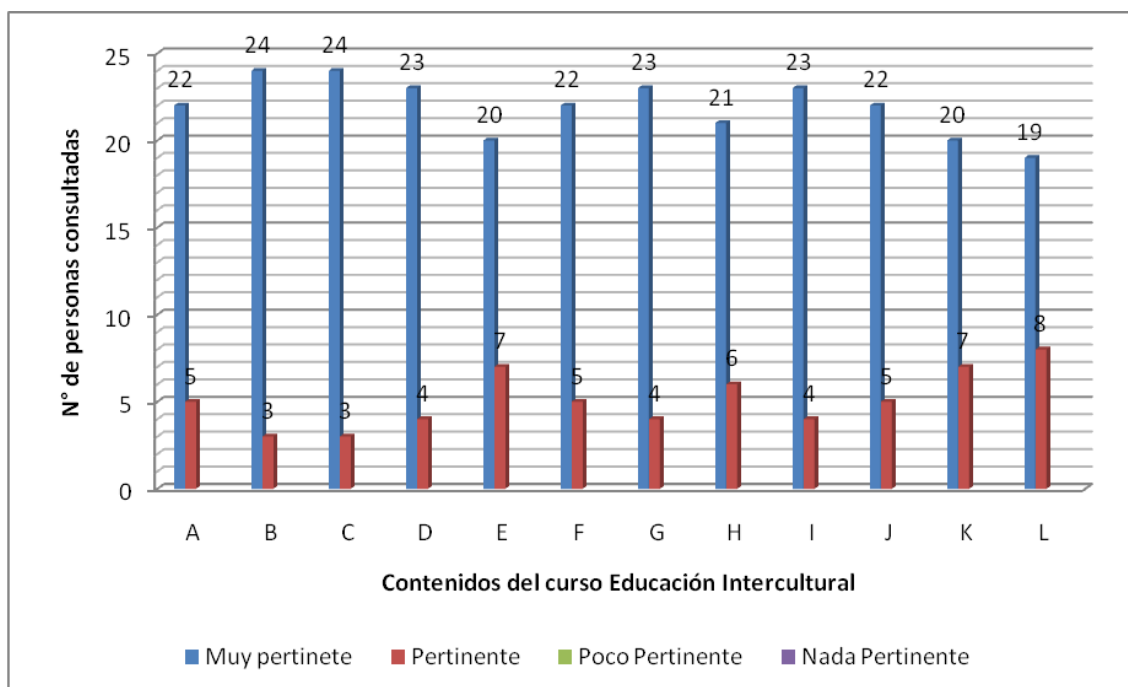
atención de las necesidades educativas especiales en Nicaragua y los Organismos e instituciones de apoyo para la atención de las necesidades educativas especiales, con un 74.07%.

#### **4.1.6. Curso Educación Intercultural**

El curso de interculturalidad está formado por doce contenidos relacionados con los conceptos de cultura, diversidad cultural, pluriculturalidad, multiculturalita e interculturalidad (A), los grupos étnicos y lingüísticos y culturales de Nicaragua (B), el aporte de los diferentes grupos étnicos a la cultura nicaragüense (C), Problemática de los grupos étnicos y comunidades indígenas nicaragüenses (discriminación y exclusión) (D), El fenómeno de la migración interna y externa y su influencia en la cultura local (E), Las características de la educación intercultural bilingüe (F), La educación intercultural bilingüe en el contexto rural nicaragüense (G), Los principios y fundamentos de la educación intercultural Importancia (H), El diagnóstico de aula (I), Las estrategias y técnicas de la educación intercultural (J), La legislación nicaragüense sobre diversidad cultural y educación intercultural (K) y Las experiencias nicaragüenses de educación intercultural Bilingüe (L).

Al observar la valoración que hacen los docentes y estudiantes de estos contenidos se determina que todos los temas obtienen un 100% considerando los indicadores de muy pertinentes y pertinentes de la escala utilizada. Lo que indica que todos los contenidos se pueden incluir en la propuesta de curso. Entre los temas propuestos los que obtienen la mayor valoración de pertinencia son: los grupos étnicos y lingüísticos y culturales de Nicaragua y el aporte de los diferentes grupos étnicos a la cultura nicaragüense (88.88%) y el que obtiene la menor es el relacionado con las experiencias nicaragüenses de educación intercultural bilingüe (70.37%). La información antes descrita se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico N°26  
Curso Educación Intercultural



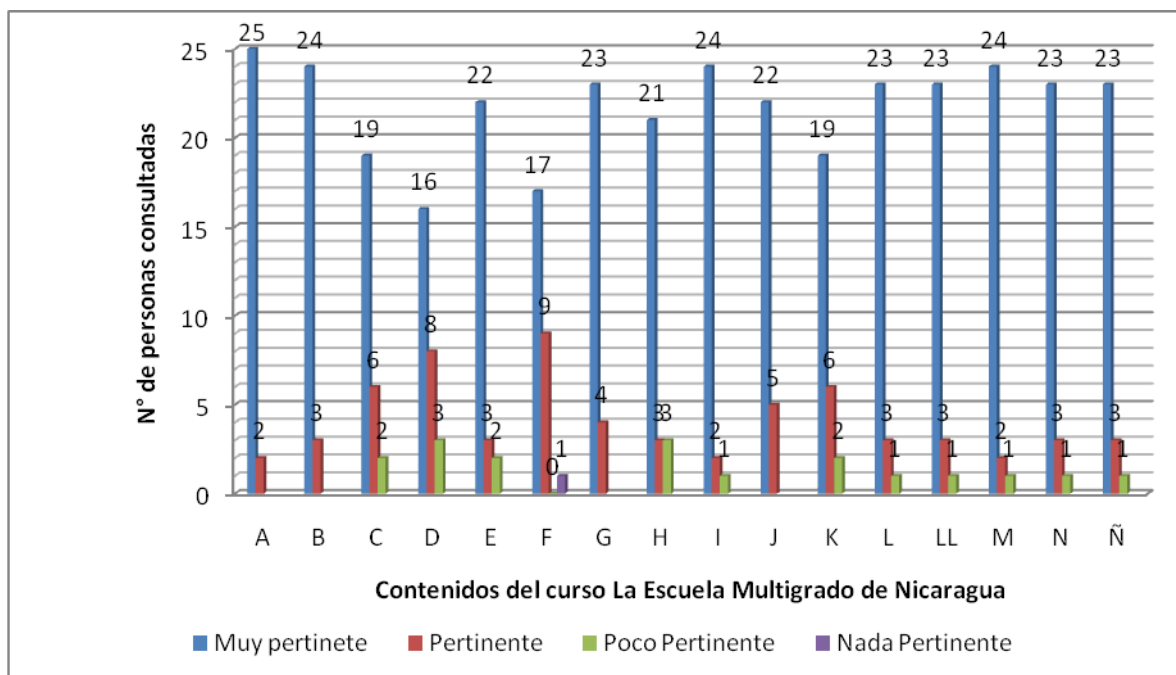
Fuente: Elaboración propia

#### 4.1.7. Curso La Escuela Multigrado en Nicaragua

El curso de la escuela multigrado propuesto está conformado por dieciséis contenidos relacionados con: Historia de la escuela multigrado en Nicaragua (A), Caracterización de la escuela multigrado en Nicaragua (B), Marco legal y disposiciones del MINED con respecto mediación pedagógica en las escuelas multigrado (C), Estructura y funcionamiento (D), Papel del docente y de la escuela multigrado en el contexto rural (E), Principios pedagógicos de las escuelas unidocentes (F), Práctica pedagógica: Activa Propiciadora de la autonomía Estimuladora de la investigación Solidaria Integradora Retadora Lúdica Democrática (G), La mediación pedagógica en la escuela multigrado: La metodología (Aprendo, Practico y Aplico) El método de proyecto (H), El planeamiento didáctico en la escuela multigrado (I), Elaboración de unidades integradas y correlacionadas (J), La organización del espacio y del tiempo (K), Recursos y materiales en la escuela multigrado (L), Manejo razonable y creativo del material auxiliar: los programas, libros, guías metodológicas u otros sugeridos para el desempeño docente (LI), Elaboración de fichas

didácticas (M), Aprovechamiento de los materiales del medio natural (N) y la Elaboración de material didáctico (Ñ). La valoración de los temas antes citados que realizan las personas consultadas se muestran en el siguiente gráfico

Gráfico N° 27  
Curso La Escuela Multigrado en Nicaragua



Fuente: Elaboración propia

Al analizar la información presente en el gráfico anterior se determina de manera general, considerando los indicadores de la escala de muy pertinentes y pertinentes, que todos los temas pueden ser considerados para planificar el curso la escuela multigrado; esto porque se obtienen evaluaciones entre un 88.88% a un 100%. Sin embargo cabe mencionar que los contenidos estructura y funcionamiento de la escuela multigrado y la mediación pedagógica en la escuela multigrado aparecen con un 11.11% en el indicador de poca pertinencia.

Por otra parte el tema que obtiene la mayor valoración de pertinencia es el relacionado con la historia de la escuela multigrado en Nicaragua (92.59%) y el que obtiene la menor es la estructura y funcionamiento de la escuela multigrado (59.25%).

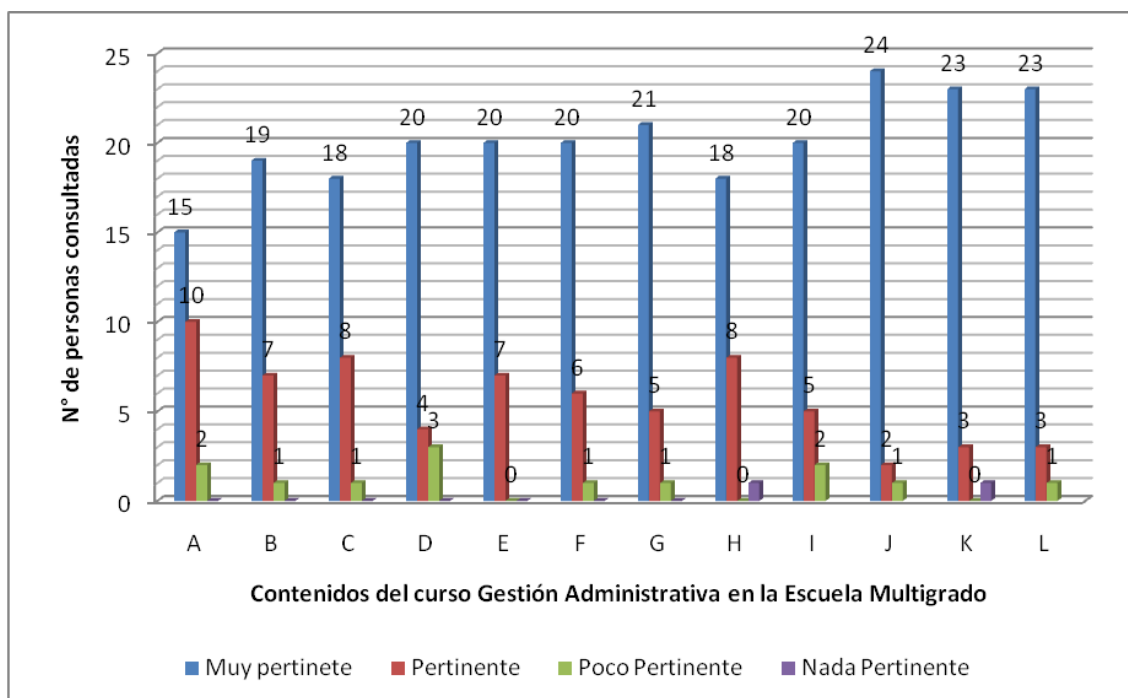
#### **4.1.8. Curso: Gestión Administrativa en la escuela Multigrado**

Este curso está constituido por doce temas relacionados con: Introducción a la teoría de la administración educativa (A), Concepto de administración educativa (B), Principios de la administración educativa (C), Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a las funciones administrativas del docente de la escuela multigrado (D), La gestión participativa de la administración escolar (E), Trabajo conjunto con los organismos de apoyo (F), Trabajo conjunto con instancias educativas y no educativas externas a la institución (G), Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad (H), Procedimientos para el mantenimiento y acondicionamiento de las escuelas (I), Elaboración, ejecución y evaluación de proyectos (J), Importancia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (K) y la Elaboración, ejecución y evaluación participativa del Proyecto Educativo Institucional (L).

De la información que se sistematiza en el gráfico que se presente seguidamente se determina que los contenidos fueron valorados de manera positiva ya que ésta se ubica en un intervalo de 92.59% al 100%, en esta valoración se consideran los indicadores muy pertinentes y pertinentes de la escala aplicada. Lo que significa que estos pueden ser utilizados para elaborar el curso sin ninguna reserva.

Además se observa que el contenido que obtiene la mejor valoración (se considera solo el primer indicador de la escala está relacionado con la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos (88.88%) y el que obtiene la menor es Introducción a la teoría de la administración educativa con una valoración de un 55.55%. Cabe mencionar que el contenido relacionado con el marco legal y disposiciones del MINED con respecto a las funciones administrativas del docente de la escuela multigrado obtiene un 11.11% en el indicador de poca pertinencia.

Gráfico N° 28  
Curso Gestión Administrativa en la Escuela Multigrado

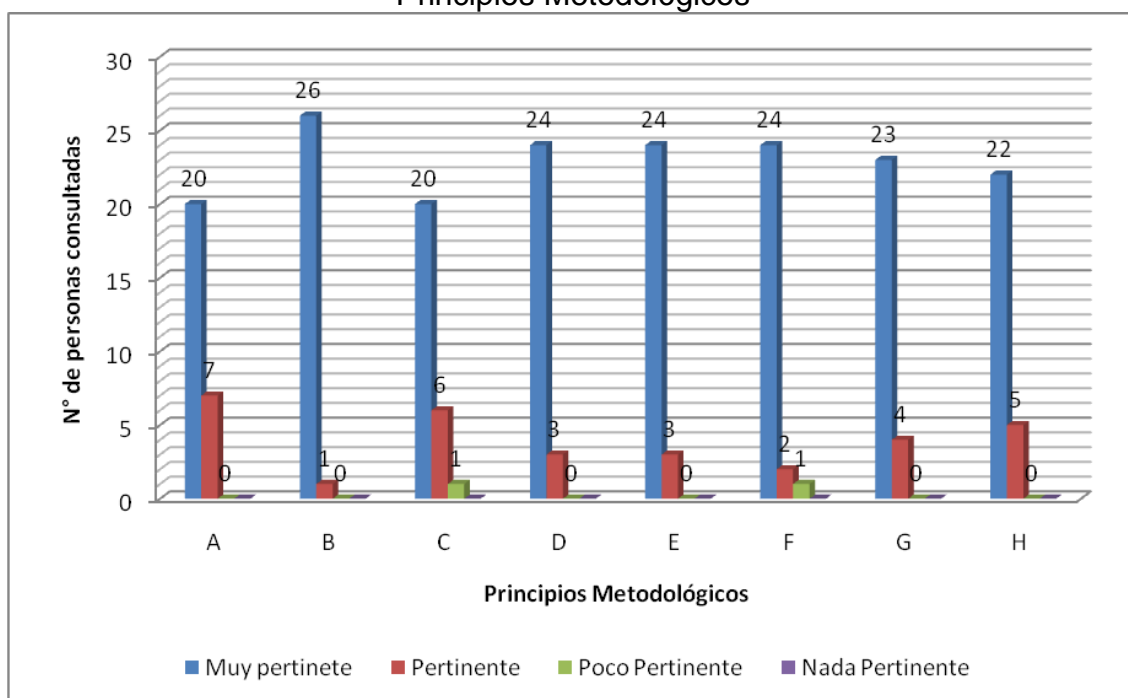


Fuente: Elaboración propia

#### 4.1.9. Principios metodológicos

Los principios metodológicos que se proponen que orienten la implementación del módulo de formación de formadores son ocho y están relacionados con equidad de género (A), la investigación (B), la tecnologías de la información y la comunicación (C), vínculo teoría-práctica (D), transdisciplinariedad (E), compromiso con el entorno social y natural (F), inteligencia emocional y la valoración de lo rural (G). La valoración que se hace de los principios metodológicos se presenta en el gráfico siguiente.

Gráfico N° 29  
Principios Metodológicos



Fuente: Elaboración propia

De la valoración que se presenta en el gráfico anterior se determina que los principios metodológicos propuestos son estimados de manera positiva, ya que considerando los datos de los indicadores de muy pertinente y pertinente de la escala aplicada, están entre un 96,29% y el 100%; de lo que infiere que estos se pueden utilizar en la implementación del módulo sin ninguna reserva.

En la valoración de los principios metodológicos los que obtienen la mejor evaluación es la investigación con un 96.29% y los que obtienen la menor son equidad de género y las tecnologías de la información y la comunicación con un 74.07% en el indicador de muy pertinente de la escala aplicada.

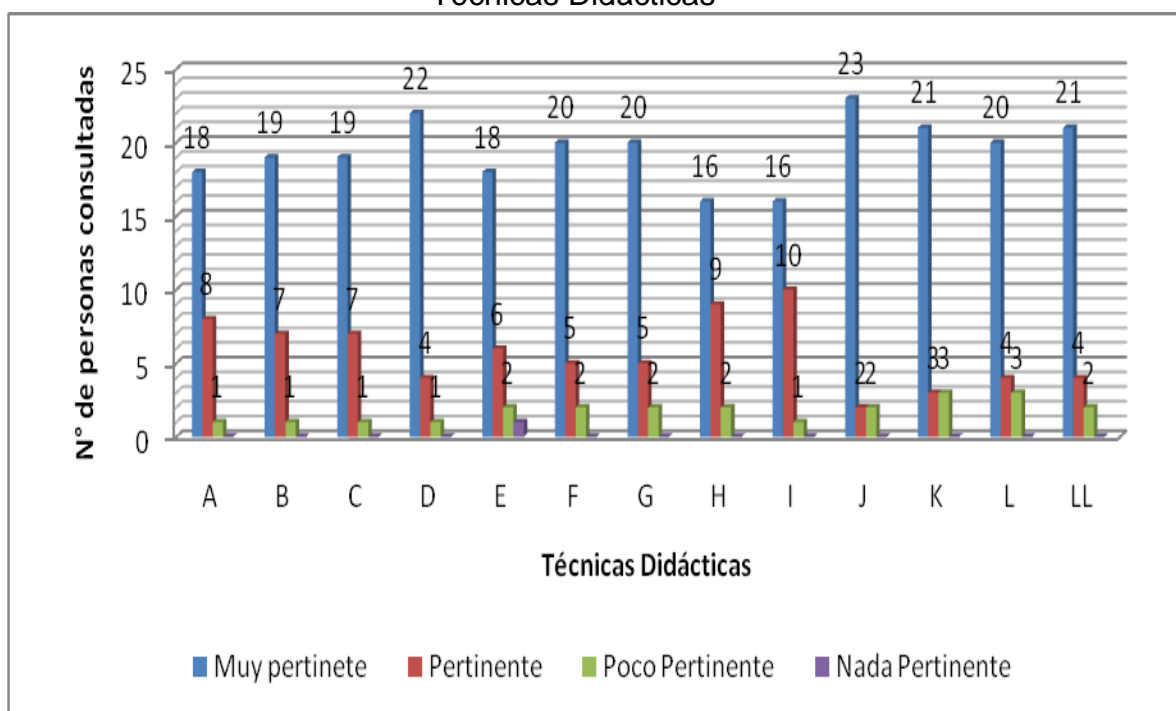
#### 4.1.10. Técnicas didácticas

Para la aplicación del módulo de formación de formadores se proponen varias estrategias y técnicas didácticas; éstas son Lectura y análisis de textos (A), Gira educativa a una comunidad rural (B), Los profesores (as) imparten clases en forma conjunta (C), Estudio de casos (D), Invitados conferencistas (E), Taller (F), Visita exploratoria con observación participante a la comunidad o

escuela (G), Cada profesor atiende a los y las estudiantes por medio de tutorías (H), Indagación en internet (I), Reportes con análisis y comentario (J), Práctica docente en una escuela unidocente (K), Foro de estudiantes y profesores sobre los resultados de las investigaciones (L) y el Conversatorio para la evaluación del bloque (LI).

Con respecto a la valoración que realizan los informantes de las técnicas didácticas propuestas para el desarrollo del módulo se observa que éstas son consideradas como pertinentes ya que obtienen valoraciones entre un 92,59% y un 96.29% considerando los indicadores de muy pertinente y pertinente de la escala aplicada; lo que implica que estas se podrían utilizar dependiendo del tipo de curso y del criterio del docente o los docentes que imparten el curso. Información que se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 30  
Técnicas Didácticas



Fuente: Elaboración propia

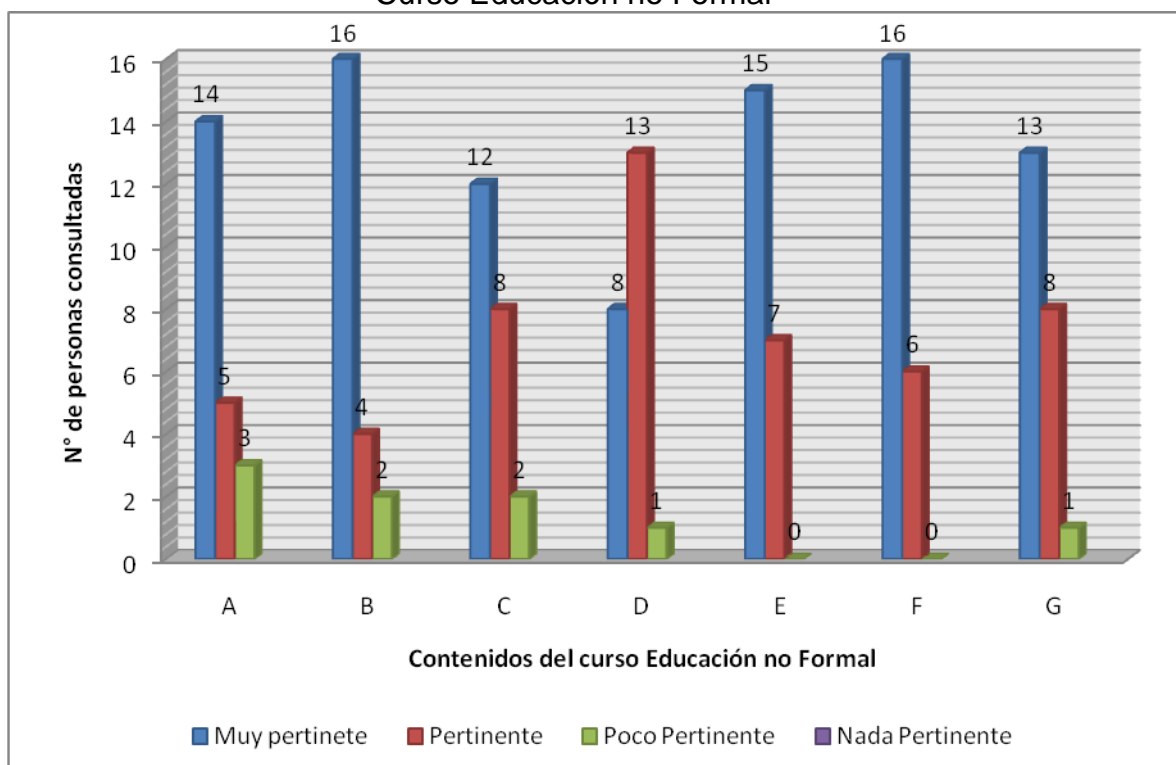
Por otra parte la técnica que aparece como mejor valorada es la de reportes con análisis y comentario con un 85.18% y las que se ubican con la valoración más baja son las tutorías y la indagación en internet con un 59.25%; estas valoraciones son considerando el primer indicador de la escala.

## 4.2. Validación del módulo con el estudiantado

### 4.2.1. Curso Educación No Formal

El curso educación no formal está estructurado por siete contenidos relacionadas con: el concepto de educación no formal y su relación con la educación formal e informal (A), historia de la educación no formal en Nicaragua (B), importancia de la educación no formal en el desarrollo comunitario rural (C), principios pedagógicos de la educación no formal y metodología de la educación no formal (D), experiencias nicaragüenses de educación no formal (E) el docente como facilitador de procesos educativos no formales en el contexto rural (F) y la planificación, ejecución y evaluación de talleres de educación no formal (G). La valoración que los estudiantes consultados realizan de estas temáticas aparece en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 31  
Curso Educación no Formal



Fuente: Elaboración propia

Considerando las valoraciones obtenidas en los indicadores de la escala de muy pertinente y pertinente se logra determinar que éstas se ubican entre el

90.90% y 100% lo que significa que los informantes consideran que el curso se puede considerar para ser incluido en el módulo de formación de formadores.

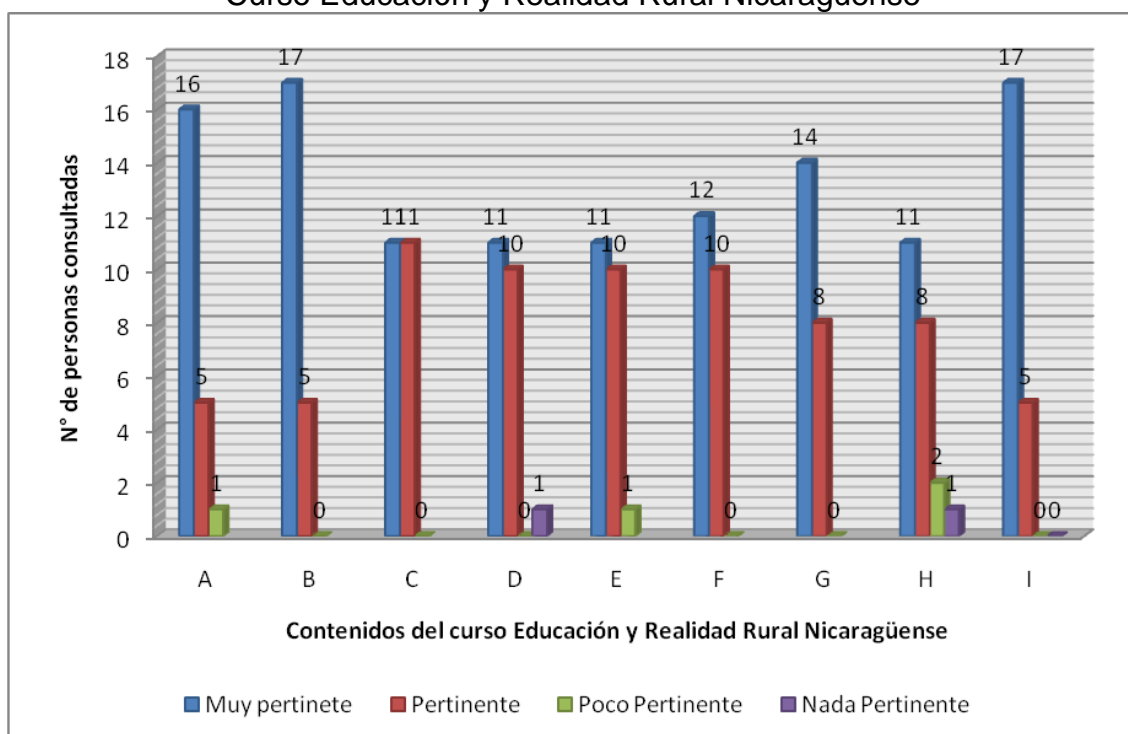
Por otra parte, es importante mencionar que los temas que mejor son evaluados están relacionados con la historia de la educación no formal en Nicaragua y el docente como facilitador de procesos educativos no formales en el contexto rural con un 72.72% y el que obtiene la menor valoración es la importancia de la educación no formal en el desarrollo comunitario rural con un 54.54%. Esta valoración incluye el primer indicador de la escala utilizada.

Es importante mencionar que el contenido relacionado con principios pedagógicos y la metodología de la educación no formal es valorada en un mayor porcentaje como pertinente (59.09%).

#### **4.2.2. Curso: Educación y realidad rural nicaragüense**

Este curso en la propuesta dada a consideración del estudiantado consta de los siguientes contenidos: Concepto de ruralidad y aspectos históricos, sociales, culturales y económicos de las zonas rurales nicaragüenses (A), Contextos rurales Nicaragüenses: Costero, Montañoso y Limítrofe (B), Tradiciones y valores rurales nicaragüenses (C), Potencialidades y necesidades de las zonas rurales en el marco de la nueva ruralidad nicaragüense: Aspectos fuertes de las zonas rurales; nuevas necesidades de las zonas rurales (D), Concepto de educación rural (E), Objeto, fundamentos, principios y objetivos (F), Historia de la educación rural en Nicaragua (G), Problemas actuales de la educación rural (H), Conceptualización de la planificación y contextualización participativa del curriculum (I). La valoración que hacen los informantes de estos contenidos se presenta en el gráfico siguiente.

Gráfico N°32  
Curso Educación y Realidad Rural Nicaragüense



Fuente: Elaboración propia

De la información que se presenta en el gráfico anterior se determina que los contenidos son pertinentes para ser tomados en cuenta en el curso ya que las valoraciones obtenidas en los indicadores de muy pertinentes y pertinentes de la escala, están entre 86.36% y 100%. Además se logra identificar que los temas mejor valorados están relacionados con los contextos rurales nicaragüenses: costero, montañoso y limítrofe y la conceptualización de la planificación y contextualización participativa del curriculum con un (77.27%); los contenidos que obtienen la menor valoración (50%) son los relacionados con tradiciones y valores rurales nicaragüenses, potencialidades y necesidades de las zonas rurales en el marco de la nueva ruralidad nicaragüense: aspectos fuertes de las zonas rurales; nuevas necesidades de las zonas rurales, concepto de educación rural y problemas actuales de la educación rural.

#### 4.2.3. Curso: Liderazgo y desarrollo comunitario

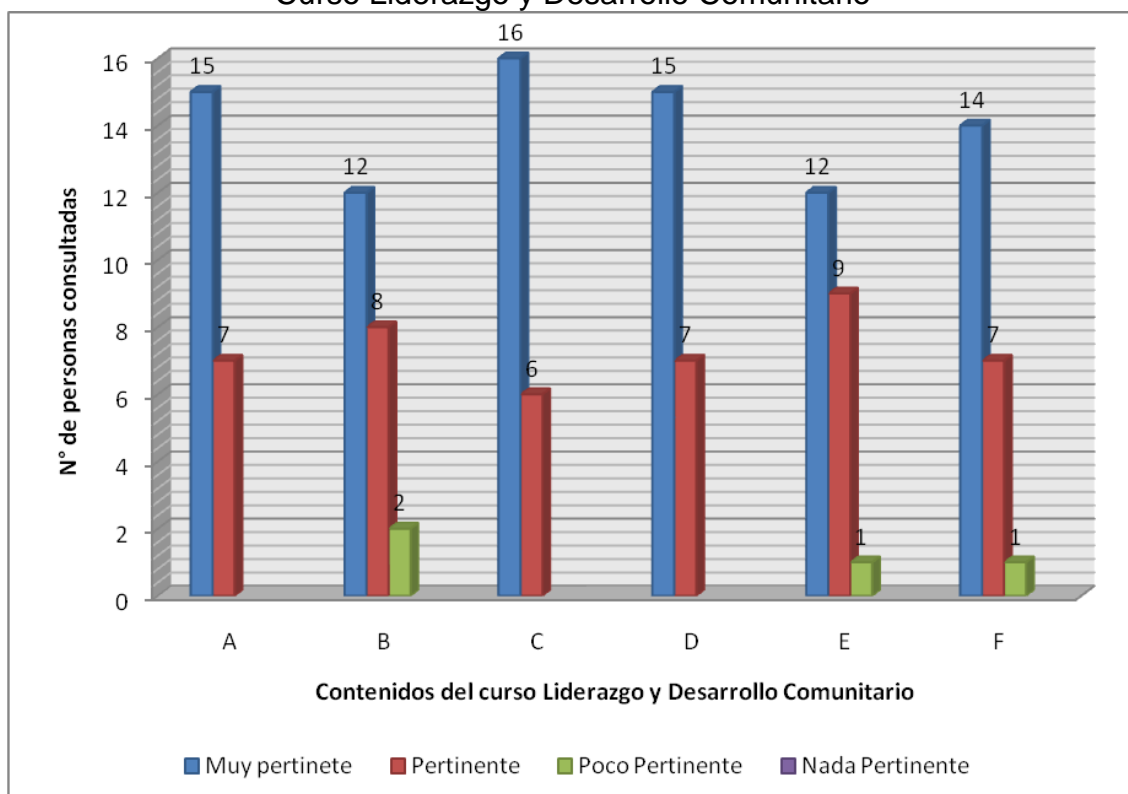
El curso liderazgo y desarrollo comunitario está conformado por seis contenidos relacionados con: concepto de liderazgo (A), tipos de liderazgo (B), características del líder (C), el líder escolar en los procesos de desarrollo

comunitario (D), estrategias para el ejercicio del liderazgo en el contexto escolar y comunal (E), estrategias para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos escolares y comunales (F).

De las valoraciones que se obtienen de las personas consultadas se logra determinar que los contenidos son considerados como pertinentes para ser incluidos en el curso ya que éstas se ubican entre 90.90% y 100% considerando los dos primeros indicadores de la escala utilizada.

Es importante mencionar que el contenido mejor evaluado es el que trata de las características del líder (72.72%) y los que obtienen la más baja son los temas relacionados con el tipo del liderazgo y estrategias para el ejercicio del liderazgo en el contexto escolar y comunal (54.54%). La información antes descrita se puede ver en la gráfica siguiente.

Gráfico N° 33  
Curso Liderazgo y Desarrollo Comunitario

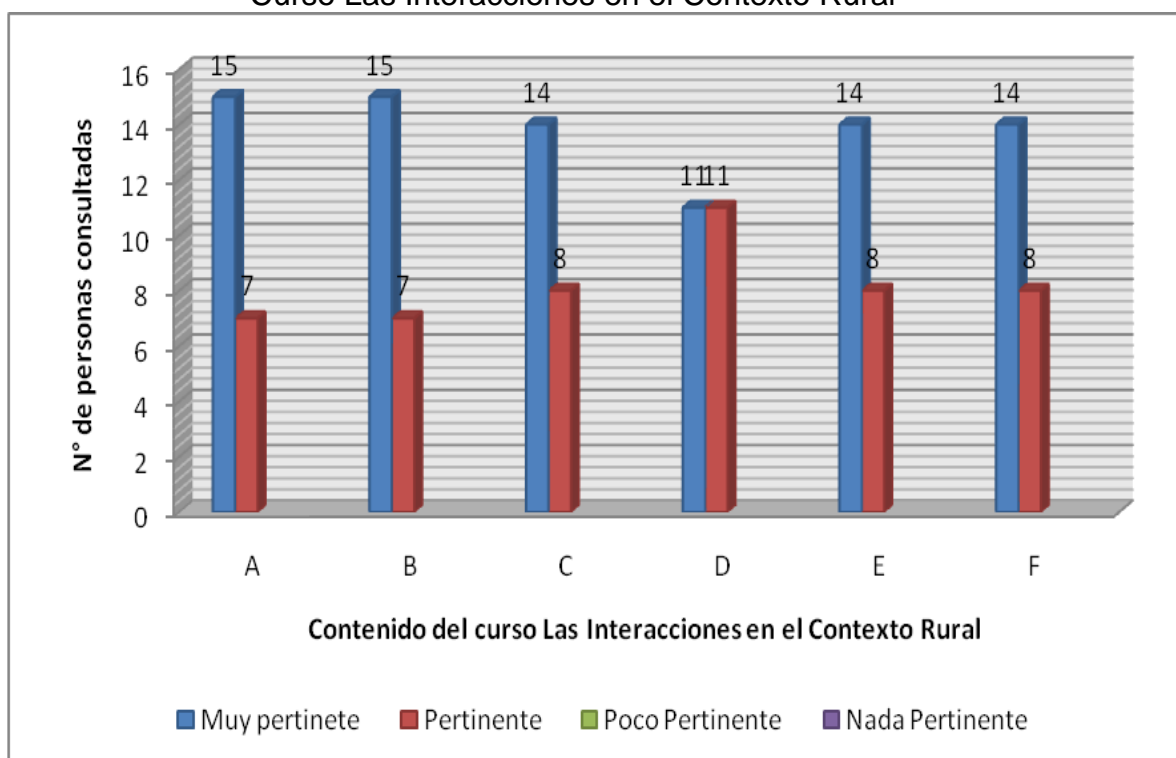


Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.4. Curso: Las interacciones en el contexto rural

Este curso está conformado por seis contenidos los cuales están relacionados con: concepto de disciplina (relación entre el tiempo, el espacio y la disciplina en el aula escolar rural) (A), influencia de los valores culturales locales en el aula (B), relaciones sociales: docente-docente, docente-estudiante, docente-padre/madre, docente-comunidad (C), técnicas para el diagnóstico de aula (D), estrategias para el fortalecimiento de las relaciones estudiantes-docentes-escuela-padres/madres-comunidad (E) y estrategias para el desarrollo de habilidades sociales (F). Las valoraciones que hacen los estudiantes consultados sobre los contenidos citados se presentan en el gráfico siguiente

Gráfico N° 34  
Curso Las Interacciones en el Contexto Rural



Fuente: Elaboración propia

Al observar las valoraciones obtenidas se determina que los seis contenidos son valorados como pertinentes para ser parte del curso antes mencionado; ya que todos obtienen el 100% considerando los indicadores muy pertinentes y pertinentes de la escala de valoración utilizada. Por otra parte, los contenidos que mejor son evaluados son los relacionados con el concepto de disciplina

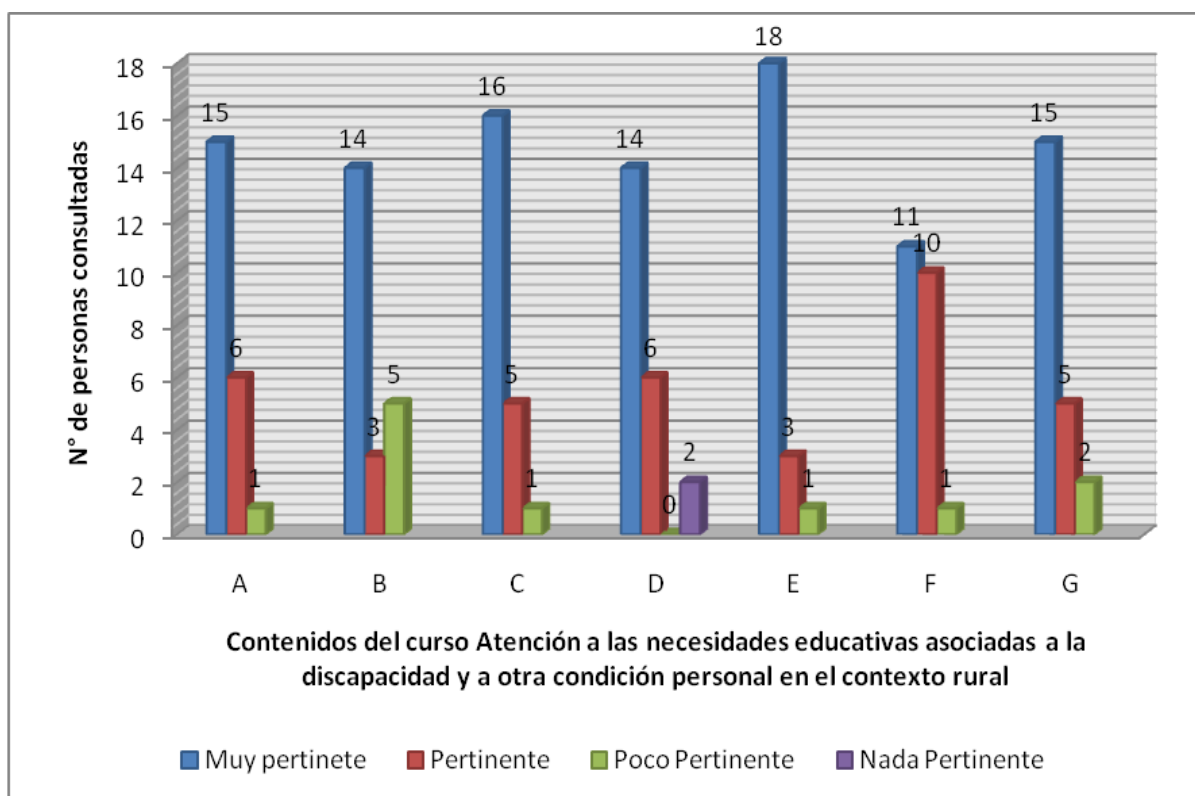
(relación entre el tiempo, el espacio y la disciplina en el aula escolar rural) y la influencia de los valores culturales locales en el aula (68.18%) y el que obtiene la menor es el que trata las técnicas para el diagnóstico de aula (50%).

#### **4.2.5. Curso Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural**

El curso relacionado con la atención a las necesidades educativas está constituido por ocho temáticas; las cuales se relacionan con: Concepto de educación inclusiva (Conceptualización de las necesidades educativas especiales) (A), Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a la atención de las necesidades educativas especiales en Nicaragua (B), Atención de las necesidades educativas en la escuela rural (Papel del docente y de la institución escolar) (C), Organismos e instituciones de apoyo para la atención de las necesidades educativas especiales (D), Necesidades educativas (Físicas, Psíquicas, Sensoriales, Afectivo-emocionales, Situación socio-familiar, otros casos de inadaptación (cultural, lingüística, sociales, religiosas) (E), Perfil del alumno, Nivel de desarrollo general y Nivel de competencia curricular (F) y Técnicas didácticas para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales(G).

La valoración que hacen los estudiantes y las estudiantes informantes se muestra en el gráfico siguiente

Gráfico N°35  
Curso Atención a las Necesidades Educativas  
Asociadas a la discapacidad y a otras



Fuente: Elaboración propia

De la información que se presenta en el gráfico anterior se observa que los contenidos obtienen una valoración de pertinencia comprendida entre 77.27% y el 100%. En esta interpretación se toman datos de los indicadores muy pertinente y pertinente de la escala; información que permite inferir que los contenidos pueden ser considerados para planificar el curso.

También se logra apreciar que el contenido que obtiene la mejor valoración es el relacionado con la atención a las necesidades educativas (Físicas, Psíquicas, Sensoriales, Afectivo-emocionales, Situación socio-familiar, otros casos de inadaptación (cultural, lingüística, sociales, religiosas) (81.81%) y el que obtiene la menor valoración es el contenido relacionado con el perfil del alumno, nivel de desarrollo general y nivel de competencia curricular (50%). Valoración que se plantea con los datos del primer indicador (muy pertinente) de la escala utilizada.

Además es conveniente mencionar que el contenido concerniente con el marco legal y disposiciones del MINED con respecto a la atención de las necesidades educativas especiales en Nicaragua es valorado con 22.72% de poca pertinencia y el asociado a los organismos e instituciones de apoyo para la atención de las necesidades educativas especiales es valorado con 9.09% de nada pertinente. Valoraciones que indican que a estos temas debe dárseles seguimiento cuando se implemente el curso.

#### **4.2.6. Curso Educación Intercultural**

El curso de interculturalidad está formado por once contenidos relacionados con los conceptos de cultura, diversidad cultural, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad (A), los grupos étnicos y lingüísticos y culturales de Nicaragua ( el aporte de los diferentes grupos étnicos a la cultura nicaragüense) (B), Problemática de los grupos étnicos y comunidades indígenas nicaragüenses (discriminación y exclusión) (C), El fenómeno de la migración interna y externa y su influencia en la cultura local (D), Las características de la educación intercultural bilingüe (E), La educación intercultural bilingüe en el contexto rural nicaragüense (F), Los principios y fundamentos de la educación intercultural Importancia (G), El diagnóstico de aula (H), Las estrategias y técnicas de la educación intercultural (I), La legislación nicaragüense sobre diversidad cultural y educación intercultural (J) y Las experiencias nicaragüenses de educación intercultural bilingüe (K).

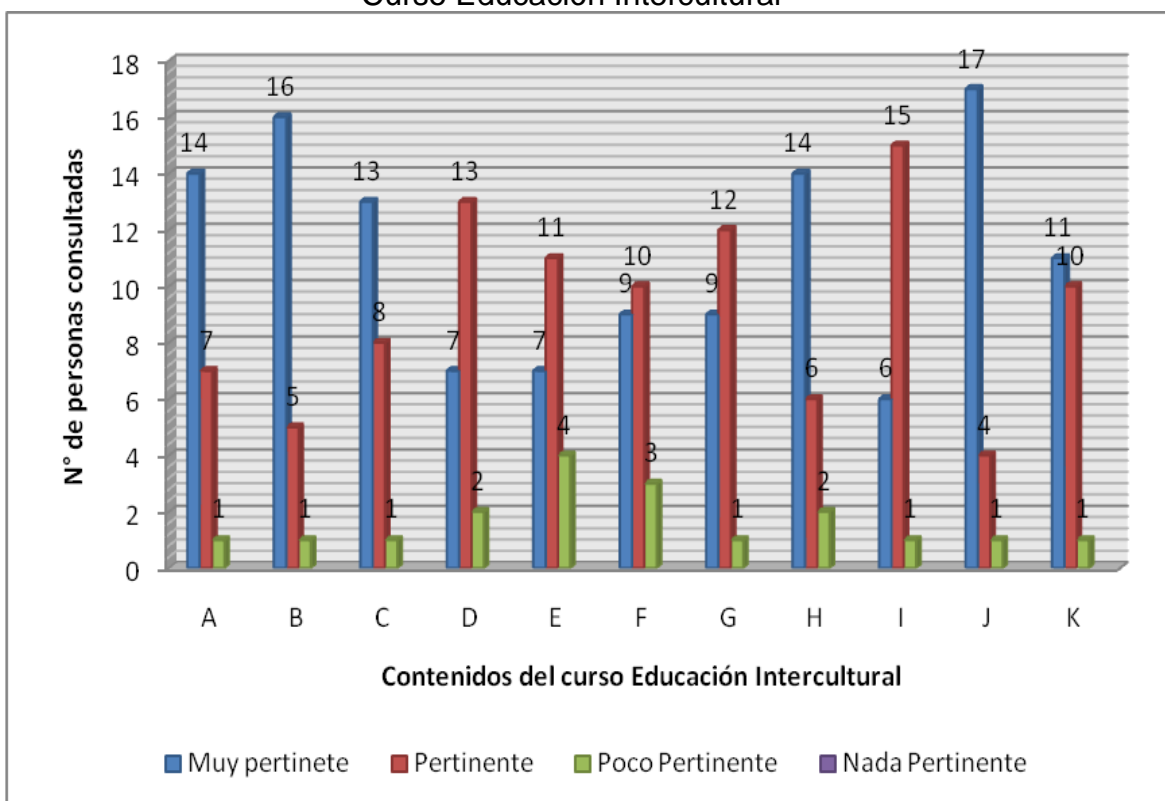
Al observar la valoración que hacen los estudiantes de estos contenidos se determina que ésta se ubica entre 81.815% y 95.45% de lo que se infiere que todos los temas pueden ser considerando para ser parte del curso. Los datos que se utilizan son los de los indicadores de muy pertinentes y pertinentes de la escala utilizada.

Entre los temas propuestos el que obtiene la mayor valoración de pertinencia es La legislación nicaragüense sobre diversidad cultural y educación intercultural (77.27%) y los que obtienen la menor son los relacionados con el

fenómeno de la migración interna y externa y su influencia en la cultura local y las características de la educación intercultural bilingüe (31.81%).

Por otra parte cabe citar que hay contenidos que la valoración del indicador de pertinente es mayor que el de muy pertinente; esto porque para el primero se obtienen valores entre el 45.45% y el 68.18% y para el segundo los valores están entre 27.27% y 40.90%. Lo que indica que hay que evaluar la pertinencia de estos contenidos luego de ejecutar o implementar el curso. La información antes descrita se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 36  
Curso Educación Intercultural



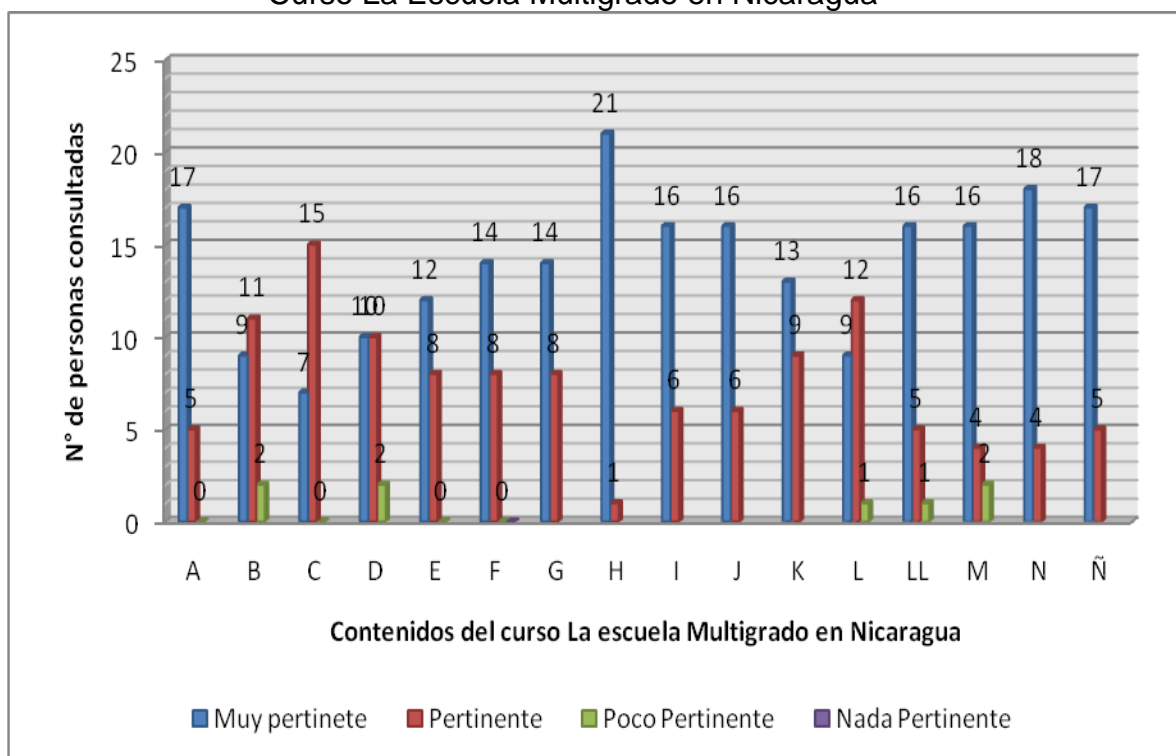
Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.7. Curso La Escuela Multigrado en Nicaragua

El curso de la escuela multigrado propuesto está conformado por dieciséis contenidos relacionados con: Historia de la escuela multigrado en Nicaragua (A), Caracterización de la escuela multigrado en Nicaragua (B), Marco legal y disposiciones del MINED con respecto mediación pedagógica en las escuelas

multigrado (C), Estructura y funcionamiento (D), Papel del docente y de la escuela multigrado en el contexto rural (E), Principios pedagógicos de las escuelas unidocentes (F), Práctica pedagógica: Activa Propiciadora de la autonomía Estimuladora de la investigación Solidaria Integradora Retadora Lúdica Democrática (G), La mediación pedagógica en la escuela multigrado: La metodología (Aprendo, Practico y Aplico) El método de proyecto (H), El planeamiento didáctico en la escuela multigrado (I), Elaboración de unidades integradas y correlacionadas (J), La organización del espacio y del tiempo (K), Recursos y materiales en la escuela multigrado (L), Manejo razonable y creativo del material auxiliar: los programas, libros, guías metodológicas u otros sugeridos para el desempeño docente (LI), Elaboración de fichas didácticas (M), Aprovechamiento de los materiales del medio natural (N) y la Elaboración de material didáctico (Ñ). La valoración de los temas antes citados que realizan las personas consultadas se muestran en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 37  
Curso La Escuela Multigrado en Nicaragua



Fuente: Elaboración propia

Al analizar la información presentada en el gráfico anterior se determina de manera general, considerando los indicadores de la escala de muy pertinentes

y pertinentes, que todos los temas pueden ser considerados para planificar el curso la escuela multigrado; esto porque se obtienen evaluaciones entre un 90.90% a un 100%.

Por otra parte el tema que obtiene una mayor valoración de pertinencia es el relacionado con el método de proyecto (92.45%) y el que obtiene la menor es el relacionado con el Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a la mediación pedagógica en las escuelas multigrado (31.81%). Además es conveniente mencionar que los temas relacionados con la estructura y funcionamiento de la escuela multigrado, caracterización de la escuela multigrado en Nicaragua, recurso y materiales en la escuela multigrado y Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a la mediación pedagógica en las escuelas multigrado son valorados en mayor porcentaje como pertinente en un intervalo de 45.45% a 68.18%; situación que llama la atención para ser evaluados después de implementar el curso.

#### **4.2.8. Curso Gestión Administrativa en la escuela Multigrado**

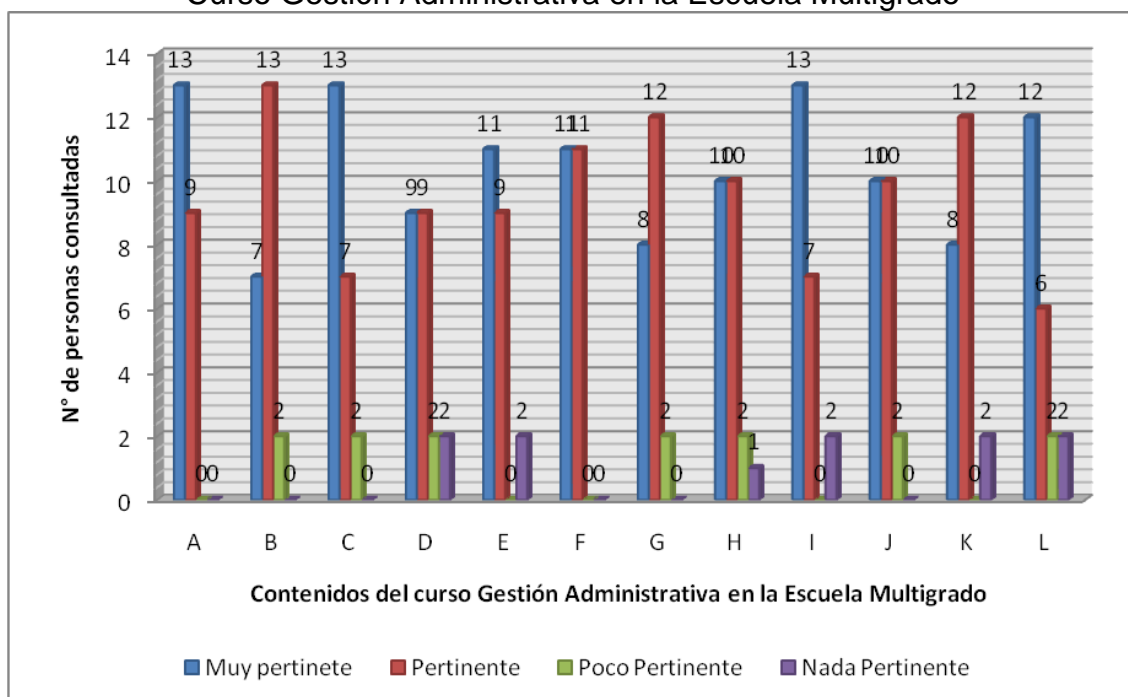
Este curso está constituido por doce contenidos relacionados con: Introducción a la teoría de la administración educativa (A), Concepto de administración educativa (B), Principios de la administración educativa (C), Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a las funciones administrativas del docente de la escuela multigrado (D), Gestión participativa de la administración escolar (E), Trabajo conjunto con los organismos de apoyo (F), Trabajo conjunto con instancias educativas y no educativas externas a la institución (G), Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad (H), Procedimientos para el mantenimiento y acondicionamiento de las escuelas (I), Elaboración, ejecución y evaluación de proyectos (J), Importancia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (K) y la Elaboración, ejecución y evaluación participativa del Proyecto Educativo Institucional (L).

De la información que se sistematiza en el gráfico que se presente seguidamente se determina que todos los contenidos fueron valorados de manera positiva ya que ésta se ubica en un intervalo de 81.81% al 100%, en

esta valoración se consideran los indicadores muy pertinentes y pertinentes de la escala aplicada. Lo que significa que estos pueden ser utilizados para elaborar el curso.

Además se observa que los contenidos que obtienen la mejor valoración (se considera solo el primer indicador de la escala) están relacionados con la introducción a la teoría de la administración educativa, principios de la administración educativa y procedimientos para el mantenimiento y acondicionamiento de las escuelas con un 59.09% y el que obtiene la menor es el relacionado con el concepto de administración educativa con 31.18%. Cabe mencionar que los contenidos conceptos de administración educativa, trabajo conjunto con instancias educativas y no educativas externas a la institución y la importancia del proyecto educativo institucional son valorados en mayor porcentaje como pertinentes en un inervalo que va de 54.54% a 59.59%. Evaluación que indica que se debe someter a evaluación de nuevo el curso luego de ser implementado.

Gráfico N° 38  
Curso Gestión Administrativa en la Escuela Multigrado

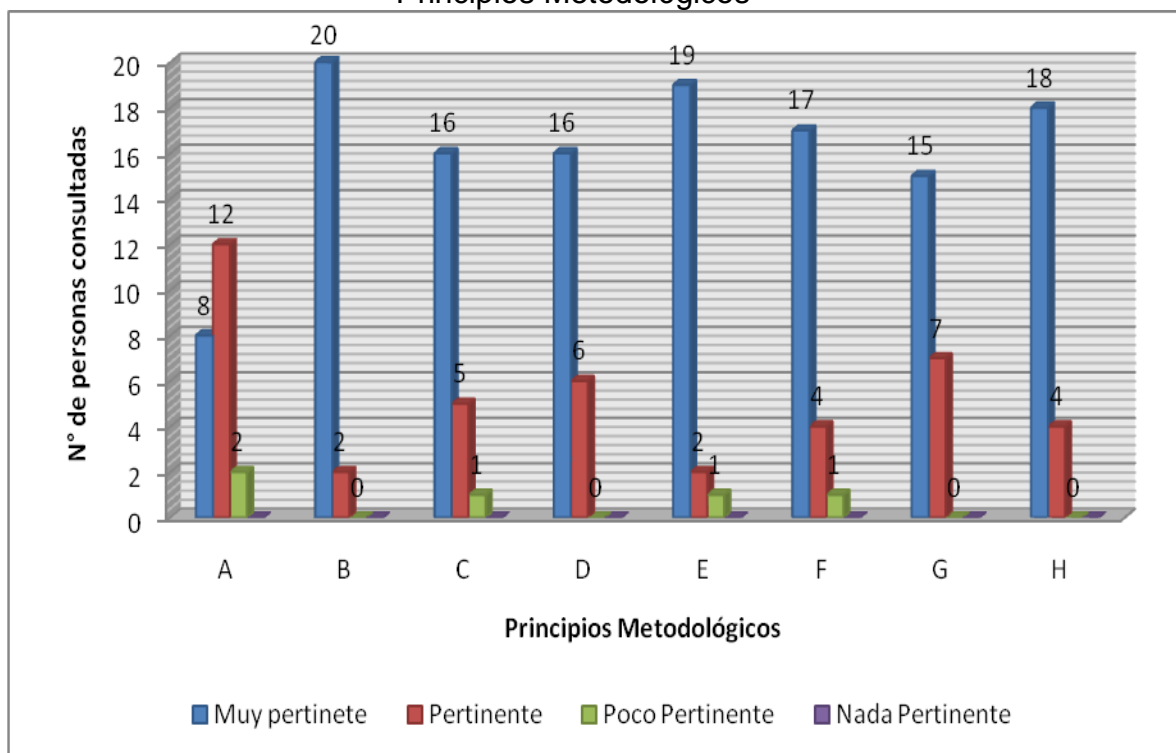


Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.9. Principios metodológicos

Los principios metodológicos que se proponen para que orienten la implementación del módulo de formación de formadores son ocho y están relacionados con equidad de género (A), la investigación (B), la tecnologías de la información y la comunicación (C), vínculo teoría-práctica (D), transdisciplinariedad (E), compromiso con el entorno social y natural (F), inteligencia emocional y la valoración de lo rural (G). La valoración que se hace de los principios metodológicos se presenta en el gráfico siguiente.

Gráfico N° 39  
Principios Metodológicos



Fuente: Elaboración propia

De la valoración que se presenta en el gráfico anterior se determina que los principios metodológicos propuestos son valorados de manera positiva, esto porque los datos de los indicadores de muy pertinente y pertinente de la escala aplicada, están entre un 81.48% y el 100%; de lo que se infiere que estos se pueden utilizar en la implementación del módulo sin ninguna reserva.

En la valoración de los principios metodológicos el que obtiene la mejor evaluación es la investigación con un 81.48% y el que obtiene la menor es

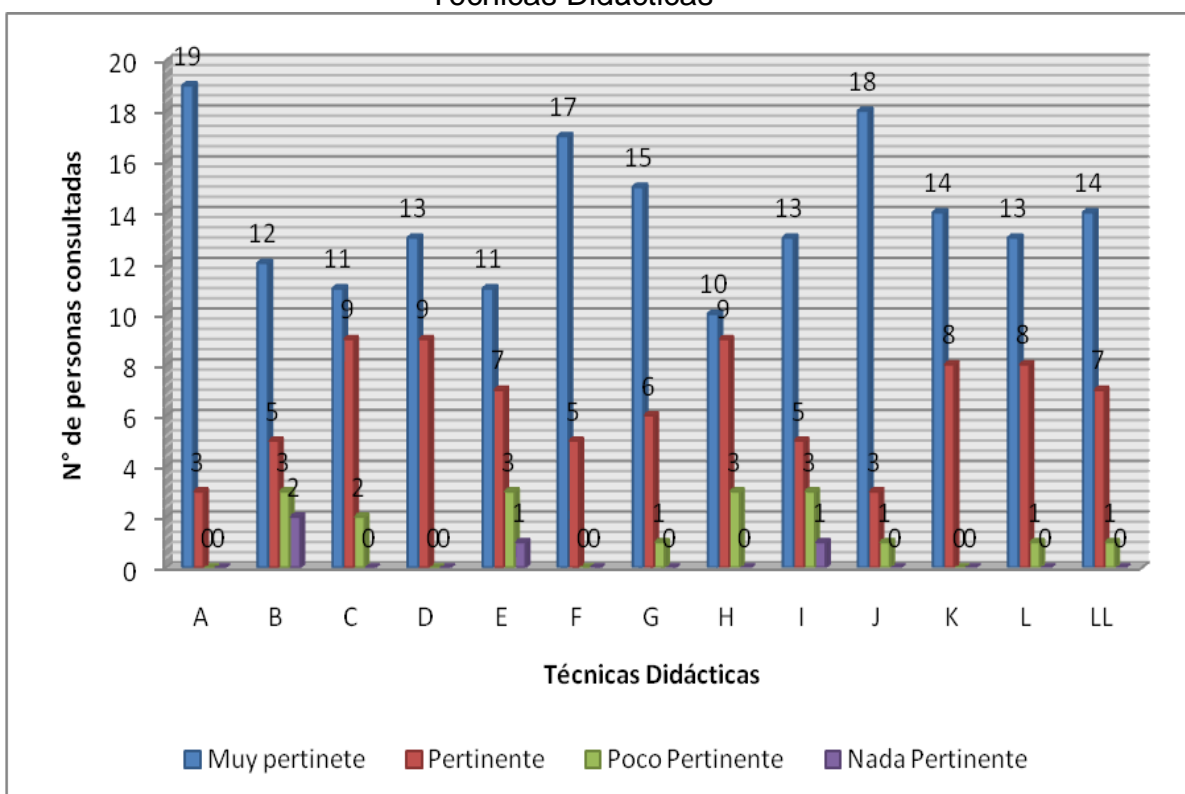
equidad de género 29.62% en el indicador de muy pertinente de la escala aplicada. Es conveniente citar que para el principio equidad de género el indicador de pertinencia obtiene una mejor valoración sobre el de muy pertinente; situación que indica que los estudiantes no le dan mucha importancia en su formación.

#### **4.2.10. Técnicas didácticas**

Para la aplicación del módulo de formación de formadores se proponen trece estrategias y técnicas didácticas; éstas son Lectura y análisis de textos (A), Gira educativa a una comunidad rural (B), Los profesores (as) imparten clases en forma conjunta (C), Estudio de casos (D), Invitados conferencistas (E), Taller (F), Visita exploratoria con observación participante a la comunidad o escuela (G), Cada profesor atiende a los y las estudiantes por medio de tutorías (H), Indagación en internet (I), Reportes con análisis y comentario (J), Práctica docente en una escuela unidocente (K), Foro de estudiantes y profesores sobre los resultados de las investigaciones (L) y el Conversatorio para la evaluación del bloque (LI).

Con respecto a la valoración que realizan los estudiantes de las estrategias y técnicas didácticas propuestas para el desarrollo del módulo se observa que éstas son consideradas como pertinentes; excepto la estrategia gira educativa, los profesores(as) imparten las clases en forma conjunta, invitados (conferencistas) e indagación por internet no alcanzan el 70% establecido considerando los indicadores de muy pertinente y pertinente de la escala aplicada; la valoración que obtienen oscila entre el 62.96% y el 66.66%. Las demás obtienen evaluaciones entre un 70.37% y un 100%, lo que implica que éstas se podrían utilizar dependiendo del tipo de curso y del criterio del docente o los docentes que imparten el curso. Esta información se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 40  
Técnicas Didácticas



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte la técnica que aparece como mejor valorada es la lectura y análisis textos con un 70.37% y la que se ubica con la valoración más baja cada profesor atiende a los y las estudiantes por medio de tutorías con un 37.03%; estas valoraciones son establecidas tomando el primer indicador de la escala “Muy pertinente”.

## 5. Triangulación de los resultados de la validación del módulo

Al triangular los datos obtenidos relacionados con el módulo de los docentes y los estudiantes se logra determinar que:

- a) Los cursos propuestos, los principios metodológicos y las estrategias y técnicas didácticas son pertinentes para ser incluidos en el módulo para la formación de formadores en la República de Nicaragua. Sin embargo es recomendable que luego de implementarlo se evalúen los cursos y el módulo en forma general con el propósito de fortalecerlo y realizar los

cambios pertinentes de acuerdo con la realidad social, cultural y educativa del país y del nivel educativo del estudiantado en formación.

- b) Al comparar las valoraciones de curso por informantes se obtiene:
- a. Educación no formal las valoraciones son del 96.295% al 100% por parte de los docentes mientras el estudiantado lo valora de un 90.90% al 100%. Por lo que obtiene una pertinencia alta.
  - b. Educación y realidad rural nicaragüense, en este curso las evaluaciones de los estudiantes son de 86.36% a 100%, mientras los docentes valoran los contenidos de un 88.88% a 100%. Lo que implica que es valorado de manera positiva.
  - c. Liderazgo y desarrollo comunitario es valorado del 96.295 a 100 por los docentes y de 90.90% por el estudiantado. De lo que se infiere que obtiene una valoración alta.
  - d. Las interacciones en el contexto rural, es el único curso que obtiene por parte del profesorado y el estudiantado una valoración del 100%. De lo que se infiere que es considerado como un curso muy pertinente.
  - e. Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otras condiciones personal en el contexto rural; el profesorado lo considera como muy pertinente ya que lo valoran con un 100%; mientras que el estudiantado lo hace de un 77.27% al 100%. Esto se debe a que hay valoraciones de contenidos asociadas al indicador de poco pertinente y nada pertinente.
  - f. Educación intercultural. Este es valorado por los docentes consultados como muy pertinente, ya que obtiene un 100% en la evaluación. Mientras los estudiantes lo valoran entre el 81.81% al 100%, evaluaciones que son positivas.
  - g. La escuela multigrado en Nicaragua, es un curso considerado importante por las personas consultadas para que forme parte del módulo, esto porque obtiene evaluaciones entre el 88.88% por el profesorado y entre 90.90% por el estudiantado.
  - h. Gestión administrativa en la escuela multigrado; este curso es valorado de manera positiva por el profesorado y el estudiantado ya

que obtiene evaluaciones de 92.59% a 100% y de 81.81% a 96.29% por profesorado y el estudiantado respectivamente.

- i. Principios metodológicos, éste obtiene valoraciones entre el 96.29% al 100% por los docentes y de 81.98 por parte de los estudiantes: El curso que mejor fue evaluado por parte de los dos grupos de personas consultados es la investigación y el que obtiene la calificación más baja es la equidad de género.
- j. La estrategias y técnicas didácticas, en este caso se presentó una diferencia importante entre las valoraciones que hacen los docentes y el estudiantado ya que los primeros califican su pertinencia entre el 92.59% y el 96.29% y los segundos entre el 70-32% y el 100%. Situación que hace considerar la posibilidad de excluir del módulo las siguientes estrategias y técnicas didácticas la gira educativa, los profesores(as) imparten las clases en forma conjunta, invitados (conferencistas) e indagación por internet.

## **6. Análisis de los resultados de la validación del módulo de Nicaragua según la teoría**

En este apartado se hace un análisis de los resultados obtenidos en la etapa de validación del módulo comparándolos con los aportes teóricos de los autores citados en esta investigación.

Como se expuso en el marco teórico, las zonas rurales no constituyen una unidad homogénea, por el contrario, son contextos diversos en lo geográfico, social, cultural, étnico, lingüístico y económico. Aunque poseen estas riquezas, prevalece la pobreza entre sus pobladores, de allí que sea necesaria una educación rural que aporte elementos que les permitan transformar su realidad con miras a un mejor nivel de vida. Sin embargo, salvo la experiencia que se realiza en la Región Autónoma y algunas acciones que efectúan el MINED y las Escuelas Normales, no hay una presencia explícita de esta diversidad en los planes de estudio de la educación formal, ni particularizan una educación desde y para las zonas rurales. De aquí que el módulo propuesto, y que ha

sido construido con los aportes de docentes rurales, personal y estudiantes de las Escuelas Normales y autoridades del MINED, pretenda ser un aporte para fortalecer la formación de los y las docentes que se forman en las Escuelas Normales y que ejercerán la docencia en las comunidades rurales.

La propuesta del módulo de educación rural, fue sometida a un proceso de validación participativa en la que intervinieron personas de diferentes contextos rurales, lo cual representa un elemento que le da validez a la información recabada. La diversidad que caracteriza al mundo rural nicaragüense fue tomada en cuenta en el diseño y aplicación de la metodología de esta investigación, por cuanto, los informantes se ubicaron en diferentes regiones de la costa atlántica (norte y sur) y la costa pacífica.

En estos sitios se abarcó, sin pretender alcanzar una representación de todo el mundo rural, personas de diferentes culturas, etnias y condiciones sociales, que además de compartir altos niveles de pobreza material, son poseedoras de una riqueza natural y humana que puede convertirse con un elemento potencializador de su desarrollo, tal como lo proponen instituciones como el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y el Centro Interdisciplinario de Investigaciones sobre Desarrollo.(CIDER) (2001).

La metodología utilizada en la investigación es consecuente con la opinión de autores como Aguilar y Monge (1995) y Céspedes (2004) quienes se refieren a la necesidad de que la educación rural sea pensada desde lo rural. Los contenidos temáticos incorporados en el módulo se construyen con los aportes dados por los participantes, tanto en la etapa de validación como de diagnóstico. Este carácter participativo permitió que se tomara en cuenta tanto las necesidades de formación, como las expectativas de los informantes sobre el papel de la educación en las comunidades rurales. Este hecho se expresa en la validación realizada ya que se registran niveles de pertinencia muy altos en la casi totalidad de los contenidos de módulo.

Con la validación del módulo se pudo constatar que los cursos “Educación y realidad rural nicaragüense”, “Educación intercultural”, “Las interacciones en el

contexto rural” están diseñados para que los y las estudiantes tengan los insumos teóricos y prácticos que les permita analizar los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales de las comunidades donde vayan a trabajar, y puedan de esta manera, realizar la contextualización del currículo, aspectos coincidentes con lo que señala Céspedes (2004) con respecto a la necesidad de que los docentes sean investigadores de su entorno para poder vincular la educación con la realidad de las comunidades.

Este papel activo, comprometido y transformador del docente y la docente, señalado desde la tendencia pedagógica crítica-constructivista y respaldados por los y las participantes en el elaboración y validación del módulo, demanda que la formación que imparten las Escuelas Normales, les brinde las herramientas teóricas y metodológicas que les permita no solo conocer a las personas con las que interactúa en el contexto rural y la realidad en la que viven, sino también desarrollar las actitudes, valores y destrezas que le permitan cumplir con el rol de líderes escolares y comunitarios.

El curso “Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural” surge como una necesidad señalada por las personas consultadas debido a la ausencia en los planes de las Escuelas Normales de un curso que brinde preparación para atender a esta población.

La validación del módulo indica que los cursos “La Escuela Multigrado en Nicaragua”, “Gestión administrativa en la Escuela Multigrado”, “Educación no formal” y “Liderazgo y desarrollo comunitario”, permiten que los y las estudiantes que se forman como docentes tengan oportunidad para indagar sobre el trabajo pedagógico y de gestión que se realiza en una escuela rural, específicamente en una escuela multigrado, con miras a lograr una mayor vinculación entre la escuela y la comunidad, tanto desde la educación formal como de la no formal.

Los principios metodológicos propuestos en el módulo para la formación de los docentes rurales son estimados positivamente en la validación, elementos que

son coherentes con la tendencia pedagógica-crítica-constructivista como lo plantea Hernández, Montenegro, Francis y Gonzaga (2009). Tales principios buscan promover un aprendizaje en las y los estudiantes del módulo, que les permita la construcción y reconstrucción de los conocimientos teóricos y metodológicos así como las destrezas y actitudes necesarias para el desempeño en las escuelas y comunidades rurales. En este sentido juega un papel muy importante la acción-reflexión de su práctica educativa, como lo explican Shavelson y Stern (citados por Sanjurjo, 2002). No obstante, por indicaciones de los y las especialistas en educación rural y formación de docentes se valoró la necesidad de replantear principios como: vínculo teoría-práctica y transdisciplinariedad.

## **7. Propuesta: Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de Educación Básica de Nicaragua.**

Después de realizada la validación, se presenta la versión final del módulo de educación rural para Nicaragua.

### **7.1. Organización de la propuesta.**

La estructura de la propuesta presenta objetivos generales dentro de los que se enmarcan los propósitos fundamentales, enfoque metodológico, principios metodológicos que rigen el proceso de aprendizaje y la presentación de los cursos con temas, objetivos generales y específicos, competencias y contenidos

La propuesta se estructura partiendo de los siguientes elementos:

#### **a. Objetivos generales.**

Son los propósitos que orientan el logro que alcanzarán los y las estudiantes luego de concluir el módulo. Estos se dividen en tres categorías: procedimentales, cognoscitivos y actitudinales.

b. Enfoque educativo.

Describe la opción educativa que sustenta el módulo y que orienta la formación de los docentes. Desde el enfoque adoptado se explica el papel de la educación, de la formación educadores y del docente en el contexto rural.

c. Principios metodológicos

Son lineamientos teórico-prácticos que guían la ejecución de la propuesta en el centro de formación docente. Implican aspectos metodológicos que se refieren a las relaciones entre los involucrados en el proceso de aprendizaje y la manera de aprehender conocimientos, valores, actitudes y destrezas que además puedan transferirse a su práctica pedagógica.

d. Temática, descripción, objetivos, contenidos y competencias

Cada curso incluye una lista de contenidos que desglosan la temática principal y que se vinculan directamente con los objetivos específicos los cuales corresponden a un proceso integral y secuencial, donde se implementa la acción-reflexión-acción para la construcción de los aprendizajes. Además se incluye la temática sugerida por los docentes rurales, autoridades, estudiantes y profesores de los las Escuelas Normales. Cada curso incluye un texto introductorio en el que se explican las generalidades del mismo y la importancia de la temática dentro del plan de formación de los docentes.

e. Descripción de la organización del módulo.

Corresponde a la estructura del módulo en cuanto a la organización de los cursos, la planificación de su ejecución y el papel de los diferentes actores involucrados.

## Objetivos de la propuesta.

La propuesta presenta tres objetivos fundamentales:

<b>Objetivo General 1</b> <b>Promover en las y los estudiantes del módulo, la construcción de los conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos así como las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para el desempeño en las escuelas y comunidades rurales a partir de la acción-reflexión de su práctica educativa.</b>		
<b>Objetivos cognoscitivos</b>	<b>Objetivos procedimentales</b>	<b>Objetivos actitudinales</b>
<b>1. Desempeñar su práctica pedagógica dentro de la perspectiva global e integral de la educación.</b>	1. Aplicar metodologías y planeamientos didácticos pertinentes para escuelas multigrado considerando el enfoque EIB.	1. Desarrollar creatividad e iniciativa en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos, humanos y ambientales que le ofrece el medio rural.
<b>2. Analizar la legislación y las políticas educativas vigentes, que correspondan a la educación rural.</b>	2. Construir una práctica pedagógica renovada a partir de la investigación-acción participativa dentro de los contextos de aula, escuela y comunidades rurales.	2. Desarrollar iniciativa para el autoaprendizaje que le permita generar procesos metacognitivos.
	3. Administrar eficientemente las escuelas multigrado considerando el enfoque EIB.	4. Desarrollar la confianza en sí mismo y los demás para enfrentar las dificultades y limitaciones que presenta el medio laboral rural.
	4. Aplicar la teoría pedagógica con sentido crítico, constructivo y creativo según el contexto rural.	

Fuente: Elaboración propia

<b>Objetivo General 2.</b> <b>Analizar la realidad rural local, municipal, regional, nacional y latinoamericana, en los aspectos social, económico, político y cultural, así como la realidad del sujeto que aprende, para realizar la contextualización del currículo dentro del marco de la educación intercultural multilingüe y la educación inclusiva.</b>		
<b>Objetivos cognoscitivos</b>	<b>Objetivos procedimentales</b>	<b>Objetivos actitudinales</b>
<b>Desarrollar procesos educativos acordes al contexto social, económico, político y cultural donde se ubica el centro educativo.</b>	Aplicar estrategias metodológicas que permitan el desarrollo integral del estudiante a partir de su realidad personal y social.	Valorar la importancia de la educación intercultural multilingüe en el contexto comunal, nacional e internacional.
<b>Interpretar la realidad rural a partir del marco de la educación interculturalidad y la educación inclusiva.</b>		

Fuente: Elaboración propia

**Objetivo General 3**

**Promover en las y los estudiantes, la construcción de los conocimientos, valores, principios, hábitos, habilidades y actitudes necesarias para participar en el desarrollo de las comunidades rurales desde su práctica y servicio educativo según la identidad nacional y comunal, la autosostenibilidad y sostenibilidad del ambiente y la defensa de los derechos fundamentales de las personas**

<b>Objetivos cognoscitivos</b>	<b>Objetivos procedimentales</b>	<b>Objetivos actitudinales</b>
<b>Diseñar proyectos comunales y escolares en los que la escuela contribuya a empoderar a la comunidad.</b>	Establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios para participar con ellos y ellas en el mejoramiento del nivel de vida escolar y comunal.	Asumir un liderazgo activo, comprometido y democrático dentro de la escuela y la comunidad.

Fuente: Elaboración propia

## **7.2. Enfoque educativo**

Los cambios acelerados que experimenta la humanidad requieren de acciones innovadoras dirigidas hacia la ruptura de los paradigmas tradicionales en la formación de educadores.

Los modelos tradicionales disciplinares y generalistas respondieron a una concepción cartesiana y newtoniana de la realidad antropocéntrica, fragmentada y lineal. Dentro de esta percepción, los planes de formación de educadores se estructuraron en disciplinas inconexas y descontextualizadas de tal modo, que los docentes al enfrentar la realidad, desde la formación recibida en la universidad, se encontraban con una incongruencia entre lo que sabían y lo que la realidad les demandaba que hicieran.

Los nuevos planes de formación docente deben permitirle al educador y educadora enfrentar los retos de esta sociedad cambiante en los aspectos políticos, sociales, culturales, económicos y tecnológicos. Para ello debe adquirir una nueva visión de la realidad, ubicada dentro de perspectiva sistémica de la realidad. Esta nueva perspectiva, concibe la educación como un proceso global, integrador, flexible y específico a la vez, interdisciplinario y transdisciplinario, profundamente humanista y riguroso.

Según Rafael Yus Ramos (2000, p. 173)

“La educación es una estrategia social de toma de conciencia y creación de resistencias transformadoras, capaz de relacionar los intereses concretos de las personas, las culturas y la naturaleza del planeta, actuales y futuros con los intereses de transformación democrática radical del modelo de desarrollo industrial de las sociedades postmodernas, para buscar un nuevo marco intercultural y planetario, un nuevo humanismo, basado en los derechos humanos y el desarrollo humano sostenible”

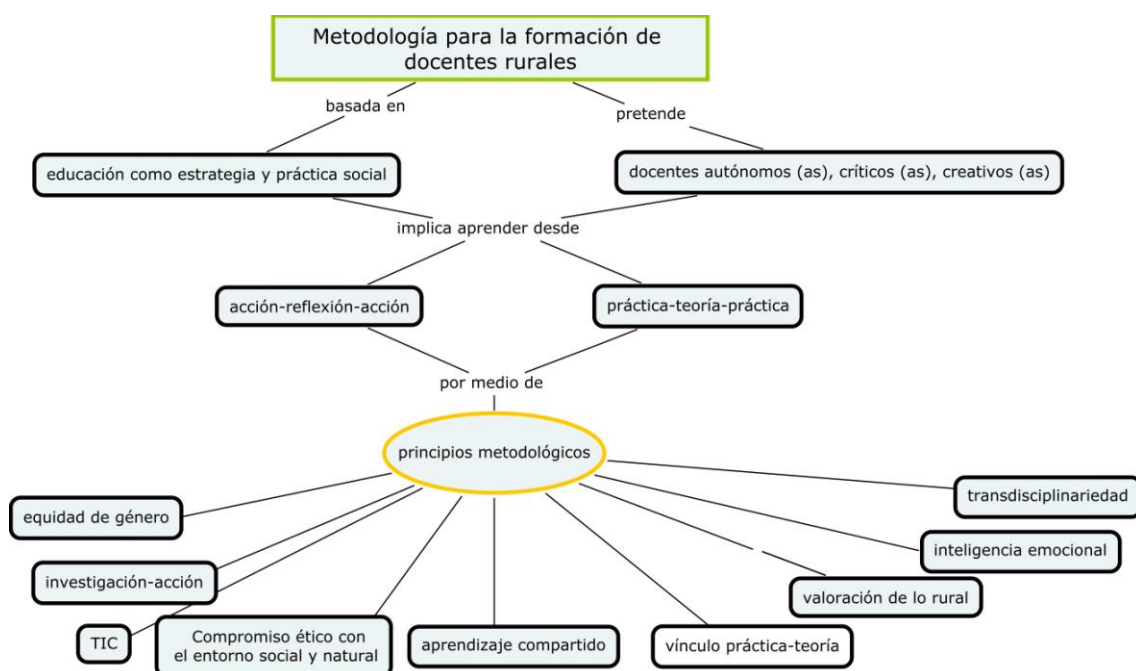
Para Ana Cecilia Hernández (2007):

...la educación es una práctica social, que responde a un contexto histórico y social específico. Dentro de este enfoque se requiere de docentes que actúen con autonomía, sentido crítico y creativo. La formación que reciba, le ha de permitir al docente y a la docente actuar con autonomía, sentido crítico y creativo. Estos docentes deben conocer y comprender la teoría pedagógica para valorar su práctica educativa en relación con el desarrollo integral de los y las estudiantes y el impacto que esta tiene en el contexto social, económico y cultural. (p. 2-3).

En el contexto de la educación rural, la educación considerada como práctica social implica que el educador y la educadora, adquieran una formación que les permita tener claro que, como profesional tienen un papel social y humanista porque propician a la vez, el desarrollo integral de las personas y de sus comunidades. En una relación dialéctica entre teoría y práctica, el estudiante de la carrera de Educación Básica, aprende mientras investiga, innova, experimenta, actúa y reflexiona.

En el siguiente mapa se presenta las ideas y principios en los que se fundamenta la propuesta metodológica para la formación de docentes rurales nicaragüenses

Gráfico N° 41  
Metodología para la formación de docentes rurales. Nicaragua



Fuente: Elaboración propia

### 7.3. Principios metodológicos

El módulo propuesto se orienta hacia una formación docente que toma en cuenta los siguientes principios reelaborados a según los aportes de los sujetos que participaron en la validación del módulo.

- a. Equidad de género: La educación como proceso socializador de las personas juega un papel fundamental en la reconceptualización del papel que deben asumir los hombres y las mujeres en la sociedad actual. La incorporación de la equidad de género en la formación de los docentes, pretende abrir espacios para la reflexión pedagógica en torno a los fenómenos sociales que generan exclusión y su impacto desde el contexto de la Escuela Normal y la Universidad hasta el aula escolar rural.
- b. Transdisciplinariedad: El conocimiento, las destrezas y valores se construyen socialmente. Esto implica trabajo en equipo, cooperación transdisciplinar y revalorización del saber popular como fuentes de

aprendizaje. El y la estudiante deben abordar el objeto de estudio desde varias disciplinas. De esta manera puede construir y reconstruir el conocimiento y comprender la realidad de una forma global y transdisciplinar.

- c. Valoración de lo rural: La identificación de los y las docentes con la realidad rural es fundamental para poder cumplir con el rol social de la educación. Esta identificación se manifiesta en la valoración y el respeto hacia la cultura local, en la sensibilidad para participar en la solución de los problemas y en la capacidad para sumarse a los esfuerzos comunales que buscan el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores rurales.
- d. La investigación: La investigación-acción es una herramienta fundamental para renovar y producir nueva teoría pedagógica y transformar la práctica docente según la realidad contextual, por ello, el educador debe estar familiarizado con este tipo de investigación. El módulo recurre a la investigación-acción como estrategia de aprendizaje. A la vez que constituye para los estudiantes un medio para aprender los prepara para su ejercicio como docente investigador.
- e. Las tecnologías de la información y la comunicación: Estas tecnologías tienen un gran potencial como herramienta innovadora para facilitar procesos de autoformación y romper con las limitaciones espaciales y temporales de los cursos que exigen la presencia del estudiante en el aula. En este campo son fundamentales la construcción de comunidades de práctica.
- f. Vínculo práctica-teoría: La pertinencia de los aprendizajes se garantizan mediante la esencial confrontación entre práctica y teoría educativa para crear el nuevo conocimiento. Este a su vez deberá ser confrontado con la práctica en una relación dialéctica. Este principio incluye como estrategias didácticas la participación en giras educativas, pasantías,

encuentros con comunidades y redes de práctica, investigación de campo y prácticas de aula en escuelas rurales.

- g. Un aprendizaje compartido: El conocimiento, las destrezas y valores se construyen socialmente. Esto implica trabajo en equipo, cooperación transdisciplinar y revalorización del saber popular como fuentes de aprendizaje.
- h. Compromiso ético con el entorno social y natural: El docente comprometido reconoce su responsabilidad con el entorno social y natural desde una posición humanista, ético y transformador de la realidad, de forma hábil, crítica y propositiva.
- i. La inteligencia emocional: La formación del docente conlleva el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan en su desempeño profesional, establecer relaciones interpersonales adecuadas, basados en aspectos como la autoestima, la confianza en sí mismo y empatía.

#### **7.4. Temas, objetivos y descripción de los cursos de la propuesta**

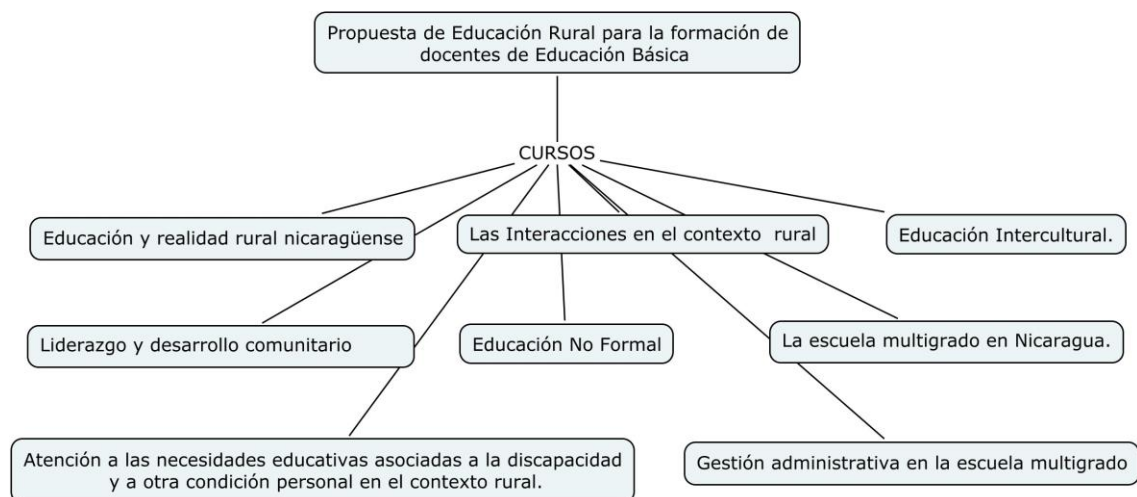
A continuación se presentan los cursos de la propuesta. En primer término se muestra un esquema con los cursos organizados según el modelo disciplinar y en segundo término, se presenta un esquema con la propuesta modular. Posteriormente se hace una presentación de los objetivos, descripción, contenidos propuestos (suministrados por los sujetos de la investigación) y una tabla donde se encuentra desarrollado cada curso en dos aspectos: competencias y propuesta emergente de contenidos de curso (los temas se adaptan para dar coherencia y sentido pedagógico).

##### **7.4.1. Temática de la propuesta**

La temática de la propuesta se presenta de dos maneras: Módulo disciplinar y Módulo integrado.

En el gráfico N° 42 se presenta la propuesta como parte de un plan de formación estructurado en cursos donde la vinculación es mínima entre ellos.

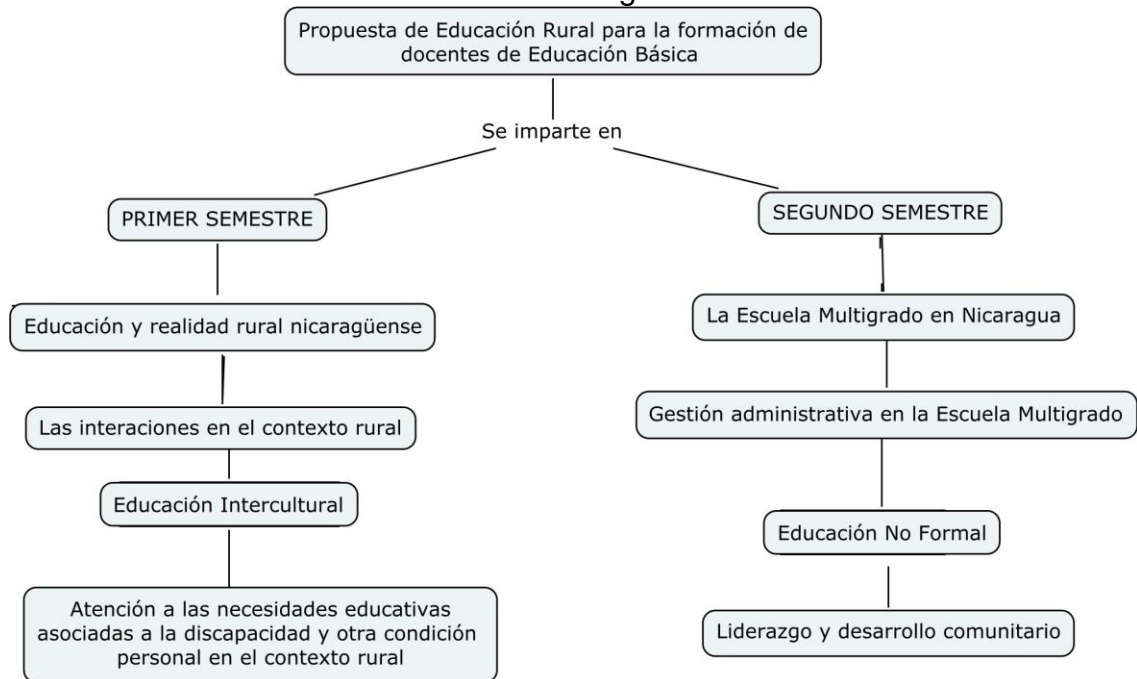
Gráfico N° 42  
Modalidad disciplinar



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 43 se presenta la propuesta como parte de un curriculum organizado en un módulo integrado donde la vinculación entre los cursos es muy estrecha. En la parte de la metodología que se desarrolla más adelante se describe esta modalidad.

Gráfico N° 43  
Módulo Integrado



Fuente: Elaboración propia

## **7.5. Presentación de los cursos**

### **7.5.1. Curso: Educación No Formal**

#### **Descripción:**

La sociedad actual se mueve a un ritmo muy acelerado y con él los grupos humanos, en este orden, los cambios constantes deben enfrentarse de la mejor manera. Es así como, independientemente de su nivel de escolaridad, las personas necesitan estar inmersas en un proceso educación permanente.

La educación es un derecho humano imprescindible para que las personas alcancen el desarrollo integral como individuos y miembros de una sociedad. Sin embargo, muchas de ellas que no tienen acceso a todos los niveles de la educación formal o que son excluidas por diversas razones, ven reducidas las posibilidades de insertarse de manera productivas dentro de la dinámica social y económica de su entorno. De esta manera, se gestan a lo interno de los países, muchas iniciativas individuales y comunitarias relacionadas con necesidades productivas, culturales, sociales y de otra índole, algunas encuentran obstáculos para desarrollarse eficientemente, porque se carece de los conocimientos y destrezas necesarios para alcanzarlos.

Estas necesidades educativas personales y sociales pueden ser atendidas desde la educación no formal y en especial desde la educación para el trabajo. “La Educación para el Trabajo es aplicable a poblaciones rurales y urbanas de menores ingresos, es decir, poblaciones integradas por jóvenes y adultos, hombres y mujeres, con baja escolaridad y un nivel insuficiente de conocimientos y habilidades ocupacionales, que los limitan para insertarse en la actividad económica moderna o desarrollar actividades de transformación de bienes o servicios viables y rentables que contribuyan a mejorar sus ingresos, su calidad de vida y del medio donde estos se encuentren” (Espinoza, Ooijens y Tampe 2000, p.84).

La labor del docente rural no puede limitarse a los espacios formales de la educación. Su papel está íntimamente relacionado con la educación no formal

y la educación para el trabajo. La escuela rural puede convertirse en un espacio abierto para generar oportunidades de formación que incluyan a los habitantes de la comunidad según los intereses y expectativas que estos manifiesten. El docente debe conocer y analizar los principios filosóficos, sociológicos y psicológicos de la educación formal y no formal, así como los aportes de instituciones que se ejecutan en el ámbito nacional por medio del MINED, instituciones estatales y ONG.

Debe adquirir las herramientas metodológicas para generar espacios de participación donde los mismos pobladores y actores sociales se conviertan en coeducadores.

### **Objetivos**

- 1 Valorar las alternativas que ofrece la Educación No Formal en el contexto educativo rural nicaragüense para el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores rurales.
- 2 Analizar el papel de los docentes como facilitadores de procesos educativos no formales en el contexto rural.
- 3 Aplicar métodos y técnicas de la educación no formal en el ambiente comunal rural.

<b>Competencias</b>	<b>Propuesta emergente de contenidos de curso</b>
1-. Diferencia los conceptos de educación formal, no formal e informal.	1. Concepto de Educación no formal y su relación con la educación formal e informal.
2-. Reflexiona acerca de los principales acontecimientos que forjan la Educación No formal en Nicaragua.	1. Historia de la Educación no formal en Nicaragua
3-. Analiza la importancia de la educación No Formal en el desarrollo comunitario rural.	1. Importancia de la Educación no formal en el desarrollo comunitario rural
4-. Construye los principios teóricos metodológicos propios de la educación no formal.	1. Principios pedagógicos de la educación no formal. 2. Metodología de la educación no formal.

<b>Competencias</b>	<b>Propuesta emergente de contenidos de curso</b>
5- Analiza experiencias nicaragüenses de educación no formal	<p>1. Experiencias nicaragüenses de educación no formal en las siguientes temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Empresas autogestionarias</li> <li>b. Agricultura, ganadería, turismo rural, costura, pesca artesanal, repostería, ebanistería)</li> <li>c. Alfabetización</li> <li>d. Escuela para padres y madres de familia</li> <li>e. Prevención de desastres naturales</li> <li>f. Expresión artística y culturales</li> <li>g. Salud comunitaria. Medicina tradicional,</li> <li>h. Primeros auxilios.</li> <li>i. Cooperativismo.</li> <li>j. Maderería.</li> <li>k. Prevención y erradicación del trabajo infantil</li> </ul>
6. Identifica las características del docente como facilitador de procesos educativos no formales en el contexto rural.	1. El docente como facilitador de procesos educativos no formales en el contexto rural.
7. Aplica la metodología de la educación no formal mediante la realización de capacitaciones y talleres en la comunidad rural.	<p>1. Planificación, ejecución, evaluación y sistematización de capacitaciones y de talleres de educación no formal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Diagnóstico para determinar la temática.</li> <li>b. Indagación sobre los contenidos de la temática.</li> <li>c. Selección de técnicas activas y participativas para el</li> </ul>

Competencias	Propuesta emergente de contenidos de curso
	desarrollo de la temática  d. Ejecución del taller  e. Evaluación y sistematización de capacitaciones y del taller con los participantes  f. Metacognición sobre la experiencia positiva y negativa y su sistematización.

Fuente: Elaboración propia

### 7.5.2. Curso: Educación y realidad rural nicaragüense

#### Descripción

La realidad rural es particular con relación al contexto urbano y también es heterogénea en sí misma. Por esta razón se concibe como una realidad compleja que debe ser abordada primero desde sus aspectos generales para ir profundizando en los diferentes contextos que la constituyen y valorar el papel de la educación en este contexto tan diverso.

Desde el punto de vista lo económico, hasta ahora, las zonas rurales han sido consideradas como suplidoras de recursos para las zonas urbanas y las políticas del Estado no han favorecido su desarrollo “el apoyo estatal tiende a descender conforme más rural sea la zona”. Al no encontrar apoyo, los habitantes rurales emigran a la ciudad, en busca del “sueño urbano” agrandando las zonas marginales que la rodean o hacia el extranjero, en busca del “sueño americano”.

Desde el punto de vista cultural, las zonas rurales han sido valoradas desde lo urbano como sociedades atrasadas. En este sentido, la aculturación, reforzada por el sistema educativo, ha sido el mecanismo de incorporación de estas regiones, al contexto nacional, particularmente de las zonas indígenas,

causando desarraigo, auto discriminación, desvalorización y pérdida de identidad.

Al lado de la exclusión económica y cultural que se vive en las zonas rurales, surgen nuevos enfoques que abren otras posibilidades para los pobladores de estas zonas. Desde el concepto de “nueva ruralidad” se propone el establecimiento de políticas de desarrollo rural sostenible, que aprovechen el capital humano, físico, natural, social y cultural y el patrimonio histórico y arqueológico de sus comunidades.

En este sentido, el desarrollo humano sostenible de las zonas rurales se concibe como “el proceso de transformación de las sociedades rurales y sus unidades territoriales, centrado en las personas, participativo, con políticas específicas dirigidas a la superación de los desequilibrios sociales, económicos, institucionales, ecológicos y de género, que busca ampliar las oportunidades de desarrollo humano” (IICA, 1999, p.30).

En esta nueva visión de lo rural, los actores sociales, dentro de los cuales se encuentran los docentes y las instituciones escolares, se constituyen en elementos revitalizadores de las acciones tendientes al mejoramiento de las condiciones de vida de los y las pobladoras rurales. Para implementar procesos educativos pertinentes, es necesario que los y las futuras docentes adquieran los elementos teóricos y metodológicos que les permita redimensionar su quehacer de forma convencida, convencedora y compartida con los comunitarios.

### **Objetivos**

- 1 Analizar las principales características geográficas, sociales, políticas y culturales de los diferentes contextos rurales nicaragüenses.
- 2 Analizar la especificidad de la educación rural como elemento que coadyuva al desarrollo de las escuelas y de las comunidades.
- 3 Valorar el espacio rural nicaragüense como un contexto geográfico étnico, lingüístico y cultural diverso.

<b>Competencias</b>	<b>Propuesta emergente de contenidos de curso.</b>
<p>1. Determina las características geográficas, sociales, políticas y culturales de los diferentes contextos rurales nicaragüenses para valorar la riqueza de su diversidad cultural y geográfica</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Concepto de ruralidad.</li> <li>2 Aspectos históricos, sociales, culturales, religiosos (espirituales) y económicos de las zonas rurales nicaragüenses.</li> <li>3 Contextos rurales Nicaragüenses: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Costero</li> <li>b. Montañoso</li> <li>c. Limítrofe</li> <li>d. Llanos</li> <li>e. Litorales</li> <li>f. Riveras</li> </ol> </li> <li>4 Tradiciones y valores rurales nicaragüenses.</li> <li>5 Estrategias para recuperar las tradiciones.</li> <li>6 Potencialidades y necesidades de las zonas rurales en el marco de la nueva ruralidad nicaragüense. <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Aspectos fuertes de las zonas rurales</li> <li>b. Nuevas necesidades de las zonas rurales. Especificar cuáles</li> <li>c. Retos</li> </ol> </li> </ol>
<p>2. Caracteriza la Educación Rural Nicaragüense en su marco teórico, histórico e institucional</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Concepto y características de la educación rural</li> <li>2 Objeto de estudio, fundamentos, principios y objetivos de la educación rural.</li> <li>3 Historia de la educación rural en Nicaragua.</li> <li>4 Problemas actuales de la educación rural y posibles soluciones</li> </ol>

<p>3. Construye herramientas teóricas y metodológicas necesarias para planificar y contextualizar la educación según las particularidades de las zonas rurales.</p>	<p>1 Conceptualización de la planificación y contextualización participativa del curriculum. Pasos para la contextualización:</p> <p>2 Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. El diagnóstico participativo.</li> <li>b. Diseño de la metodología</li> <li>c. Análisis de la información</li> </ul> <p>2 Planificación del curriculum contextualizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Incorporación de los contenidos</li> <li>b. Selección de la metodología, los recursos humanos y materiales</li> <li>c. Evaluación</li> </ul>
---	---

Fuente: Elaboración propia

### 7.5.3. Curso: Liderazgo y desarrollo comunitario

#### Descripción

La escuela rural debe concebirse como una institución comunal estrechamente vinculada con las necesidades y aspiraciones de sus pobladores. En una relación de cooperación, la escuela se nutre de los recursos humanos, materiales y culturales de la comunidad mientras contribuye con su desarrollo, no solo mediante de la formación de sus pobladores, sino también, mediante la participación activa en los proyectos comunitarios. La escuela es también, centro de encuentro comunitario.

“La escuela continúa siendo el referente y centro de las actividades más importantes de buena parte de las comunidades rurales del país...En algunos lugares, la escuela, simplemente, es la única institución que existe en la comunidad” (Solano, Kampen y Ovaes, 2003, p.173). Ubicada como elemento nuclear, la escuela, y por ende, los y las docentes rurales, emergen como figuras influyentes dentro de la comunidad, no solo porque facilitan o no el uso

de las instalaciones para las actividades comunales, sino porque sus pobladores esperan de ellos y ellas el apoyo para el logro de sus proyectos.

No se trata de que los y las educadoras asuman el papel de promotores comunales o que carguen, en sus hombros el desarrollo comunitario. Pero como figuras importantes dentro de la comunidad, deben ser facilitadores de procesos de participación, organización y empoderamiento comunitario. No solamente deben aprender a ser líderes, sino también propiciar que otros lo sean.

Por otro lado, los y las educadoras rurales, sobre todo de escuelas multigrado, asumen tareas administrativas que les demandan el manejo de conocimientos y procedimientos en el campo de la planificación y la organización de tareas.

Algunos docentes, ante la falta de compromiso de los padres y madres, asumen las tareas que a estos les corresponden, aumentando su ya abultada lista de funciones.

El liderazgo que puede ejercer el docente y la docente rural dentro de la comunidad y la misma escuela, debe tener como función “contribuir en la organización de las actividades de los miembros del grupo hacia la realización de una serie de objetivos que satisfaga las demandas y las necesidades de este”(Acevedo, 2003, p.127).

En este sentido, el cumplimiento de las responsabilidades que tiene el docente rural requiere del desarrollo de destrezas para el ejercicio del liderazgo tanto dentro del espacio escolar como comunal. Es necesario que el docente comprenda el significado de liderazgo, que adquiera conocimientos y habilidades que le permitan establecer comunicación con los demás, saber organizar y dirigir reuniones, abrir espacios de discusión y análisis de situaciones para la toma de decisiones, conocer la dinámica de grupos, saber trabajar en equipo, lograr el consenso y aplicar la resolución alternativa de conflictos.

El docente como líder debe participar en la vida comunitaria, brindar su aporte y permitir que la escuela como un todo participe en ella. La comunidad debe ser valorada como fuente de recursos que pueden ser muy valiosos en la dinámica escolar, pero sobre todo, considerar la comunidad como medio para vincular los procesos educativos a la realidad del contexto.

### Objetivos

1. Valorar el papel del docente como líder escolar en el desarrollo comunitario rural.
2. Analizar la relación escuela-comunidad como un medio para vincular los procesos educativos a la realidad del contexto.
3. Analizar las estrategias que permiten el ejercicio del liderazgo en el contexto escolar y comunal.

<b>Competencias</b>	<b>Propuesta emergente de contenidos de curso.</b>
1. Identifica las características del líder en el contexto rural.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepto de liderazgo.</li> <li>2. Tipos de liderazgo (comunitario, pedagógico, político, empresario, estratégico)</li> <li>3. Características del líder.</li> </ol>
2. Interpreta la importancia del liderazgo escolar en el desarrollo de la escuela y la comunidad.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El líder escolar y el líder comunitario en los procesos de desarrollo local.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Papel del docente y del director rural como líder escolar y comunitario.</li> <li>b. Historia de vida de docentes rurales.</li> <li>c. Papel del líder comunitario en el desarrollo escolar y local.</li> <li>d. Historia de vida de líderes locales.</li> </ol> </li> </ol>

3. Reconoce diferentes estrategias que permiten el ejercicio del liderazgo en el contexto escolar y comunal.	1. Estrategias para el ejercicio liderazgo en el contexto escolar y comunal. <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Comunicación asertiva</li> <li>b. Organización de reuniones escolares y comunales.</li> <li>c. Resolución alternativa al conflicto</li> <li>d. Trabajo en equipo</li> <li>e. Toma de decisiones</li> </ul>
4. Aplica distintas estrategias para promover en los estudiantes y miembros de la comunidad actitudes y destrezas de liderazgo.	1. El gobierno estudiantil. 2. La asamblea comunitaria.
5. Construye habilidades para el ejercicio del liderazgo en el contexto escolar y comunal rural.	1. Estrategias para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos escolares y comunales.

#### 7.5.4. Curso: Las interacciones en el contexto rural

##### Descripción

En la dinámica de las interrelaciones sociales en el contexto rural, los docentes deben enfrentar una serie de situaciones diversas que van desde el clima afectivo en el aula, el manejo de la ética y los valores en relación con los niños, padres y madres de familia, la comunidad y también con otros docentes.

Es así como se propone generar procesos de reflexión en relación con el uso del tiempo, espacio y disciplina en el aula escolar rural.

En estos procesos educativos, se requiere el desarrollo de competencias y habilidades sociales, que les permitan a los docentes optimizar las relaciones humanas en el contexto educativo rural, dentro y fuera del aula.

Asimismo, el docente con un buen fortalecimiento de competencias y las habilidades sociales podrá proyectarse y proyectar a la escuela en otros

ámbitos, de manera que se establezcan alianzas estratégicas con instancias que favorecen con proyectos interactivos el quehacer institucional.

### Objetivos

1. Analizar la dinámica de las interrelaciones sociales en el contexto rural.
2. Aprecia la importancia de los valores culturales locales en el proceso de aprendizaje.
3. Aplicar a la práctica docente estrategias para el desarrollo competencias de habilidades sociales.

<b>Competencias</b>	<b>Propuesta emergente de contenidos de curso</b>
1. Analiza las implicaciones del uso del tiempo, espacio y disciplina en el aula escolar rural.	1. Concepto de disciplina. 2. Relación entre el tiempo, el espacio y la disciplina en el aula escolar rural y multigrado.
2. Determina la influencia de los valores étnicos, culturales, lingüísticos y religiosos locales en el aula	1. Influencia de los valores étnicos, culturales, lingüísticos y religiosos locales en el aula.
3. Analiza las relaciones sociales que se generan entre los diferentes actores del proceso enseñanza-aprendizaje y desarrollo comunal.	Relaciones sociales: a. Docente-docente b. Docente-estudiante - docente c. Docente-padre/madre de familia d. Docente-comunidad
4. Aplica el diagnóstico de aula para determinar debilidades y fortalezas en las interacciones sociales	1. Técnicas para el diagnóstico de aula. a. El sociograma. b. El sociodrama. c. Diálogos, juegos, cantos y bailes.
5. Identifica estrategias para el fortalecimiento de las relaciones estudiantes-docentes-	1. Estrategias para el fortalecimiento de las relaciones estudiantes-docentes-escuela-padres/madres-

padres/madres-escuela-comunidad.	comunidad.
6. Aplica a la práctica docente estrategias para el desarrollo de competencias y habilidades sociales.	1. Estrategias para el desarrollo de competencias y habilidades sociales por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Empatía</li> <li>b. Confianza</li> <li>c. Cooperatividad</li> <li>d. Autoestima</li> <li>e. Creatividad</li> <li>f. Responsabilidad</li> <li>g. Sociabilidad</li> <li>h. Asertividad</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

#### **7.5.5. Curso: Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural**

##### **Descripción**

En los procesos educativos, se evidencian muchos estilos tanto de parte del que enseña como en las formas de aprender, esto genera que frecuentemente quien no “se acomoda” a la escuela, pierde oportunidades. Sin embargo en el paradigma de la Educación para Todos, la atención de los estudiantes con capacidades diferentes se vuelve una obligación.

El curso pretende dar una mirada a los componentes legales, administrativos y técnicos que permitirán al docente rural, contextualizar y adecuar sus prácticas a las necesidades de los niños y niñas.

##### **Objetivo**

1. Analizar las estrategias que permiten el desarrollo de la educación inclusiva en el área rural nicaragüense.

2. Manifestar compromiso y responsabilidad pedagógica ante las necesidades educativas de los y las escolares.
3. Analizar la labor educativa en el contexto rural tomando en cuenta las necesidades asociadas a la discapacidad y a otra condición personal.

<b>Competencias</b>	<b>Propuesta emergente de contenidos de curso</b>
1. Conceptualiza el término educación Inclusiva a partir de los postulados de Educación para todos.	1. Concepto y características de la educación inclusiva 2. Conceptualización de las necesidades educativas especiales.
2. Identifica el marco legal y técnico propuesto para atender las necesidades educativas especiales.	1. Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a la atención de las necesidades educativas especiales en Nicaragua. Ley 202. Código de la Niñez. Constitución Política.
3. Identifica los organismos e instituciones que apoyan el proceso de atención de las NEE.	1. Organismos e instituciones de apoyo para la atención de las necesidades educativas especiales.
4. Analiza las principales necesidades educativas especiales que se manifiestan en el aula escolar	1. Tipos de necesidades educativas especiales. a. Físicas b. Psíquicas c. Sensoriales d. Afectivo-emocionales e. Situación socio-familiar f. otros casos (cultural, lingüística, sociales, religiosas)
5. Diagnóstica necesidades educativas especiales en el aula escolar	1. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales.  a. Perfil del alumno. b. Nivel de desarrollo general. c. Nivel de competencia curricular.
6. Aplica planeamiento didáctico para la atención de niños y niñas con necesidades	1. Planeamiento didáctico para la atención de necesidades educativas especiales.

educativas especiales	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. La adecuación curricular a las necesidades educativas especiales.</li> <li>3. Técnicas didácticas para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales.</li> <li>4. La evaluación.</li> </ol>
-----------------------	--

Nota. En este curso el estudiante identifica cinco niños con necesidades educativas especiales en el aula. Aplica el diagnóstico y realiza los planeamientos para atender a esos niños.

### **7.5.6. Curso: Educación Intercultural Multilingüe**

#### **Descripción**

La educación intercultural multilingüe se ubica como una nueva tendencia en la educación que pretende ir más allá del simple reconocimiento del carácter multicultural y multiétnico de nuestras sociedades. Es una respuesta ante la sociedad que invisibiliza las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas sociales e individuales existentes y propicia la exclusión y la marginación, “se incluye la dimensión étnica pero, además, se tienen en cuenta relaciones de clase, género, generación, diferencias regionales, etc.” (Foro FLAPEIV, 2005).

Desde la educación constituye un esfuerzo por el fortalecimiento de las identidades locales, la defensa de los derechos humanos, la igualdad en el acceso a las oportunidades, la equidad en la participación de todos y todas. “Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de serlo, construir puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las disparidades, expresarlas y relacionarlas, lo cual implica aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos” (López y Küper, 1999).

La necesidad de la incorporación de la educación intercultural dentro del curriculum nicaragüense, es cada día más urgente. Pese a que la diversidad es

la característica de los habitantes de Nicaragua, y que legalmente existen documentos que reconocen la diversidad de identidades existentes, y que en la Región Autónoma ha iniciado estos procesos, se requiere que las propuestas de educación intercultural se implementen en los espacios no la han interiorizado, en desmedro de las particularidades de los demás grupos sociales que habitan el país.

La intensificación del fenómeno de la migración en el país, más las demandas en pro de los derechos humanos de minorías tradicionalmente excluidas como los indígenas, discapacitados, homosexuales, adultos mayores y entre otros, hacen necesario que la educación facilite procesos de comunicación y cree espacios de encuentro para la construcción de una sociedad inclusiva. La interculturalidad va más allá “de la simple tolerancia cultural que impide la edificación de sociedades democráticas y justas; en su práctica, la escuela puede garantizar realmente el desarrollo personal y social de sus estudiantes, con base en el respeto por los demás, facilitando la ruptura de imaginarios y estereotipos y, no promoviendo su construcción (Foro FLAPEIV, 2005).

Es necesario que el y la futura docentes de Educación Básica, construyan, comprendan y apliquen la educación intercultural. Esto implica redescubrir su propia identidad sin perder de perspectiva la universalidad de la condición humana. Es fundamental, el conocimiento de la realidad de los diferentes grupos étnicos, sociales y culturales que existen en Nicaragua, así como el marco legal y los esfuerzos institucionales del Estado y de la sociedad civil en el campo de la interculturalidad.

Es importante, que los y las docentes en formación, conozcan y analicen las experiencias innovadoras que se llevan a cabo en Centroamérica, particularmente en la Región Autónoma de la Costa Atlántica Nicaragüense, Guatemala acerca educación bilingüe intercultural.

### **Objetivos**

1. Construir los conocimientos teóricos y prácticos básicos sobre interculturalidad y educación intercultural

2. Valorar la educación intercultural como la oportunidad de reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural existente en los contextos rurales nicaragüenses.
3. Aplicar diferentes estrategias para implementar la educación intercultural en la escuela rural.

<b>Competencias</b>	<b>Propuesta emergente de contenidos de curso.</b>
1. Distingue los conceptos de cultura, diversidad cultural, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.	1. Conceptos de cultura, diversidad cultural, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.
2. Aprecia la diversidad cultural, étnica, lingüística y nicaragüense.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grupos étnicos, lingüísticos y culturales de Nicaragua. Pueblos indígenas (miskito, sumo-mayangna, rama) comunidades étnicas (mestiza, creol, garífuna)</li> <li>2. Aporte de los diferentes grupos étnicos y comunidades indígenas a la cultura nicaragüense (choque cultural)</li> </ol>
3. Identifica los principales problemas y necesidades que afectan a los grupos étnicos nicaragüenses.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemática de los grupos étnicos y comunidades indígenas nicaragüenses</li> <li>2. Discriminación y exclusión.</li> <li>3. Resistencia de los pueblos indígenas.</li> </ol>
4. Analiza las repercusiones de la globalización en la cultura rural nicaragüense.	1 El fenómeno de la migración interna y externa y su influencia en la cultura local.
5. Determina las características de la educación intercultural multilingüe en el contexto cultural nicaragüense.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Características de la Educación Intercultural Multilingüe</li> <li>2. La Educación Intercultural Multilingüe en el contexto rural nicaragüense.</li> <li>3. Principios y fundamentos de la Educación Intercultural Multilingüe</li> <li>4. Importancia de la Educación</li> </ol>

	Intercultural Multilingüe
6. Identifica situaciones problemáticas dentro del aula derivadas de conductas discriminatorias hacia otros y otras por razones tales como: género, nacionalidad, condición económica, físicas, religiosas, etc.	1. Diagnóstico de aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Observación participante.</li> <li>b. Entrevista.</li> <li>c. Evaluación.</li> <li>d. Sistematización</li> </ul>
7. Aplica estrategias de Educación Intercultural Multilingüe en la escuela rural.	1. Estrategias y técnicas de la Educación Intercultural Multilingüe.
8. Analiza la legislación nicaragüense atinente a la Educación intercultural.	1. Legislación nicaragüense sobre diversidad cultural y educación intercultural. (qué existe al respecto)
9. Analiza algunas experiencias nicaragüenses en educación intercultural	1. Experiencias nicaragüenses de educación intercultural Bilingüe. <ul style="list-style-type: none"> <li>a. El SEAR (Sistema Educativo Autónomo Regional)</li> <li>b. La Educación Bilingüe Intercultural en Nicaragua.</li> <li>c. Historia</li> <li>d. Avances y desafíos</li> <li>e. Relaciones entre la Educación Intercultural Bilingüe con los países centroamericanos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### 7.5.7. Curso: La escuela multigrado en Nicaragua

#### Descripción

Las escuelas multigrado son instituciones que se caracterizan por la existencia de un docente, que atiende dos o más grupos en forma simultánea y ejerce además, labores administrativas. Su existencia ha permitido que las poblaciones rurales tengan acceso a la educación.

En las escuelas multigrado, la práctica pedagógica varía sustancialmente con respecto a la forma en que se trabaja en una escuela central urbana, tanto en términos de planeamiento como de la distribución del tiempo, el espacio y de los recursos materiales disponibles. (Solano, Kampen y Ovares, 2003, p.53)

Las escuelas multigrado, especialmente las de un solo docente, son espacios propicios para la innovación pedagógica y ofrecen amplias posibilidades para el desarrollo de un curriculum integrado por estas razones se requiere de docentes investigadores que renueven constantemente su práctica pedagógica.

Es necesario que el docente y la docente tengan las herramientas necesarias para conocer cómo aprende el niño y la niña en la zona rural, cuáles destrezas, habilidades y valores poseen, cuáles son sus intereses y necesidades.

Además debe tener claro el concepto de pedagogía rural y poseer una visión sistémica y holística de la educación que le permita poner en práctica un curriculum integrado.

La práctica pedagógica en las escuelas multigrado requiere de conocimiento teóricos y metodológicos específicos que permitan entre otros aspectos, la atención simultánea de varios grupos a la vez, contextualizar el curriculum, diseñar y aplicar planeamientos integrados, conocer técnicas de trabajo cooperativo, aprovechar los recursos del medio, incorporar a la comunidad en el proceso educativo y vincularse con esta en una relación de mutuo beneficio.

### **Objetivos**

1. Construir las herramientas teórico - metodológicas para la ejecución de la práctica pedagógica en las escuelas multigrado.
2. Valorar los espacios que ofrece la escuela multigrado como medios de innovación pedagógica.

<b>Competencias</b>	<b>Propuesta emergente de contenidos de curso.</b>
1. Identifica los aspectos más relevantes de la historia de la escuela multigrado en Nicaragua	1. Historia de la escuela multigrado en Nicaragua.
2. Determina las principales características de las escuelas multigrado nicaragüense.	1. Caracterización de la escuela multigrado en Nicaragua. 2. Marco legal y disposiciones del MINED con respecto mediación pedagógica en las escuelas multigrado. 3. Estructura y funcionamiento 4. Papel del docente y de la escuela multigrado en el contexto rural.
3. Identifica los principios pedagógicos de las escuelas multigrado.	1. Principios pedagógicos de las escuelas unidocente: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Práctica pedagógica</li> <li>b. Activa</li> <li>c. Propiciadora de la autonomía</li> <li>d. Estimuladora de la investigación</li> <li>e. Solidaria</li> <li>f. Integradora</li> <li>g. Retadora</li> <li>h. Lúdica</li> <li>i. Democrática</li> </ul>
4. Analiza diferentes estrategias para la mediación pedagógica en la escuela multigrado.	1. La mediación pedagógica en la escuela multigrado <ul style="list-style-type: none"> <li>a. La metodología (Aprendo, Practico y Aplico)</li> <li>b. Alumnos monitores.</li> <li>c. El método de proyecto.</li> <li>d. Otras metodologías.</li> </ul>

5. Diseña el planeamiento didáctico en la escuela multigrado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El planeamiento didáctico en la escuela multigrado.</li> <li>2. Elaboración de unidades integradas y correlacionadas.</li> </ol>
6. Aplica criterios pedagógicos para la utilización del espacio, el tiempo y los recursos en el aula multigrado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La organización del espacio y del tiempo.</li> <li>2. Recursos y materiales en la escuela multigrado.</li> <li>3. Manejo razonable y creativo del material auxiliar: los programas, libros, guías metodológicas u otros sugeridos para el desempeño docente.</li> <li>4. Elaboración de fichas didácticas: (tipos)</li> <li>5. Aprovechamiento de los materiales del medio natural</li> <li>6. Elaboración de material didáctico.</li> </ol>

#### **7.5.8. Curso: Gestión administrativa en la escuela multigrado**

##### **Descripción**

La escuela es una organización educativa que se visualiza como una totalidad donde la acción pedagógica de la escuela, se apoya en la gestión administrativa. La gestión en un centro educativo requiere de la existencia de metas consensuadas, de un líder que genere espacios de participación y de la organización de equipos con capacidad para trabajar en forma coordinada.

Quien tiene a cargo la dirección de la escuela tiene una gran responsabilidad porque su accionar incide en la consecución de los objetivos institucionales. “De su accionar administrativo emanan apoyos, orientaciones, motivaciones, compromisos, o bien, lo contraria” (López, 2000, p 3).

Los y las maestras que trabajan en las escuelas multigrado tienen que cumplir con labores propias de la administración educativa mientras se desempeñan como docentes. Esta doble función es compleja pues el docente y la docente tienen el compromiso de ejercer eficientemente tanto la pedagogía como la

administración, lo que implica necesariamente utilizar el trabajo en equipo como estrategia.

Es necesario que el docente realice la coadministración y la cogestión involucrando a padres de familia, estudiantes y diferentes comités y grupos de apoyo, de modo que la responsabilidad en la administración escolar sea participativa y por lo tanto, compartida.

La planificación de proyectos educativos y comunitarios es una estrategia de administración que propicia el trabajo cooperativo y la participación de los diferentes actores que integran la comunidad escolar.

### Objetivos

1. Asume las funciones del docente como gestor del centro educativo rural.
2. Construye las herramientas básicas para la administración eficaz de las escuelas multigrado.
3. Valorar el papel del docente en la gestión gestor de la escuela rural, como una acción compartida, democrática y participativa.

Competencias	Propuesta emergente de contenidos de curso.
1. Identifica las principales generalidades de la administración educativa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción a la teoría de la administración educativa.</li> <li>2. Concepto de administración educativa</li> <li>3. Principios de la administración educativa.</li> </ol>
2. Evalúa las principales disposiciones legales y administrativas emitidas con respecto a las funciones administrativas en las escuelas multigrado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a las funciones administrativas del docente de la escuela multigrado.</li> <li>2. Ley de Carrera Docente.</li> </ol>
3. Distingue los principales componentes de la gestión participativa en la administración	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La gestión participativa de la administración escolar.</li> </ol>

escolar.	
4. Demuestra iniciativa en el manejo de estrategias para la gestión administrativa en las escuelas multigrado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajo conjunto con los organismos de apoyo: Patronato, Junta de Padres, gobierno escolar, Consejo de Maestros.</li> <li>2. Trabajo conjunto con instancias educativas y no educativas externas a la institución, Gabinete del Poder Ciudadano y líderes comunitarios.</li> <li>3. Aspectos básicos de contabilidad.</li> <li>4. Procedimientos para el mantenimiento y acondicionamiento de las escuelas.</li> <li>5. Elaboración, ejecución y evaluación de proyectos. <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Importancia del Proyecto Educativo Institucional (PEI)</li> <li>b. Elaboración, ejecución y evaluación participativa del Proyecto Educativa Institucional (PEI)</li> </ol> </li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

## 7.5.9. Estrategias metodológicas

### 7.5.9.1. Modalidad: Módulo disciplinar

La modalidad disciplinar se desarrolla dentro del esquema establecido para la formación de docentes que existe en la actualidad, por esta razón no se describe como sí se hace con la propuesta de módulo integrado. Sin embargo, lo que se señala para el módulo integrado puede ser adaptado para la modalidad disciplinar.

### **7.5.9.2. Modalidad: Módulo integrado**

La estructura modular corresponde a la educación global, también conocida como educación holística. Se parte de la concepción integradora del conocimiento. Es decir, desde una perspectiva interdisciplinar, el objeto de conocimiento se aprehende como un todo, donde el sujeto busca comprender las interrelaciones que le dan sentido desde diferentes saberes, saber-hacer, emociones y sentimientos. Implica además la conformación de un equipo de docentes que, junto con los estudiantes planifican, ejecutan y evalúan. Para ello, se establecen las siguientes etapas:

### **7.5.9.3. Etapa preparatoria**

Se integra el equipo de docentes que impartirá el módulo. Se nombra una persona que coordine y se establece un horario para las reuniones de planificación. Dentro de las tareas que se deben realizar están las siguientes:

1. Definir el cronograma del módulo para cada semestre, el cual incluye la temática a desarrollar, las estrategias metodológicas, el tiempo y los responsables de cada tarea.
2. Planificar la participación de docentes o expertos colaboradores (expositores, conferencistas) que desarrollan parte de los contenidos de los cursos.
3. Definir las giras educativas: seleccionar los lugares donde se realizarán las giras educativas, así como los objetivos, metodología y estrategias de evaluación.
4. Definir las estrategias de evaluación de los estudiantes.
5. Se asigna un profesor responsable para cada curso y el grupo de estudiantes a su cargo, los cuales supervisará y guiará en el proceso.
6. Se planifica la evaluación diagnóstica y participativa del módulo.

Es importante señalar que la planificación de los trabajos que deben realizar los estudiantes y las estrategias que se apliquen para evaluarlos, deben permitir la integración de la temática de los cuatro cursos. Por ejemplo: Si una estrategia

de trabajo es una gira didáctica, y se solicita un informe de ella, cada profesor, desde su curso, aportará las competencias que le interesa que sus estudiantes desarrollen y los aspectos que desea evaluar. Luego se diseña un instrumento que integre los puntos de cada curso. Cada estudiante o grupo de estudiantes presentará un solo informe a los cuatro profesores según el instrumento integrador.

Para desarrollar los objetivos y competencias descritas en los cursos se proponen tres grandes estrategias: Seminarios de estudio teórico. Trabajo de campo y acompañamiento. Seminarios de integración.

#### **7.5.9.4. Seminarios de estudio teórico**

Tiempo: 50% de las horas presenciales.

En estos seminarios los estudiantes adquieren los conceptos teóricos y metodológicos para el trabajo de campo.

#### **7.5.9.5. Papel de estudiante**

Durante estos seminarios los estudiantes asisten a clases, las cuales pueden ser presenciales y/ o virtuales. Hacen lecturas, participan en foros, debates, mesas redondas, sesiones magistrales para analizar la temática de los cursos y los avances de la investigación que hacen en el trabajo de campo. Puede recurrirse por ejemplo, al uso de películas o la invitación de expertos a la clase. Para demostrar lo aprendido se sugiere hacer reportes, informes, fichas críticas de lectura, mapas conceptuales, exposiciones, dramatizaciones o afiches. Coevalúa y se autoevalúa.

#### **7.5.9.6. Papel del docente**

Planifica y organiza las sesiones. Suministra los insumos teóricos a los estudiantes u orienta sobre las fuentes donde puede encontrarse la información. Expone y analiza la temática con los estudiantes. Orienta y evalúa.

### **7.5.10. Trabajo de campo y acompañamiento**

Tiempo. 25% de las horas presenciales.

El trabajo de campo y acompañamiento tiene como propósito que el estudiante se involucre con la temática en estudio, por medio de un acercamiento planificado a la realidad rural que se aborda.

#### **7.5.10.1. Papel del estudiante**

Cada estudiante escoge una comunidad rural para realizar los trabajos del semestre según su interés y conveniencia. En las semanas de acompañamiento, los y las estudiantes presentan los avances de su investigación y se retroalimentan con las exposiciones de los y las demás participantes. Las semanas de trabajo de campo se alternan con las semanas de acompañamiento. Durante estas semanas el estudiante no asiste a clases, pero se mantiene en contacto con el docente tutor con los medios que haya disponibles. Presenta avances, se autoevalúa y coevalúa.

#### **7.5.10.2. Papel del docente**

Selecciona junto con el equipo de docentes y estudiantes la comunidad y escuela. Se hace la negociación de entrada con el director o directora de la escuela, grupos comunales o miembros de la comunidad donde se realizará el estudio. Supervisa, da seguimiento y tutorías a los estudiantes asignados. Planifica y organiza las sesiones de acompañamiento. Evalúa.

### **7.5.11. Seminarios de integración**

Esta etapa se realiza en la parte final del bloque. Tiene como fin el que el estudiante, al confrontar la práctica y la teoría, pueda estimar, juzgar, valorar y evaluar la temática, aportando nuevos aspectos al conocimiento. Además pretende que el estudiante junto con sus compañeros y docentes realicen la metacognición y evalúen críticamente el proceso de aprendizaje. Se aplican la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación unidireccional.

Tiempo. 25% de las horas presenciales.

#### **7.5.11.1. Papel del estudiante**

Durante este periodo, los y las estudiantes presentan los resultados de sus investigaciones. Confrontan la práctica con la teoría, analizan, reflexionan y reconstruyen la teoría y evalúan el proceso, tomando en cuenta lo aprendido como sujetos, es decir, en las dimensiones de lo cognoscitivo, lo afectivo y en la adquisición de destrezas. Presenta un informe final donde integre la temática de los cuatro cursos. Se autoevalúa y coevalúa. Propone sugerencias para mejorar el desarrollo del módulo.

#### **7.5.11.2. Papel del docente**

Planifica las sesiones del seminario con los otros docentes. Participa en los seminarios de integración. Da aportes. Evalúa. Propone sugerencias para mejorar el módulo.

#### **7.5.12. Cierre**

El equipo de docentes se reúne para evaluar el progreso de cada estudiante según los objetivos y competencias propuestas para el semestre. El equipo se reúne con cada estudiante para compartir los resultados de la evaluación final tomando en cuenta la evaluación diagnóstica y lo logrado mediante el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Cada docente realiza una autoevaluación de su desempeño, el equipo realiza la coevaluación tomando en cuenta la opinión de los compañeros y de los estudiantes.

El equipo docente elabora un informe con los resultados del proceso donde se toman en cuenta los aspectos de coordinación e integración del equipo y de la temática, pertinencia de la temática, la factibilidad de la metodología, el uso de los recursos materiales y humanos, el desempeño de los estudiantes según los objetivos del módulo. Cada uno de estos aspectos se analiza tomando los siguientes criterios:

1. Aspectos fuertes.
2. Aspectos susceptibles de mejora.
3. Conclusiones

#### 4. Recomendaciones.

El informe se analiza con los demás docentes que participan en la carrera. A partir de este, se hacen los ajustes necesarios al módulo.

#### **7.5.13. Evaluación**

La evaluación es concebida como un proceso continuo dirigido a la toma de decisiones para el mejoramiento, tanto de los participantes en el módulo como de este mismo. En este sentido se aplican la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación unidireccional. En el caso de las dos primeras, los docentes y los estudiantes se someten a la evaluación crítica y constructiva de los otros y de sí mismos con base al logro de los objetivos y desempeño en las tareas asignadas según las competencias. La evaluación unidireccional que realizan los docentes a los estudiantes se complementa con la autoevaluación y coevaluación. En los tres casos se aplica tanto la evaluación sumativa como la formativa, donde se emplean instrumentos diseñados para tal efecto.

Sobre la promoción de un estudiante, debe tomarse en cuenta la normativa dispuesta por la institución formadora. Debido a la característica modular de los bloques, un estudiante que no apruebe un módulo estaría impedido a matricularse en el segundo, lo cual tendría graves implicaciones en la duración y permanencia dentro de la Escuela Normal. En este sentido se sugiere un sistema de promoción flexible que permita al estudiante de bajo rendimiento, tener la oportunidad de matricular el siguiente semestre y, en un tiempo prudencial, cumplir con los objetivos no alcanzados mediante actividades propuestas por el equipo de docentes que impartió el primer semestre.

#### **7.6. Descripción del primer semestre**

En el primer semestre se desarrollan los siguientes cursos:

1. Educación y realidad rural nicaragüense.
2. Las interacciones en el contexto rural
3. Educación Intercultural Multilingüe

#### 4. Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural

Dentro del amplio concepto de educación inclusiva, el estudiante tiene la oportunidad de valorar el contexto rural desde su diversidad y heterogeneidad, no solo en lo social sino también en lo individual. Para ello se aborda dos temáticas centrales: a) la interculturalidad, constituyéndose en un marco teórico general necesario para conocer y comprender el contexto rural en su heterogeneidad y las relaciones sociales que se dan en él. Al explorar diferentes contextos rurales desde el punto de vista geográfico y cultural, el y la estudiante puede reconocer la necesidad de una educación pertinente para los habitantes de las zonas rurales. b) la necesidades educativas especiales, entendidas estas no solo como aquellas que se refieren a la discapacidad física, mental o emocional, sino también a aquellas que son producto de las desigualdades sociales, de género y otras que generan desigualdades entre las personas.

En este primer bloque se introduce al estudiante en las respuestas educativas que se han dado para el área rural desde las temáticas abordadas. También se exploran las experiencias de Educación Bilingüe Intercultural que se han desarrollado en el país.

##### **7.6.1. Estrategias integradoras**

Es conveniente definir un curso eje, el cual permita integrar los demás cursos para obtener una visión global de lo rural. En este caso se sugiere el curso de “Educación y Realidad rural nicaragüense”. También puede elegirse un tema núcleo el cual podría ser “La diversidad nos enriquece” A partir del tema núcleo, se puede planificar la integración de los cuatro cursos.

##### **Gira educativa**

Lo ideal sería realizar varias giras a comunidades rurales ubicadas en diferentes contextos geográficos con el fin de que los y las estudiantes puedan hacer comparaciones entre ellas e identificar diferencias y semejanzas para realizar, posteriormente, la caracterización del espacio rural nicaragüense

desde cada una de las perspectivas de los cursos. Por ejemplo: ¿Cuáles son las principales características culturales de los pobladores? ¿Cómo se atienden a las personas con necesidades educativas especiales en la comunidad y escuela? ¿Se da en la comunidad el fenómeno de la migración? ¿Cuáles son los principales espacios de interacción social en la comunidad? ¿Cómo se integran las mujeres, los niños y adultos mayores a las actividades comunales?

### **Investigación**

Los cuatro cursos exigen de los estudiantes trabajo de campo. Esto significa que en forma individual o grupal deben realizar diagnósticos (se prefiere esta última opción por la riqueza que implica el trabajo en equipo). Estos diagnósticos pueden integrarse. En los seminarios de estudio y en las sesiones de acompañamiento, los docentes y los estudiantes construirán las estrategias metodológicas para realizar estos diagnósticos. Así por ejemplo: en el curso de “Educación y realidad rural” deben aprender y aplicar técnicas para contextualizar el currículum; en el curso “Las interacciones en el contexto rural” deben aplicar un sociodrama para determinar las interacciones sociales en el aula. En el curso de “Educación intercultural” aplican la observación participante y la entrevista para determinar si existen o no problemas de discriminación o exclusión por razones de género, sociales, económicas, etcétera. En el caso del curso de “Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural” los estudiantes deben diagnosticar niños y niñas con alguna necesidad educativa especial.

En todos estos casos se les pide a los estudiantes aplicar estrategias. Esto implica que deben planear la intervención para atender los problemas detectados. Esto es muy importante porque no solo se adquiere el conocimiento teórico sobre el fenómeno estudiado, sino que se desarrolla sensibilidad y compromiso como educadores ante las necesidades de los pobladores rurales.

Además de estas dos estrategias, pueden proponerse otras que permitan integrar contenidos, actividades, trabajo y esfuerzo de equipo:

1. Lectura y análisis de textos.
2. Gira educativa a una comunidad rural.
3. Los profesores (as) imparten clases en forma conjunta.
4. Estudio de casos.
5. Invitados conferencistas.
6. Taller
7. Visita exploratoria con observación participante a la comunidad o escuela
8. Cada profesor atiende a los y las estudiantes por medio de tutorías.
9. Indagación en internet. (Dependiendo de las disponibilidad en la comunidad)
10. Reportes con análisis y comentario.
11. Foro de estudiantes y profesores sobre los resultados de las investigaciones.
12. Conversatorio para la evaluación de las actividades

### **7.7. Descripción del segundo semestre.**

En el segundo semestre se desarrollan los siguientes cursos:

- La escuela multigrado en Nicaragua
- Gestión administrativa en la escuela multigrado
- Educación No Formal
- Liderazgo y desarrollo comunitario

En el semestre anterior, el y la estudiante han tenido la oportunidad de construir las herramientas teóricas y metodológicas para acercarse a la escuela rural con la capacidad de comprender la relación entre la escuela y la comunidad y sobre todo, conocer el papel del educador y la educadora en las zonas rurales, entendiendo, respetando y potencializando la riqueza de la diversidad que se encuentra en ellas.

En el segundo semestre el estudiante puede vivir la experiencia como docente mediante la participación activa dentro de una escuela y la comunidad rural. El y la estudiante, tienen la oportunidad de indagar acerca del trabajo pedagógico y administrativo que se realiza en una escuela rural, específicamente en una escuela multigrado. Además puede proyectarse a la comunidad mediante la educación no formal y, en todo este proceso, desarrollar actitudes y destrezas de líder comunitario y escolar.

En este semestre se realiza la práctica docente en una escuela multigrado.

### **Estrategias integradoras.**

En este caso, el curso eje es la Práctica Docente. Junto con los otros cuatro cursos, la Práctica Docente no se presenta como un curso más, sino como el eje que vincula la labor pedagógica y la labor administrativa con la proyección comunal y el desarrollo del liderazgo, es decir, la temática de los cuatro cursos. Lo ideal es que el estudiante pueda integrarse a la institución educativa donde realizó el trabajo de campo del primer semestre pues ya posee el conocimiento tanto de la comunidad como de la institución y de los niños y niñas de la escuela.

Los cursos le van dando los insumos para realizar tareas como: planeamiento en la escuela multigrado, elaboración del PEI, diseño, ejecución y evaluación de proyectos, realización de talleres con padres/madres o miembros de la comunidad.

El proyecto puede plantearse a partir de una necesidad detectada durante el primer semestre. En él no solo se integra las temáticas de los cursos, sino lo aprendido durante los años de formación docente.

### **7.8. Análisis de los resultados según la teoría**

En este apartado se hace un análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico sobre la labor del personal docente que labora en las zonas rurales y en la etapa de validación del módulo comparándolos con los aportes teóricos de los autores y autoras citadas en el marco teórico.

### **7.9. Sobre los contenidos del módulo**

Como se expuso en el marco teórico, las zonas rurales no constituyen una unidad homogénea, por el contrario, son contextos diversos en lo geográfico, social, cultural, étnico, lingüístico y económico. Pese a esta diversidad los sistemas educativos, salvo muy pocas excepciones, no toman en cuenta esta diversidad en los planes de estudio y no particularizan en las zonas rurales. De aquí que los módulos propuestos están permeados por el concepto de “nueva ruralidad” y las características socioculturales como lo plantea Bárcena (2009).

Esta diversidad rural fue tomada en cuenta en el diseño y aplicación de la metodología de esta investigación, por cuanto, los informantes de ambos países se ubicaron en diferentes regiones a saber: en el caso de Nicaragua, la costa atlántica (norte y sur) y la costa pacífica. En el caso de Costa Rica, se recurrió a informantes de la zona norte, sur, pacífico central y zona central. En estos sitios se abarcó, sin pretender alcanzar una representación de todo el mundo rural, personas de diferentes culturas, etnias y condiciones socioeconómicas. Sin embargo poseen características comunes como son los altos niveles de pobreza que generan exclusión, falta de oportunidades para que sus pobladores y comunidades puedan mejorar sus condiciones de vida y satisfacer sus necesidades básicas. Pese a ello, poseen una riqueza natural y cultural que puede convertirse con un elemento potencializador.

Aunque es significativo mencionar que en la validación de los módulos se identifica que los informantes no consideran importante conocer o tener formación sobre la ruralidad regional; pero sí se le da importancia al conocimiento de la cultura y los grupos étnicos locales.

Los contenidos temáticos incorporados en el módulo parten de los aportes dados por los participantes, tanto en la etapa de validación como de diagnóstico. Este carácter participativo permitió que el módulo tomara en cuenta tanto las necesidades de formación como las expectativas de los informantes sobre el papel de la educación en las comunidades rurales. Esta metodología es consecuente con la opinión de los autores consultados que se refieren a la necesidad de que la educación rural sea pensada desde lo rural (Céspedes, 2004).

Por otra parte en los módulos se plantean cursos pensando en que la misión de la escuela debe estar articulada con el desarrollo de las comunidades como lo plantea Solano, Van Kampen y Ovaes (2003) en muchos casos la escuela es la única institución estatal que se encuentra en una zona rural lo que la convierte junto con el docente en elementos estratégicos para el desarrollo de programas y proyectos que incidan directamente en el mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores; de aquí que se plantean cursos como Educación no formal y educación para el trabajo, Liderazgo educación y escuela comunidad, Educación no formal y Educación y realidad rural nicaragüense.

Sobre los principios metodológicos, se logra apreciar que éstos son valorados positivamente lo que es coherente con la tendencia pedagógica crítica-constructivista como la plantea Hernández et al (2009). Lo que lleva a plantear que la educación rural que se propone busca transformar la realidad rural en la participación de la escuela y la comunidad.

## **Quinta parte. Conclusiones y recomendaciones.**

### **1. Conclusiones**

#### **1.1. Sobre las necesidades en la formación de docentes en el área de la educación rural y la escuela multigrado.**

Tanto la literatura consultada como la información obtenida en el trabajo de investigación, permiten establecer una relación de interdependencia entre educación y desarrollo. Entendida la educación en su dimensión personal y social y en sus modalidades formal, no formal e informal y el desarrollo como el proceso de avance de una sociedad hacia la elevación del nivel de vida mediante acciones que permiten la satisfacción de las necesidades humanas.

La situación de pobreza material en las zonas rurales tiene causas estructurales que nacen de un sistema económico que ha generado en las últimas décadas un desarrollo desigual con respecto a los contextos urbanos. Esta pobreza se expresa en el acceso a servicios básicos, específicamente en el acceso a una educación de calidad. Entendida esta como una educación pertinente, útil para la vida y con incidencia directa en el desarrollo de las personas y comunidades rurales.

Contrasta con la pobreza material que viven muchos de los habitantes de las zonas rurales, la existencia de una riqueza natural, cultural, étnica y lingüística que, de ser aprovechada adecuadamente, contribuiría a que los pobladores y las comunidades rurales mejoren sus condiciones de vida y puedan satisfacer sus necesidades básicas.

La educación rural en los momentos actuales se constituye como elemento potencializador para el desarrollo de las comunidades siempre y cuando sea pensada y llevada a cabo desde y para las zonas rurales, con la participación activa, tanto de los actores locales como de las entidades nacionales y regionales, gubernamentales y no gubernamentales.

Es de consenso que una de las condiciones fundamentales más fuertes para mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales es la formación de los docentes. En este aspecto juegan un papel fundamental las instituciones que tienen participación en la formación de personal de Educación Primaria o Educación Básica para el área rural.

Una de las experiencias que podría ejemplificarse es la de Costa Rica: Desde la década de los 80, en este país se ha venido desarrollando una experiencia en cuanto a la formación de docentes rurales liderada por la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, la cual ofrece formación en esta especialidad. Otro esfuerzo significativo es la apertura de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la educación I y II ciclos, con Énfasis en Lengua y Cultura Cabécar a partir de 2009.

En Costa Rica cada universidad es autónoma para diseñar los planes de estudio, debido a que no hay un sistema nacional de formación de docentes a nivel inicial. Esta situación deja en manos de cada universidad la decisión de incorporar o no en sus planes de estudio una formación que capacite a los docentes para laborar en las zonas rurales.

En Nicaragua existe una experiencia educativa a nivel formal y no formal dirigida a las zonas rurales que se manifiesta en múltiples acciones realizadas por diversos actores. El MINED con el apoyo de organizaciones no gubernamentales y organismos como la UNICEF, brinda capacitaciones para Escuelas Multigrado, Metodología A.P.A., entre otras; las Escuelas Normales realizan prácticas docentes en escuelas multigrado, además de los 6.897 docentes que laboran en escuelas y comunidades rurales. Sin embargo, estas experiencias sistematizadas no responden a una estrategia específica para incidir de manera sostenida en las zonas rurales.

En Nicaragua la formación de docentes se ubica dentro de un sistema nacional de educación. Por esta razón los planes de formación de los docentes de Educación Básica están regidos por los lineamientos del Ministerio de Educación (MINED). En la actualidad las Escuelas tienen tres planes de

formación, pero estos están estandarizados para todo el país. Sin embargo los planes no contemplan la educación rural dentro de sus contenidos. Una excepción a esto son los planes de las Escuelas Normales de la Región Autónomas del Atlántico, que por ley imparten la Educación Bilingüe Intercultural y pueden hacer la contextualización de acuerdo a sus necesidades y anhelos, pero se encuentran desvinculados de la vida cultural del Pacífico.

Tanto la información documental examinada sobre la realidad económica, social y cultural de las zonas rurales, la educación y la situación de los docentes rurales nicaragüenses, así como la obtenida a partir del diagnóstico realizado, evidencian la necesidad de que las Escuelas Normales incorporen en los planes de formación, la temática de la educación rural. La formación de los docentes que laboran en las zonas rurales de Nicaragua es valorada por la mayoría de las personas consultadas como deficitaria en cuanto a proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para laborar en estos contextos.

El Modelo Global e integral de organización escolar y gestión del currículo, para la elevación de la calidad de la Educación Básica y Media de Nicaragua, impulsada por el actual Gobierno de la República, ofrece el marco legal para la implementación de una educación pertinente para las zonas rurales, al propiciar espacios y condiciones para que las Escuelas Normales, los docentes rurales y las comunidades adapten el curriculum a las particularidades de cada centro educativo y población rural. En este sentido el módulo propuesto se constituye en un insumo que puede insertarse a los esfuerzos que se realizan en torno al mejoramiento de la calidad de la educación en las zonas rurales

Dentro de las limitaciones que se señalan para la implementación de la educación rural en los planes de estudio de las Escuelas Normales se consideran aspectos presupuestarios, poco material didáctico y falta de preparación especializada en los docentes formadores.

Los docentes rurales Nicaragüenses enfrentan en su labor una serie de obstáculos en su desempeño laboral. Dentro de estas limitaciones, además de

los niveles de pobreza en que se encuentran las comunidades, la falta de recursos materiales (infraestructura, mobiliario, material didáctico, libros), pocos asesoramientos técnicos, acceso a servicios (transporte, agua potable, electricidad, bibliotecas) y una formación académica insuficiente que nos les permite cumplir eficientemente con todas las responsabilidades que se les asignan.

El accionar del MINED en las zonas rurales para apoyar a los docentes en cuanto a capacitaciones y recursos materiales, se ve limitada por problemas de acceso a estas zonas y recursos económicos destinados a mejorar las condiciones laborales y salariales de los docentes rurales.

Pese a las dificultades que encuentran para laborar en las zonas rurales nicaragüenses, los docentes consultados manifiestan su satisfacción por trabajar en este contexto por varias razones: valoración de su profesión como un medio para incidir positivamente en las comunidades; existencia de valores sociales y culturales entre las personas que propician relaciones de respeto y solidaridad; un ambiente natural que brinda la posibilidad de innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los recursos que se encuentran en él. En este aspecto también coinciden los estudiantes de las Escuelas Normales al considerar que su papel como futuros docentes es servir a las comunidades rurales de donde provienen.

La visión sobre el futuro de la educación rural es positiva en cuanto se logre la integración de esfuerzos de los diferentes actores involucrados con respecto a brindar más recursos económicos para financiar la educación, dotar de mejor infraestructura y material didáctico a las Escuelas Normales y escuelas rurales, aumentar las capacitaciones y mejorar las condiciones laborales de los docentes rurales.

## **1.2. Sobre los módulos de educación rural**

La formación de docentes de Educación Rural es una tarea que involucra gran variedad de temáticas, correlacionadas entre sí, por lo tanto la mediación pedagógica que se realice durante la ejecución del proceso, debe considerar por parte del docente una actitud proactiva, integradora, asertiva y creativa que le permita conciliar diferentes oportunidades pedagógicas espontáneas que surjan de la práctica de los participantes en el curso.

La formación de docentes rurales debe partir de un modelo educativo que permita la reflexión sobre la práctica. Para ello es fundamental que el futuro docente entre en contacto con la realidad de aula, familiar y comunal, que conozca las teorías científicas y logre amalgamar ambos procesos para construir el conocimiento. Esta formación debe favorecer el desarrollo de habilidades, destrezas y/o competencias que permitan al docente desenvolverse “exitosamente” en las comunidades donde se requiere asumir retos de diversa índole.

Los cambios que ha sufrido la ruralidad nicaragüense y costarricense permiten prever que los docentes que laboren en estas zonas, deben ser sensibles y observadores ante los acontecimientos que señalen la ruta para ser pertinente.

La docencia en las zonas rurales está asociada a carencias socioeconómicas y a procesos de soledad, por lo tanto en la medida que el docente labore en la comunidad donde vive, tendrá más oportunidades de interactuar con la comunidad.

A diferencia de otro tipo de docente, el docente rural debe tener conocimientos de gestión del centro educativo y de manejo de varios grupos simultáneos y desarrollo comunitario.

El Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de Educación Básica o Educación Primaria ofrece las herramientas pedagógicas y

administrativas necesarias para que las universidades formen docentes capaces de atender las diversas responsabilidades que demandan las zonas rurales.

Los contenidos, estrategias didácticas, principios metodológicos, así como el enfoque metodológico permiten que los estudiantes que se formen en este módulo construyan su aprendizaje mediante una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la reflexión y la acción.

Para ambos países la validación de los módulos indicó su pertinencia para el contexto rural. Los cursos, principios metodológicos, estrategias y técnicas didácticas reflejan las expectativas e intereses de las personas consultadas y son coherentes con la tendencia pedagógica crítica-constructivista en el que se enmarcaron los módulos.

La validez de cada módulo de educación rural se encuentra, por un lado en su construcción participativa, en la que contribuyeron docentes rurales, estudiantes, docentes y autoridades académicas de la carrera de Educación en I y II Ciclo y Educación Primaria, de las universidades públicas y Escuelas Normales y, por la coherencia con la realidad de las zonas rurales y consideración de las particularidades que presenta cada uno de los dos países. El módulo está diseñado para romper con la tradición academicista, la cual se centra en la formación disciplinar. Por esta razón se fundamenta en la tendencia pedagógica crítica-constructivista, que permite un aprendizaje compartido, significativo y de trascendencia social. Puede ser aplicado como un todo integrado en su estructura, metodología y contenido. Implica un trabajo coordinado entre los docentes formadores y entre estos, los estudiantes y los actores rurales. Sin embargo, ofrece la posibilidad de ser aplicado como módulo disciplinar, es decir, como un conjunto de cursos separados entre sí, adaptables a la tendencia general de los planes de formación actuales.

El proceso de evaluación que se concibe dentro del módulo, se realiza como un proceso continuo, que exige además, la evaluación del producto. Esto le otorga

un carácter flexible, adaptable a las particularidades de cada contexto y a las necesidades o expectativas que surjan en su implementación.

## **2. Recomendaciones**

El porcentaje de escuelas rurales en Costa Rica y Nicaragua evidencia la necesidad de que las instancias formadoras se preocupen por realizar investigaciones que permitan a los formadores de docentes acercarse a la realidad rural del país.

Cada institución formadora puede propiciar espacios participativos de reflexión en torno a la necesidad de implementar la Educación Rural dentro de la formación de los docentes. Esta reflexión puede girar en torno al vínculo escuela-comunidad, papel del docente y la escuela en el contexto rural, valoración crítica de las fortalezas y debilidades de la institución en cuanto a la formación de los docentes, el modelo pedagógico, misión, visión, objetivos, contenidos y estrategias que se implementan.

Las instituciones formadoras de docentes pueden fomentar programas que permitan la capacitación y autocapacitación a los formadores de docentes en contenidos y estrategias de la Educación Rural. Para ello se requiere el apoyo de especialistas en el área y contar con material bibliográfico y didáctico.

Los cursos propuestos, los principios metodológicos, las estrategias y técnicas didácticas son pertinentes para ser incluidos en el módulo para la formación de docentes en Nicaragua y Costa Rica. Sin embargo es recomendable que luego de su implementación se evalúen los módulos con el fin de realizar las adecuaciones o cambios necesarios de acuerdo con la realidad social, cultural y educativa de cada país.

Debido a las bajas valoraciones de pertinencia, de algunos contenidos de los cursos de módulo, en el caso de Costa Rica es importante que, luego de su implementación, se evalúen críticamente los siguientes contenidos de los cursos: La educación intercultural en Centroamérica: los casos de Guatemala y

Nicaragua. La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el estado y las organizaciones civiles nacionales. Concepto de comunidad, grupo, persona, y liderazgo.

Igualmente, para Nicaragua se recomienda que, luego de su implementación, se evalúen críticamente los siguientes contenidos de los cursos: Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a la atención de las necesidades educativas especiales en Nicaragua. Organismo e instituciones de apoyo para la atención de las necesidades educativas especiales. Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a la mediación pedagógica en las escuelas multigrado. Concepto de administración educativa. Trabajo conjunto con instancias educativas y no educativas externas a la institución y La importancia del proyecto educativo institucional.

Es recomendable que el MINED realice acciones tendientes a fortalecer el modelo de gestión de calidad que se está implementando con contenido presupuestario y acompañamiento técnico para que se convierta en un elemento potencializador de la educación rural nicaragüense.

El MINED podría brindar mayor autonomía a las Escuelas Normales para que logren flexibilizar los planes de formación y puedan incluir en ellos el Módulo de Educación Rural de acuerdo al contexto donde se ubican.

Se recomienda al MEP a las Universidades que forman docentes de Educación Primaria y a instancias públicas como el Instituto de Desarrollo Profesional, coordinar acciones para implementar el módulo de educación rural, tanto en los planes de formación inicial como los programas de capacitación que se brindan a los docentes en servicio.

Los Ministerios de Educación de Nicaragua y Costa Rica podrían plantear políticas para fomentar la permanencia de los docentes en las zonas rurales, así como dar facilidades para que estos reciban capacitaciones o realicen estudios de grado y posgrado en Educación Rural.

Es importante que los ministerios de educación, como las instituciones formadora de docentes fortalezcan la investigación en el campo de la Educación Rural así como la sistematización de las acciones que se vienen realizando en esta área.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, Luis. (2003). *El desarrollo local necesario. Guía para la organización y planificación del desarrollo local*. San José, Costa Rica.
- Aguilar Mora, María Ester. Monge Piedra, Marta Eugenia. (1995). *Hacia una pedagogía rural*. San José, Costa Rica: ANDE
- Aguilar Mora, María Ester y otros. (2003). *Un acercamiento a la Educación General Básica en las zonas rurales de los seis países centroamericanos*. Heredia. EFUNA.
- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. (2009). *Ley General de Educación*. Extraído el 24 de setiembre 2009 del sitio Web de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación: [http://www.oei.es/quipu/nicaragua/Ley\\_Educ\\_582.pdf](http://www.oei.es/quipu/nicaragua/Ley_Educ_582.pdf) (Caso sin autor).
- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. *Reglamento de las Escuelas Normales de Nicaragua*. (s.f.). Documento Mimeografiado.
- Bárcena, Alicia. (2009). *Discurso Sesión de apertura de la quinta reunión ministerial sobre agricultura y vida rural en las Américas: Construyendo capacidad para mejorar la seguridad alimentaria y la vida rural en las Américas*. Jamaica. Extraído el 28 de octubre de 2009 del sitio Web de la CEPAL: <http://www.cepal.org/prensa/noticias/discursossecretaria/2/37592/2009-PalabrasAliciaBarcenaMontegoBayJamaicaOct28Final.pdf>.
- Cárdenas Muñoz, Manuel. (2004). *Por los niños que queremos. Aprendizaje de calidad en la escuela básica y Educación Rural para el Desarrollo. La experiencia educativa de Plan Internacional en Centroamérica y el Caribe*. Artículo en: Educación rural para el desarrollo. José Solano Alpízar y María Ester Aguilar, Comp. Heredia: EFUNA.
- Carvajal, Vivian. (2005). *La investigación cualitativa*. Maestría en Educación Rural. Heredia: CIDE, UNA.
- Carvajal, Vivian y Torres, Nancy (2006) *La formación de docentes rurales en Costa Rica*. Heredia: CIDE, UNA.
- CELADE-CEPAL. (s.f.). Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas. CELADE-División de Población de la CEPAL. Fondo Indígena. Extraído el 30 de octubre de 2009 del Sitio Web del CELADE: <http://www.celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPP/> (Caso sin autor).
- Céspedes Ruiz, Edgar. (2004). La educación rural, una experiencia costarricense. Artículo en: Educación rural para el desarrollo. José Solano Alpízar y María Ester Aguilar, Comp. Heredia: EFUNA.

- Colás Bravo, P. y Buendía Eximan, L. (1994). *Investigación educativa*. España: Alfar.
- Comisión Europea. (2007) *Informe estratégico Nacional de Nicaragua 2002-2006*. Extraído el 12 de noviembre de 2009 del Sitio Web de la European Commission: [http://ec.europa.eu/external\\_relations/nicaragua/csp/02\\_06\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/external_relations/nicaragua/csp/02_06_es.pdf). (Caso sin autor).
- De Castilla Urbina, Miguel. (2009). *Modelo global e integral de organización escolar y gestión del currículo, para la elevación de la calidad de la Educación Básica y Media en Nicaragua*. Documento digital.
- Díaz, Mirta. Solano, José. Alvarado, Rocío. (2002). *Educación Unidocente: Miradas desde la práctica*. Heredia: UNA, CIDE.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina: Editorial Paidós Mexicana S.A.
- Espinoza Vergara M, Ooijens J, Tampe Birke. (2000). *Educación para el trabajo en áreas rurales de bajos ingresos: una estrategia viable de educación no-formal*. Montevideo: OIT Cinterfor.
- Espinoza Vergara, Mario. (2004). *Exclusión, sociedad y educación en América Latina. Artículo en Educación rural para el desarrollo*. José Solano Alpizar y María Ester Aguilar, Comp. Heredia: EFUNA.
- Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. FLAPEIV. (2005). Foro Virtual. Tema: *"Inclusión Social, Interculturalidad y Educación"*. Universidad Pedagógica Nacional. Plataforma de análisis y producción de políticas educativas. Colombia.
- Guerrero, Lidieth y O'Neill, Katzy. (2010). *Universidades abren carrera para capacitar docentes cabécares*. Boletín Presencia universitaria. Extraído el 4 de enero de 2010 del sitio Web de la Universidad de Costa Rica: [http://www.ucr.ac.cr/boletin/index.php?option=com\\_akocomment&task=quote&id=582&Itemid=5](http://www.ucr.ac.cr/boletin/index.php?option=com_akocomment&task=quote&id=582&Itemid=5).
- Hernández, A. Montenegro, M. Francis, S. Gonzaga, W. (2009). *Estrategias didácticas empleadas en la enseñanza del área pedagógica, en los planes de formación inicial de docentes para la Educación Primaria, en las universidades estatales costarricenses*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Embajada Real de los Países Bajos, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Hernández, Ana Cecilia. (2007). *Estrategias Innovadoras para la Formación Docente*. Extraído el 8 de julio de 2009 del sitio de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación: <http://www.oei.org.co/de/ac.htm>.

- Hernández, Jorge. (2008). *Globalización y modelo de desarrollo turístico nacional. Nuestro país. Costa Rica*. Extraído el 12 de noviembre de 2009 del sitio Web del Boletín Electrónico "Nuestro País" en: <http://www.elpais.co.cr/OPINION/0908437.html>.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, Pilar. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraW-Hill /Interamericana Editores.
- Hernández, Roberto. Fernández, Carlos y Baptista, Lucio. (2007). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. (1999). *El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad. La Nueva ruralidad*. Dirección de Desarrollo Rural Sostenible. San José, Costa Rica: IICA.
- Iragui, Graciela Mabel. (sf). *La Escuela Lancasteriana y su método*. Extraído el 12 de enero de 2009 del sitio Web de la CELADE en: <http://www.celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI>.
- Laguna, José Ramón. (2009) Análisis de la Situación Docente en Nicaragua 2008. Managua. Nicaragua. Versión Borrador. Versión Digital.
- López, Luis Enrique y Küper Wolfgang. (1999). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas* Revista Iberoamericana de Educación. Número 20 Mayo-agosto 1999. OEI. Organización de Estados Iberoamericanos.
- López, Olimpia. (2004). *Gestión de la educación a partir de la promoción humana*. Escuela de Administración Educativa. Universidad de Costa Rica. Documento Mimeografiado.
- Medina, José y Carnicero, Paulino. (2009) *La formación inicial de docentes para la Educación Primaria en la Región Centroamericana y República Dominicana: Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional*. San José, Costa Rica: CECC.
- MINED. (2009). *Diagnóstico de las Necesidades de Formación y Capacitación de los Recursos Humanos de Educación*. Comisión Nacional de Formación y Capacitación de los Recursos Humanos de Educación Nicaragua. Documento Digital.
- Ministerio de Educación de Nicaragua. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. (2007). *Aprendo-Practico-Aplico: Excelencia asegura el enfoque correcto*. Boletín Excelencia. Abril 2007. N.1. MINED-USAID. Extraído el 28 de diciembre de 2009 del sitio Web del MINED en: <http://www.mined.gob.ni/PDF07/boletin%20EXCELENCIA-1%20indd.pdf>. (Caso sin autor).
- Ministerio de Educación, *Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional*. (2007). *Aprendo-Practico-Aplico: Excelencia asegura el enfoque*

correcto. Boletín Excelencia N. 1. 2007. Extraído el 28 de diciembre de 2009 del sitio Web del MINED en:  
<http://www.mined.gob.ni/PDF07/boletin%20EXCELENCIA-1%20indd.pdf>.

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2007). *Índice de desarrollo social 2007*. San José, Costa Rica: MIDEPLAN.

Programa de Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2005). *Estado de la Educación Costarricense*. Programa Estado de la Nación. Consejo Nacional de Rectores. San José, Costa Rica.

PNUD. (2005). Informe del Desarrollo Humano 2005 Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe ¿Nicaragua asume su diversidad? Managua: INPASA.

Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo Nicaragua. Localizable en:  
[http://www.undp.org.ni/files/doc/1202400899\\_escenarios\\_incencones.pdf](http://www.undp.org.ni/files/doc/1202400899_escenarios_incencones.pdf).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Informe 2008. Nicaragua. 2009. Managua. Extraído el 15 de noviembre en el sitio Web de PNED-Nicaragua en:  
[http://www.undp.org.ni/files/doc/1242068368\\_informe\\_PNUD\\_2008\\_final\[1\].pdf](http://www.undp.org.ni/files/doc/1242068368_informe_PNUD_2008_final[1].pdf).

Quezada, Freddy. (2009). *Grupos étnicos de Nicaragua 2009*. Extraído el 22 de noviembre de 2009 del sitio Web de la Universidad Politécnica de Nicaragua.

Sanjurjo, Lilliana. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Editorial Homo Sapiens Ediciones.

Sistema de Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos de desarrollo del milenio y metas nacionales de Nicaragua. Extraído el 29 de noviembre del sitio Web de International Institute for Educational Planning en:  
<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Nicaragua/Nicaragua%20Social%20Investment%20Escenarios%20to%20Achieve%20MDG%20spanish.pdf>.

Solano Salazar, Elizabeth. (s.f.). La población indígena de Costa Rica según el censo 2000. Extraído el 24 de noviembre del sitio Web del Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica en:  
<http://ccp.ucr.ac.cr/noticias/simposio/pdf/solano.pdf>.

Solano, J. Van Kampen, P. Ovares, S. (2003). *El docente rural en Costa Rica: Radiografía de una profesión*. Heredia, Costa Rica: EUNA.

Universidad Nacional. Centro de Investigación y Docencia en Educación. (2003). *Fortalecimiento de las escuelas rurales de Costa Rica y América Central. II Seminario de Educación Rural en Centro América*. Heredia: EFUNA.

- USAID. (2009). *Centro de Excelencia para la capacitación de Maestros de Centro América y República Dominicana*. Extraído el 13 de noviembre en el sitio Web del Centro de Excelencia para los maestros de Centroamérica y República Dominicana en: <http://www.lectoescritura-cett.org/queescett.htm>.
- Vargas Fallas, Claudio. (2008). *Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales en Costa Rica*. Revista Educare Vol. XII, N° Extraordinario. Heredia: EUNA.
- Venegas, María Eugenia. (2009) *¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana?* San José, Costa Rica: CECC.
- Vivas Viachica, Elgin Antonio. (2007). *Migración interna en Nicaragua: descripción actualizada e implicancias de política, con énfasis en el flujo rural-urbano*. CEPAL-CELADE. Chile. Extraído el 20 de octubre de 2009 del sitio Web de la CEPAL en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/32073/lcl2839-P.pdf>.
- Yus Ramos, Rafael. (2000). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Anaya. 2° Edición. España.

## Anexos

### Anexo 1.

COORDINADORA EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA (CECC)  
INSTITUTO DE INVESTIGACION EN EDUCACION (INIE)

### ENCUESTA

#### Docentes formadores de formadores.

Estimado (a) docente:

**El objetivo del presente instrumento es recoger información con el propósito de plantear lineamientos generales para la formación de formadores rurales en el país. Esta información es confidencial.**

Información Laboral.

1. Institución Educativa: \_\_\_\_\_
2. Título Académico: \_\_\_\_\_
3. Especialidad o Materia que enseña: \_\_\_\_\_
4. Años de experiencias como formador de formadores: \_\_\_\_\_

6-. ¿Considera usted que los docentes rurales necesitan formación especializada para su desempeño eficiente y eficaz?

SI \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7-. En orden de importancia, enumere de 1 a 4, a quien le correspondería asumir la formación de docentes rurales en el país. El número 1 es más importante y el 4 menos importante.

\_\_\_\_\_ Escuelas Normales.

\_\_\_\_\_ Secretaría de Educación Pública por medio de capacitaciones.

\_\_\_\_\_ Autocapacitación del docente.

\_\_\_\_\_ Gremios de educadores

\_\_\_\_\_ Secretaría Regional de Educación del Gobierno Regional Autónomo.

\_\_\_\_\_ Asociación Nacional de Educadores Nicaragüenses. (ANDEN)

8-. La institución formadora de formadores donde usted labora debe incorporar al currículo, programas y plan de estudio, contenidos específicos y contextualizados al ejercicio de la profesión docente en zonas rurales

1. Muy en desacuerdo \_\_\_\_\_

2. En desacuerdo \_\_\_\_\_

3. Más o menos de acuerdo \_\_\_\_\_

4. De acuerdo \_\_\_\_\_

5. Muy de acuerdo \_\_\_\_\_

6. No sabe/No aplica \_\_\_\_\_

9-. Escriba 5 aspectos que deberían incorporarse en el currículo, programa y planes de estudios de formación de formadores para facilitar una labor eficiente en escuelas rurales.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

10-. El nivel de relación entre el currículo, programa y plan de estudio que se imparte en escuelas rurales es:

- Muy alto. \_\_\_\_\_
- Alto. \_\_\_\_\_
- Bajo. \_\_\_\_\_
- Muy bajo \_\_\_\_\_
- Ninguna \_\_\_\_\_

11-.El nivel de relación entre las clases que imparte actualmente y la realidad de las escuelas rurales es:

- Muy alto. \_\_\_\_\_
- Alto. \_\_\_\_\_
- Bajo. \_\_\_\_\_
- Muy bajo \_\_\_\_\_
- Ninguna \_\_\_\_\_

Explique: \_\_\_\_\_

12-. ¿Cree usted que la formación actual de formadores prepara para trabajar en cualquier **contexto escolar**?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

13-. ¿Cree usted que la formación que reciben los estudiantes los prepara para trabajar en las Escuelas Rurales?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_

14-. ¿La Institución Educativa incentiva a los y las estudiantes durante su formación para que laboren en las Escuelas Rurales?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

15-. De acuerdo a su experiencia, ¿cuál debe ser el papel del docente en la comunidad rural?

\_\_\_\_\_

16-. Escriba cinco ventajas que tienen los docentes que laboran en las Escuelas Rurales.

\_\_\_\_\_

17-. Escriba cinco dificultades que encuentran los docentes para ejercer la docencia en las Escuelas Rurales.

\_\_\_\_\_

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

.....

Anexo 2.

COORDINADORA EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA (CECC)  
INSTITUTO DE INVESTIGACION EN EDUCACION (INIE)

ENCUESTA  
Estudiantes de la Escuela Normal.

Estimado (a) estudiante:

El objetivo del presente instrumento es recoger información para elaborar lineamientos generales para la formación de formadores rurales en el país. Esta información es confidencial.

Muchas gracias.

Información General

- 1-. Nombre de la Escuela Normal: \_\_\_\_\_  
 2-. Nivel de formación que acredita: \_\_\_\_\_  
 3-. Usted estudió en una Escuela: rural \_\_\_\_\_ urbana \_\_\_\_\_  
 4-. Su residencia fija se ubica en zona: rural \_\_\_\_\_ urbana \_\_\_\_\_  
 5-. Si dentro de cinco años, usted tuviera la oportunidad de escoger entre trabajar en una escuela urbana y una escuela rural, ¿cuál escogería? \_\_\_\_\_  
 ¿Por qué? \_\_\_\_\_

6-. El nivel de relación entre las áreas que usted ha recibido en esta institución y la realidad de las **zonas rurales** es:

- Muy alto. \_\_\_\_\_  
 Alto. \_\_\_\_\_  
 Bajo. \_\_\_\_\_  
 Muy bajo \_\_\_\_\_

7-. Valore conforme a los indicadores siguientes, los aspectos relacionados con su formación académica,

- MD** = Muy en desacuerdo      **D** = En desacuerdo      **NA** = No aplica  
**AD** = Más o menos de acuerdo      **A** = De acuerdo  
**MA** = Muy de acuerdo      **NS** = No sabe

En general...	<b>M D</b>	<b>D</b>	<b>A D</b>	<b>A</b>	<b>M A</b>	<b>NS</b>	<b>N A</b>
8-. Las personas que estudian para ser docentes de Educación Básica necesitan formación especializada para laborar en zonas rurales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-. Esta institución educativa debe incorporar en el currículo, programas y plan de estudios, contenidos dirigidos al ejercicio de la profesión docente en zonas rurales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-. La formación que ha recibido usted en esta unidad académica lo ha preparado para trabajar en las Escuelas Rurales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-. Se siente usted capacitado para trabajar en una Escuela Multigrado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-. Se siente usted capacitado para trabajar en una Escuela Rural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Escriba cinco aspectos que deberían incorporarse en el currículo, programa y planes de estudios, para que el docente de esta institución pueda laborar de forma eficiente y eficaz en una Escuela Rural.

---

---

---

---

---

13-. En orden de importancia, enumere de 1 a 4, a quien le correspondería asumir la formación de docentes rurales en el país. El número 1 es más importante y el 4 menos importante.

- \_\_\_\_\_ Escuelas Normales.
- \_\_\_\_\_ Secretaría de Educación Pública por medio de capacitaciones.
- \_\_\_\_\_ Autocapacitación del docente.
- \_\_\_\_\_ Gremios de educadores
- \_\_\_\_\_ Secretaría Regional de Educación del Gobierno Regional Autónomo.
- \_\_\_\_\_ Asociación Nacional de Educadores Nicaragüenses. (ANDEN)

14-. ¿Cuál debe ser el rol del docente en la comunidad rural?

---

15-. Escriba cinco dificultades que enfrentan los docentes rurales para ejercer la docencia en las Escuelas Rurales.

---

16-.Escriba cinco ventajas que tienen los docentes rurales (que laboran en las escuelas rurales).

---

17-.¿Durante su formación lo motivaron para laborar en una escuela rural?

---

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

.....

COORDINADORA EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA (CECC)  
INSTITUTO DE INVESTIGACION EN EDUCACION

ENCUESTA  
DOCENTES RURALES

Estimado (a) docente:

**El objetivo del presente instrumento es recoger información para elaborar lineamientos generales para la formación de docentes rurales en el país. Esta información es confidencial. Muchas gracias por su colaboración.**

**INFORMACIÓN SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO.**

- 1-. Dirección Departamental: \_\_\_\_\_  
3-. Municipio: \_\_\_\_\_  
4-. Poblado donde se ubica la escuela: \_\_\_\_\_

**INFORMACIÓN SOBRE EL O LA DOCENTE**

- 5-. Sexo:            Masculino\_\_ Femenino\_\_  
6-. Edad: \_\_\_\_\_  
7-. Años de experiencia como docente: \_\_\_\_\_  
8-. Años de experiencia como docente rural: \_\_\_\_\_  
9-. Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_  
10-. Vive usted en la comunidad donde labora: SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Formación como docente de Educación Básica.

11-. Marque una equis según la situación o las situaciones en las que se encuentra usted:

_____	Está estudiando para ser docente. Nombre de la institución donde estudia _____ Nivel en el que se encuentra matriculado _____
_____	Concluyó sus estudios normalistas. Nombre de la institución donde estudió _____ Título obtenido _____
_____	Labora como docente, pero, no tiene formación en esta área.
_____	Otra situación. Explique _____

8-.¿Aspira usted a quedarse laborando en esta institución? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

9-.¿De poder trasladarse a otra escuela, usted preferiría una escuela?

Rural    SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_  
Urbana   SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

Valore los aspectos relacionados con su formación académica que se presentan a continuación:

MA = Muy Alto                      B= Bajo  
 A= Alto                                NA = No aplica  
 NS = No sabe

En general...	MA	A	B	NS	NA
10. La incentivación que le dio/da la institución donde estudió/estudia para ser docente fue/es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Su nivel de satisfacción como docente rural es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. La relación entre la formación que usted recibió para ser docente y las tareas que usted desempeña en el aula es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. La relación entre la formación que usted recibió para ser docente y las tareas administrativas que usted debe desempeñar es: (Conteste solo en caso de realizar tareas administrativas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. El nivel de relación del programa de estudio nacional con las necesidades e intereses de las poblaciones rurales es:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Para contestar los ítems que se le presentan a continuación, enumere de 1 a 6 en orden de importancia, siendo 1 el más importante y 6 el menos importante.**

15. La principal fuente de aprendizaje que le permitió cumplir con su labor pedagógica fue

- Universidades a través de planes de estudio
- Ministerio de Educación Pública por medio de capacitaciones
- Auto capacitación del docente.
- Gremios de educadores
- Compañeros y compañeras docentes.
- La práctica de aula
- Secretaría Regional de Educación del Gobierno Regional Autónomo.
- Asociación Nacional de Educadores Nicaragüenses (ANDEN)
- Escuela Normal

16. La principal fuente de aprendizaje que le permitió cumplir con su labor administrativa, ha sido:

**[Conteste solo en caso de tener o haber tenido esta responsabilidad]**

- Universidades a través de planes de estudio
- Ministerio de Educación Pública por medio de capacitaciones
- Auto capacitación del docente.
- Gremios de educadores
- Compañeros y compañeras docentes.
- La práctica de aula
- Secretaría Regional de Educación del Gobierno Regional Autónomo.
- Asociación Nacional de Educadores Nicaragüenses (ANDEN)
- Escuela Normal

17. Las Escuelas Normales deben incorporar en sus planes de estudio una formación especializada para laborar en Escuelas Rurales:

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Más o menos de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

( ) No sabe/No aplica

18. ¿Ha recibido usted capacitación para atender especificidades del área rural?

SI \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

19. En caso de haber recibido esta capacitación, escriba el nombre de organismos o ONG que capacitó \_\_\_\_\_.

20. En caso de haber recibido esta capacitación, escriba los temas que abarcaron esas capacitaciones.

---

---

---

---

21. ¿Cree usted que las Escuelas Rurales requieren de un currículo diferente al de las Escuelas Urbanas?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_

---

**22. Escriba, ¿cuáles son las principales dificultades que ha tenido usted en el desempeño de su labor pedagógica como docente rural?**

---

---

---

23. Escriba, ¿cuáles son las principales dificultades que ha tenido usted en el desempeño de su labor administrativa como docente rural? **[Conteste solo en caso de tener o haber tenido esta responsabilidad]**

---

---

---

24. Escriba, ¿cuáles aspectos deben incorporarse en los planes de estudio para que el docente pueda laborar eficientemente en una escuela rural?

---

---

---

**25. Escriba, ¿cuáles han sido las principales fortalezas personales que han favorecido su desempeño como docente rural?**

---

---

---

26. Escriba; ¿cuáles ventajas tienen los docentes que laboran en las escuelas rurales?

---

---

---

27. ¿Qué actividades realiza la escuela para proyectarse a la comunidad?

---

---

---

28. Explique; ¿cómo participa la comunidad en las actividades escolares?

---

---

29. Escriba, ¿cuál es el papel del docente en una comunidad rural?

---

---

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

.....

Anexo 4

COORDINADORA EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA (CECC)  
INSTITUTO DE INVESTIGACION EN EDUCACION

ENTREVISTA

Autoridades académicas de las Escuelas Normales

- 1-. ¿Cuáles han sido los aportes de esta institución educativa a la educación rural del país?
- 2-. ¿Considera usted que los planes de estudio que desarrolla actualmente, ofrecen los insumos (teóricos, prácticas y científicos, pedagógicos, didácticos y psicológicos, metodológicos,) necesarios, para que, los docentes graduados laboren adecuadamente en las escuelas rurales?
- 3-. ¿Considera usted necesario, que esta institución educativa incorpore en los planes de estudio, contenidos teóricos, prácticos, científicos y metodológicos específicos, para que, los futuros docentes se formen con competencias que facilite trabajar en las escuelas rurales?
- 4-. ¿Cuáles son los conocimientos pedagógicos y administrativos que debe poseer el docente para laborar en una zona rural?
- 5-. ¿Cuál debe ser el rol del docente en la comunidad rural?
- 6-. ¿Cuáles son las principales limitaciones que encuentra el docente que labora en las escuelas rurales?
- 7-. ¿Qué ventajas ofrece el medio rural al docente que labora en escuelas rurales?
- 8-. ¿Cuál cree usted que sea el futuro de la educación rural en Nicaragua?

Anexo 5  
COORDINADORA EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA (CECC)  
INSTITUTO DE INVESTIGACION EN EDUCACION

ENTREVISTA

Autoridades administrativas del Ministerio de Educación

- 1-. ¿Cuáles acciones realiza el MINED orientadas a la formación de formadores para las zonas rurales en el país?
- 2-. ¿Considera usted que la formación que reciben los y las estudiantes en las Escuelas Normales los prepara adecuadamente para que laboren con eficiencia en las comunidades rurales?
- 3-. ¿Considera usted necesario que las Escuelas Normales ofrezcan una formación específica que capacite a los futuros docentes para laborar en las zonas rurales?
- 4-. ¿Cuáles serían las principales dificultades que tendrían las Escuelas Normales para implementar la preparación de los docentes para las zonas rurales?
- 5-. ¿Cuáles son los conocimientos pedagógicos y administrativos que debe poseer el docente para laborar en una zona rural?
- 5-. ¿Cuál debe ser el rol del docente en la comunidad rural?
- 6-. ¿Cuáles son las principales limitaciones que encuentra el docente que labora en las escuelas rurales?
- 7-. ¿Qué ventajas ofrece el medio rural al docente que labora en escuelas rurales?
- 8-. ¿Cuál cree usted que sea el futuro de la educación rural en Nicaragua?

## Instrumentos validación. Nicaragua

### Anexo 6

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana  
Centro de Investigación en Educación

#### **Instrumento para la validación del “Módulo de Educación Rural para la Formación de Docentes de Educación Básica. Nicaragua.**

##### *Estimado y estimada docente y estudiante*

Luego de un proceso de investigación que incluyó la consulta a docentes que laboran en zonas rurales, estudiantes de la carrera de Educación Primaria, docentes formadores de docentes y autoridades universitarias, se elaboró una propuesta denominada “Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de Educación Básica”. El propósito de este instrumento es valorar en qué medida esta propuesta corresponde a la realidad de las áreas rurales del país y si se ajusta a las inquietudes y necesidades de quienes ejercen la docencia en dichas estas comunidades.

Los aportes que ustedes brinden a través de sus observaciones y sugerencias, serán utilizados para hacer los ajustes y cambios necesarios a esta propuesta.

##### Instrucción

A continuación se le presentan ocho cursos y su listado de contenidos. Por lo que le solicitamos que nos indiquen, de acuerdo con su criterio, la pertinencia de estos en la formación de futuros docentes de I y II Ciclos que podrían laborar en zonas rurales.

Marque una equis (X) en la casilla del indicador que mejor represente el criterio del grupo.

#### **Curso 1: Educación No Formal PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	Sugerencia
Concepto de Educación no formal y su relación con la educación formal e informal.					
Historia de la Educación no formal en Nicaragua					
Importancia de la Educación no formal en el desarrollo comunitario rural					
Principios pedagógicos de la educación no formal. Metodología de la educación no formal.					
Experiencias nicaragüenses de educación no formal en las siguientes temáticas: Empresas autogestionarias Agricultura, turismo rural, costura, otros. Alfabetización Escuela para padres Prevención de desastres Expresión artística Salud					
El docente como facilitador de procesos educativos no formales en el contexto rural.					
Planificación, ejecución y evaluación de talleres de educación no formal. • Diagnóstico para determinar la					

CONTENIDO	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	Sugerencia
<p>temática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagación sobre los contenidos de la temática.</li> <li>• Selección de técnicas participativas para el desarrollo de la temática</li> <li>• Ejecución del taller</li> <li>• Evaluación del taller con los participantes</li> <li>• Metacognición sobre la experiencia y su sistematización.</li> </ul>					

Curso 2: Educación y realidad rural nicaragüense

**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	Sugerencia
Concepto de ruralidad. Aspectos históricos, sociales, culturales y económicos de las zonas rurales nicaragüenses.					
Contextos rurales Nicaragüenses: Costero, Montañoso, Limítrofe					
Tradiciones y valores rurales nicaragüenses.					
Potencialidades y necesidades de las zonas rurales en el marco de la nueva ruralidad nicaragüense: Aspectos fuertes de las zonas rurales; nuevas necesidades de las zonas rurales.					
Concepto de educación rural					
Objeto, fundamentos, principios y objetivos					
Historia de la educación rural en Nicaragua.					
Problemas actuales de la educación rural					
<p>Conceptualización de la planificación y contextualización participativa del curriculum. Pasos para la contextualización:</p> <p>2. Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El diagnóstico participativo.</li> <li>• Diseño de la metodología</li> <li>• Análisis de la información</li> </ul> <p>3. Planificación del curriculum contextualizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporación de los contenidos</li> <li>• Selección de la metodología, los recursos humanos y materiales</li> <li>• Evaluación</li> </ul>					

**Curso 3: Liderazgo y desarrollo comunitario**  
**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	Sugerencia
Concepto de liderazgo.					
Tipos de liderazgo					
Características del líder.					
El líder escolar en los procesos de desarrollo comunitario. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del docente rural como líder escolar y comunitario</li> <li>• Historia de vida de docentes rurales.</li> </ul>					
Estrategias para el ejercicio liderazgo en el contexto escolar y comunal. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprendedurismo</li> <li>• Comunicación asertiva</li> <li>• Organización de reuniones escolares y comunales.</li> <li>• Resolución alternativa al conflicto</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Toma de decisiones</li> </ul>					
Estrategias para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos escolares y comunales.					

**Curso 4: Las Interacciones en el contexto rural**

**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	Sugerencia
Concepto de disciplina. Relación entre el tiempo, el espacio y la disciplina en el aula escolar rural					
Influencia de los valores culturales locales en el aula.					
Relaciones sociales: Docente-docente Docente-estudiante Docente-padre/madre Docente-comunidad					
Técnicas para el diagnóstico de aula. • El sociograma.					
Estrategias para el fortalecimiento de las relaciones estudiantes-docentes-escuela- padres/madres-comunidad.					
Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales por ejemplo: Empatía Confianza Cooperatividad Autoestima					

**Curso 5: Atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y a otra condición personal en el contexto rural.**

**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	Sugerencia
Concepto de educación inclusiva Conceptualización de las necesidades educativas especiales.					
Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a la atención de las necesidades educativas especiales en Nicaragua.(que existe al respecto)					
Atención de las necesidades educativas en la escuela rural. Papel del docente y de la institución escolar.					
Organismos e instituciones de apoyo para la atención de las necesidades educativas especiales. .(que existe al respecto)					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Físicas</li> <li>• Psíquicas</li> <li>• Sensoriales</li> <li>• Afectivo-emocionales</li> <li>• Situación socio-familiar</li> <li>• otros casos de inadaptación (cultural, lingüística, sociales, religiosas)</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil del alumno.</li> <li>• Nivel de desarrollo general.</li> <li>• Nivel de competencia curricular.</li> </ul>					
Técnicas didácticas para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales.					

**Curso 6: Educación Intercultural.  
PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	Sugerencia
Conceptos de cultura, diversidad cultural, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.					
Grupos étnicos y culturales de Nicaragua. Aporte de los diferentes grupos étnicos a la cultura nicaragüense.					
Problemática de los grupos étnicos nicaragüenses Discriminación y exclusión.					
El fenómeno de la migración interna y externa y su influencia en la cultura local.					
Características de la Educación Intercultural					
La educación intercultural en el contexto rural nicaragüense.					
Principios y fundamentos de la educación intercultural Importancia.					
Diagnóstico de aula: Observación participante. Entrevista.					
Estrategias y técnicas de la educación intercultural					
Legislación nicaragüense sobre diversidad cultural y educación intercultural. (qué existe al respecto)					
Experiencias nicaragüenses de educación intercultural <ul style="list-style-type: none"> <li>• El SEAR (Sistema Educativo Autónomo Regional)</li> <li>• La Educación Bilingüe Intercultural en Nicaragua.</li> <li>• (Cuáles otras hay; estas que anotamos están bien?)</li> </ul>					

**Curso 7: La escuela multigrado en Nicaragua.**

**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	Sugerencia
Historia de la escuela multigrado en Nicaragua.					
Caracterización de la escuela multigrado en Nicaragua.					
Marco legal y disposiciones del MINED con respecto mediación pedagógica en las escuelas multigrado.					
Estructura y funcionamiento					
Papel del docente y de la escuela multigrado en el contexto rural.					
Principios pedagógicos de las escuelas unidocentes:					
Práctica pedagógica: Activa Propiciadora de la autonomía Estimuladora de la investigación Solidaria Integradora Retadora Lúdica Democrática					
La mediación pedagógica en la escuela multigrado: La metodología (Aprendo, Practico y Aplico) El método de proyecto.					
El planeamiento didáctico en la escuela multigrado.					
Elaboración de unidades integradas y correlacionadas.					
La organización del espacio y del tiempo.					
Recursos y materiales en la escuela multigrado.					
Manejo razonable y creativo del material auxiliar: los programas, libros, guías metodológicas u otros sugeridos para el desempeño docente.					
Elaboración de fichas didácticas: (tipos)					
Aprovechamiento de los materiales del medio natural					
Elaboración de material didáctico.					

**Curso 8: Gestión administrativa en la escuela multigrado**

**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	Sugerencia
Introducción a la teoría de la administración educativa.					
Concepto de administración educativa					
Principios de la administración educativa.					
Marco legal y disposiciones del MINED con respecto a las funciones administrativas del docente de la escuela multigrado. (cuáles hay)					
La gestión participativa de la administración escolar.					
Trabajo conjunto con los organismos de apoyo: Patronato, Junta de Padres, gobierno escolar y otros (cuáles hay)					
Trabajo conjunto con instancias educativas y no educativas externas a la institución					
Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad.					
Procedimientos para el mantenimiento y acondicionamiento de las escuelas.					
Elaboración, ejecución y evaluación de proyectos.					
Importancia del Proyecto Educativo Institucional (PEI)					
Elaboración, ejecución y evaluación participativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI)					

Para la formación de los docentes se proponen varios principios metodológicos. Marquen una equis (X) en la casilla del indicador que mejor represente su criterio.

Principios metodológicos	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente
<p><b>Equidad de género</b></p> <p>La educación como proceso socializador de las personas juega un papel fundamental en la re conceptualización del papel que deben asumir los hombres y las mujeres en la sociedad actual.</p> <p>La incorporación de la equidad de género en la formación de los docentes, pretende abrir espacios para la reflexión pedagógica en torno a los fenómenos sociales que generan exclusión y su impacto desde el contexto de la Escuela Normal hasta el aula escolar rural.</p>				

<b>Principios metodológicos</b>	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>
<p><b>La investigación.</b> La investigación-acción es una herramienta fundamental para renovar y producir nueva teoría pedagógica y transformar la práctica docente según la realidad contextual, por ello, el educador debe estar familiarizado con este tipo de investigación. La propuesta recurre a la investigación-acción como estrategia de aprendizaje porque es un medio para que los estudiantes se preparen para su ejercicio como docente investigador.</p>				
<p><b>Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.</b> Las Tics tienen un gran potencial como herramienta innovadora para facilitar procesos de autoformación y romper con las limitaciones espaciales y temporales de la modalidad presencial. Además de incorporarse como herramientas de aprendizaje.</p>				
<p><b>Vínculo teoría-práctica.</b> Para garantizar la pertinencia de los aprendizajes, es esencial confrontar una formación teórica sólida con la práctica educativa en una relación dialéctica. Dada la riqueza en experiencias prácticas en la región centroamericana en materia de educación rural formal y no formal, es enriquecedor adoptar una visión regional para esta confrontación.</p>				
<p><b>Transdisciplinariedad</b> El conocimiento, las destrezas y valores se construyen socialmente. Esto implica trabajo en equipo, cooperación transdisciplinar y revalorización del saber popular como fuentes de aprendizaje.</p>				
<p><b>Compromiso con el entorno social y natural.</b> El docente comprometido reconoce su responsabilidad con el entorno social y natural desde una posición humanista, ética y transformadora de la realidad.</p>				
<p><b>Inteligencia emocional.</b> Para el desempeño profesional del docente son de suma importancia aspectos como la confianza, la autoestima, la curiosidad, la comunicación asertiva, el autocontrol, la cooperatividad. Estos aspectos permiten el desarrollo de habilidades para la mediación pedagógica y las relaciones con la comunidad.</p>				
<p><b>Valoración de lo rural.</b> La identificación de los y las docentes con la realidad rural es fundamental para poder cumplir con el rol social de la educación. Esta identificación se manifiesta en la valoración y el respeto hacia la cultura local, en la sensibilidad para participar en la</p>				

<b>Principios metodológicos</b>	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>
solución de los problemas y en la capacidad para sumarse a los esfuerzos comunales que buscan el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores rurales.				
<b>Sugerencias</b>				
_____				
_____				
_____				

Para la formación de los docentes se proponen varias técnicas didácticas y principios metodológicos. Marque una equis (X) en la casilla del indicador que mejor represente el criterio del grupo

<b>Técnicas didácticas</b>	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>
Lectura y análisis de textos.				
Gira educativa a una comunidad rural.				
Los profesores (as) imparten clases en forma conjunta.				
Estudio de casos.				
Invitados conferencistas.				
Taller				
Visita exploratoria con observación participante a la comunidad o escuela				
Cada profesor atiende a los y las estudiantes por medio de tutorías.				
Indagación en internet.				
Reportes con análisis y comentario.				
Práctica docente en una escuela unidocente (25% del las horas presenciales del semestre)				
Foro de estudiantes y profesores sobre los resultados de las investigaciones.				
Conversatorio para la evaluación del bloque				

Observaciones:

## Instrumentos validación. Costa Rica

### Anexo 7

Universidad de Costa Rica  
Instituto de Investigación en Educación  
Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana

#### **Instrumento para la validación del “Módulo de Educación Rural para la Formación de Docentes de I y II Ciclo”**

***Estimado y estimada docente:***

Luego de un proceso de investigación que incluyó la consulta a docentes que laboran en zonas rurales, estudiantes de la carrera de Educación Primaria, docentes formadores de docentes y autoridades universitarias, se elaboró una propuesta denominada “Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de I y II Ciclo”. El propósito de este instrumento es valorar en qué medida esta propuesta corresponde a la realidad de las áreas rurales del país y si se ajusta a las inquietudes y necesidades de quienes ejercen la docencia en dichas estas comunidades.

Los aportes que ustedes brinden a través de su observaciones y sugerencias, serán utilizados para hacer los ajustes y cambios necesarios a esta propuesta.

**Instrucción**

A continuación se le presenta un listado de temas relacionados con contenidos administrativos y pedagógicos. Por lo que le solicitamos que nos indiquen, de acuerdo con su criterio, la importancia que tienen estos en la formación de futuros docentes de I y II Ciclos que podrían laborar en zonas rurales.

Marque una equis (X) en la casilla del indicador que mejor represente el criterio del grupo.

	<b>Muy necesario</b>	<b>Necesario</b>	<b>Poco necesario</b>	<b>Nada necesario</b>
<b>Contenidos administrativos</b>				
Teoría de la administración educativa.				
Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad.				
Legislación educativa y políticas educativas vigentes.				
Administración del recurso humano: personal escolar y comités de apoyo institucionales.				
Formación para el liderazgo.				
Planeamiento y ejecución de proyectos para la gestión escolar y comunal.				
Cómo establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios que hay en ellas.				
Otras sugerencias:				

**Conocimientos pedagógicos**

	<b>Muy necesario</b>	<b>Necesario</b>	<b>Poco necesario</b>	<b>Nada necesario</b>
<b>Metodología para la escuela multigrado</b>				
Metodología y planeamiento para escuela multigrado.				
Unidades integradas y correlacionadas.				
Metodologías de trabajo grupal.				

	Muy necesario	Necesario	Poco necesario	Nada necesario
Curriculum integrado.				
Otras sugerencias				
<b>Conocimiento del sujeto y de su contexto.</b>				
Elaboración de diagnósticos.				
Estrategias para la contextualización del curriculum.				
Realidad rural latinoamericana, nacional y regional en los aspectos social, económico, político y cultural, valores y creencias autóctonas.				
Conocimiento de estrategias para la atención de necesidades escolares y comunitarias..				
Estrategias para la organización de la pequeña empresa y la generación del autoempleo.				
Papel de la familia y la mujer.				
Desarrollo comunitario, empoderamiento de las comunidades rurales.				
Educación intercultural.				
Estrategias para la adecuación del curriculum a las necesidades educativas especiales.				
<b>Los recursos.</b>				
Confección de materiales y recursos de bajo costo que incluyan la reutilización y reciclaje de material desechado.				
Utilización del medio como recurso de aprendizaje.				
Aprovechamiento del recurso humano para el desarrollo de las clases.				
Dominio y uso didáctico de las tecnologías de la información.				
<b>La formación teórica.</b>				
Conocimientos en los contenidos de cada una de las asignaturas del plan de estudios del MEP				
Sociología				
Antropología				
Filosofía				
Psicología.				

	<b>Muy necesario</b>	<b>Necesario</b>	<b>Poco necesario</b>	<b>Nada necesario</b>
Diversidad cultural,				
Interculturalidad				
Género				
Desarrollo del niño y de la niña				
Inteligencias múltiples.				
Curriculum				
Didáctica				
Evaluación				
Investigación-acción.				
Arte				
Literatura				
Computación				
Inglés				
Lengua indígena				
Agricultura.				
Cooperativismo				
Alfabetización,				
Educación ambiental				
Desarrollo humano sostenible				
Estética				
Economía doméstica				
Deporte				
Nutrición				
Primeros auxilios,				
Ley 7600				
Prevención de desastres				
Formas de ahorro,				
Técnicas de estudio				
Manejo de problemas de conducta.				
Equilibrio emocional y manejo de situaciones como cansancio, tensión, soledad, frustración				
Asertividad				
Autoestima,				
Salud ocupacional				
Relaciones humanas				
Valores				
Incentivación para laborar en zonas rurales				

### Instrucción

A continuación se le presentan tres cursos y su listado de contenidos. Por lo que le solicitamos que nos indiquen, de acuerdo con su criterio, la pertinencia de estos en la formación de futuros docentes de I y II Ciclos que podrían laborar en zonas rurales.

Marque una equis (X) en la casilla del indicador que mejor represente el criterio del grupo.

#### **Curso 1: Realidad nacional de los contextos rurales.**

##### **PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

<b>CONTENIDO</b>	<b>PERTINENCIA</b>				<b>Sugerencia</b>
	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>	
La zona rural en el contexto latinoamericano y centroamericano.					
Aspectos sociales, económicos y culturales de la zona rural costarricense.					
Contexto rural indígena.					
Campesinado dueño de su medio de producción.					
Campesinado obrero, peón agrícola y empleado del sector servicios.					
Relación entre la zona urbana y la zona rural.					
La migración en la zona rural.					
La mujer rural.					
Organización rural y participación política: actores locales y nacionales.					
Nueva ruralidad.					
Paradigma de la investigación-acción.					

#### **Curso 2: Educación Intercultural**

##### **PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

<b>CONTENIDO</b>	<b>PERTINENCIA</b>				<b>Sugerencia</b>
	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>	
Conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.					
Conceptos de cultura, etnia e identidad.					
La composición étnica en Costa Rica					
Concepto de educación inclusiva y educación intercultural.					
La educación intercultural en Centroamérica: los casos de Guatemala y Nicaragua.					
Legislación e interculturalidad en Costa Rica.					
El Ministerio de Educación y la educación bilingüe intercultural en Costa Rica.					
Metodología de la educación intercultural.					

**Curso 3: Educación no formal y educación para el trabajo  
PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

<b>CONTENIDO</b>	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>	<b>Sugerencia</b>
Conceptos de educación formal, no formal e informal.					
Concepto de educación para el trabajo.					
Principios filosóficos, sociológicos y psicológicos de la educación no formal.					
Metodologías de la educación no formal.					
Experiencias exitosas de educación no formal y educación para el trabajo en Centroamérica					
La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el Estado y las organizaciones civiles nacionales.					

**Curso 4: Liderazgo y relación escuela comunidad**  
**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

<b>CONTENIDO</b>	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>	<b>Sugerencia</b>
Concepto de comunidad, grupo y persona.					
Concepto de liderazgo					
El grupo como unidad social.					
Dinámica organizacional de la comunidad rural.					
Estrategias para el trabajo en equipos y la organización grupal.					
Cómo establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios que hay en ellas.					
Habilidades y destrezas para la comunicación asertiva.					
Autoestima.					
Resolución alternativa de conflictos.					
Estrategias para la planificación y ejecución de proyectos.					

**Curso 5: Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado.  
PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

<b>CONTENIDO</b>	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>	<b>Sugerencia</b>
La escuela multigrado y en Latinoamérica y Costa Rica.					
Características de la escuela multigrado en Costa Rica.					
Pedagogía rural.					
Estrategias para la contextualización del curriculum.					
Diseño participativo del curriculum integrado.					
Elaboración de diagnósticos.					
Metodología y planeamiento para escuela multigrado.					
Unidades integradas y correlacionadas					
Metodologías de trabajo cooperativo					
Estrategias para la adecuación del curriculum a las necesidades educativas especiales.					
Materiales y recursos.					
Confección de materiales y recursos de bajo costo que incluyan la reutilización y reciclaje de material desechado					
Utilización del medio como recurso de aprendizaje					
Aprovechamiento del recurso humano para el desarrollo de las clases.					

**Curso 6: Administración de la escuela multigrado y planificación de Proyectos Escolares y Comunitarios.**

**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	Sugerencia
Introducción a la administración educativa.					
Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad.					
Legislación educativa y políticas educativas vigentes.					
Diagnóstico de necesidades educativas y Plan institucional.					
Administración del recurso humano: personal escolar y comités de apoyo institucionales como el Patronato Escolar y la Junta de Educación.					
Administración del programa de Comedores Escolares.					
Participación comunitaria en la gestión administrativa.					
Planeamiento y ejecución de proyectos.					

La formación de los docentes toma en cuenta varios principios metodológicos. Valoren si están de acuerdo

Principios metodológicos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo.	Nada de acuerdo
<b>La investigación:</b> Como medio para conocer la realidad, construir teoría y transformar la práctica docente.				
<b>Las tecnologías de la información y la comunicación:</b> Como una herramienta de aprendizaje que permite romper las barreras de tiempo y espacio.				
<b>Vínculo teoría-práctica:</b> El aprendizaje en las aulas debe complementarse con el trabajo de campo en las instituciones de educación formal y no formal.				
<b>Un aprendizaje compartido:</b> El conocimiento, las destrezas y valores se construyen socialmente. Esto implica trabajo en equipo, cooperación transdisciplinar y revalorización del saber popular como fuentes de aprendizaje.				
<b>Compromiso social:</b> Responsabilidad del docente para con su entorno, desde una posición humanista, ética y transformadora de la realidad.				
<b>La personalidad:</b> Para el desempeño profesional del docente son de suma importancia aspectos como la autoestima, la confianza en sí mismo, la				

<b>Principios metodológicos</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo.</b>	<b>Nada de acuerdo</b>
comunicación asertiva y el optimismo.				
<b>Sugerencias</b>				

Universidad de Costa Rica  
 Instituto de Investigación en Educación  
 Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana

**Instrumento para la validación del “Módulo de Educación Rural para la Formación de Docentes de I y II Ciclo”**

***Estimado y estimada estudiante:***

Luego de un proceso de investigación que incluyó la consulta a docentes que laboran en zonas rurales, estudiantes de la carrera de Educación Primaria, docentes formadores de docentes y autoridades universitarias, se elaboró una propuesta denominada “Módulo de Educación Rural para la formación de docentes de I y II Ciclo”. El propósito de este instrumento es valorar en qué medida esta propuesta corresponde a la realidad de las áreas rurales del país y si se ajusta a las inquietudes y necesidades de quienes ejercen la docencia en dichas estas comunidades.

Los aportes que ustedes brinden a través de sus observaciones y sugerencias, serán utilizados para hacer los ajustes y cambios necesarios a esta propuesta.

**Instrucción**

A continuación se le presentan tres cursos y su listado de contenidos. Por lo que le solicitamos que nos indiquen, de acuerdo con su criterio, la pertinencia de estos en la formación de futuros docentes de I y II Ciclos que podrían laborar en zonas rurales.

Marque una equis (X) en la casilla del indicador que mejor represente el criterio del grupo.

**Curso 1: Realidad nacional de los contextos rurales.  
 PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	Sugerencia			
	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente
La zona rural en el contexto latinoamericano y centroamericano.				
Aspectos sociales, económicos y culturales de la zona rural costarricense.				
Contexto rural indígena.				
Campesinado dueño de su medio de producción.				
Campesinado obrero, peón agrícola y empleado del sector servicios.				
Relación entre la zona urbana y la zona rural.				
La migración en la zona rural.				
La mujer rural.				
Organización rural y participación política: actores locales y nacionales.				
Nueva ruralidad.				
Paradigma de la investigación-acción.				

**Curso 2: Educación Intercultural**  
**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

<b>CONTENIDO</b>	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>	<b>Sugerencia</b>
Conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.					
Conceptos de cultura, etnia e identidad.					
La composición étnica en Costa Rica					
Concepto de educación inclusiva y educación intercultural.					
La educación intercultural en Centroamérica: los casos de Guatemala y Nicaragua.					
Legislación e interculturalidad en Costa Rica.					
El Ministerio de Educación y la educación bilingüe intercultural en Costa Rica.					
Metodología de la educación intercultural.					

**Curso 3: Educación no formal y educación para el trabajo**  
**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

<b>CONTENIDO</b>	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>	<b>Sugerencia</b>
Conceptos de educación formal, no formal e informal.					
Concepto de educación para el trabajo.					
Principios filosóficos, sociológicos y psicológicos de la educación no formal.					
Metodologías de la educación no formal.					
Experiencias exitosas de educación no formal y educación para el trabajo en Centroamérica					
La educación no formal en Costa Rica: acciones realizadas desde el Estado y las organizaciones civiles nacionales.					

**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

<b>CONTENIDO</b>	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>	<b>Sugerencia</b>
Concepto de comunidad, grupo y persona.					
Concepto de liderazgo					
El grupo como unidad social.					
Dinámica organizacional de la comunidad rural.					
Estrategias para el trabajo en equipos y la organización grupal.					
Cómo establecer relaciones con la comunidad e interactuar con los diferentes actores comunitarios que hay en ellas.					
Habilidades y destrezas para la comunicación asertiva.					
Autoestima.					
Resolución alternativa de conflictos.					
Estrategias para la planificación y ejecución de proyectos.					

**Curso 5: Planificación y metodología integrada para escuelas multigrado.  
PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

<b>CONTENIDO</b>	<b>Muy pertinente</b>	<b>Pertinente</b>	<b>Poco pertinente</b>	<b>Nada pertinente</b>	<b>Sugerencia</b>
La escuela multigrado y en Latinoamérica y Costa Rica.					
Características de la escuela multigrado en Costa Rica.					
Pedagogía rural.					
Estrategias para la contextualización del curriculum.					
Diseño participativo del curriculum integrado.					
Elaboración de diagnósticos.					
Metodología y planeamiento para escuela multigrado.					
Unidades integradas y correlacionadas					
Metodologías de trabajo cooperativo					
Estrategias para la adecuación del curriculum a las necesidades educativas especiales.					
Materiales y recursos.					
Confección de materiales y recursos de bajo costo que incluyan la reutilización y reciclaje de material desechado					
Utilización del medio como recurso de aprendizaje					
Aprovechamiento del recurso humano para el desarrollo de las clases.					

**Curso 6: Administración de la escuela multigrado y planificación de Proyectos Escolares y Comunitarios.**

**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS**

CONTENIDO	PERTINENCIA				Sugerencia
	Muy pertinente	Pertinente	Poco pertinente	Nada pertinente	
Introducción a la administración educativa.					
Aspectos básicos de archivo, documentación y contabilidad.					
Legislación educativa y políticas educativas vigentes.					
Diagnóstico de necesidades educativas y Plan institucional.					
Administración del recurso humano: personal escolar y comités de apoyo institucionales como el Patronato Escolar y la Junta de Educación.					
Administración del programa de Comedores Escolares.					
Participación comunitaria en la gestión administrativa.					
Planeamiento y ejecución de proyectos.					

La formación de los docentes toma en cuenta varios principios metodológicos. Valoren si están de acuerdo

Principios metodológicos	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo.	Nada de acuerdo
<b>La investigación:</b> Como medio para conocer la realidad, construir teoría y transformar la práctica docente.				
<b>Las tecnologías de la información y la comunicación:</b> Como una herramienta de aprendizaje que permite romper las barreras de tiempo y espacio.				
<b>Vínculo teoría-práctica:</b> El aprendizaje en las aulas debe complementarse con el trabajo de campo en las instituciones de educación formal y no formal.				
<b>Un aprendizaje compartido:</b> El conocimiento, las destrezas y valores se construyen socialmente. Esto implica trabajo en equipo, cooperación transdisciplinar y revalorización del saber popular como fuentes de aprendizaje.				
<b>Compromiso social:</b> Responsabilidad del docente para con su entorno, desde una posición humanista, ética y transformadora de la realidad.				
<b>La personalidad:</b> Para el desempeño profesional del docente son de suma importancia aspectos como la autoestima, la confianza en sí mismo, la				

<b>Principios metodológicos</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo.</b>	<b>Nada de acuerdo</b>
comunicación asertiva y el optimismo.				
<b>Sugerencias</b>				

Para la formación de los docentes se proponen varias estrategias metodológicas y técnicas didácticas, por lo que le solicitamos que nos indiquen el nivel de pertinencia de cada una. Marquen una equis (X) en la casilla del indicador que mejor represente el criterio del grupo.

<b>Estrategias metodológicas</b>	<b>Técnicas didácticas</b>	<b>Nivel de pertinencia según la estrategia metodológica.</b>			
		<b>Muy alto</b>	<b>Alto</b>	<b>Bajo</b>	<b>Muy bajo</b>
<b>Seminarios de estudio.</b> En estos seminarios los estudiantes adquieren los conceptos teóricos y metodológicos para el trabajo de campo.	Lectura y análisis de textos.				
	Gira educativa a una comunidad rural.				
	Los profesores (as) imparten el seminario de investigación en forma conjunta.				
	Estudio de casos.				
	Invitados conferencistas.				
	Taller.				
<b>Trabajo de campo y acompañamiento.</b> Cada estudiante escoge una comunidad rural para realizar los trabajos del semestre según su interés y conveniencia. En las semanas de acompañamiento, los y las estudiantes presentan los avances de su investigación y se retroalimentan con las exposiciones de los y las demás participantes. Las semanas de trabajo de campo se alternan con las semanas de acompañamiento	Visita exploratoria con observación participante				
	Cada profesor atiende a los y las estudiantes por medio de tutorías.				
	Indagación en internet.				
	Reportes con análisis y comentario.				
	Práctica docente de una semana en escuela unidocente o D1 II Semestre.				
	Práctica pedagógica intensiva en escuela unidocente o D1 dos semanas en el II Semestre.				
<b>Seminarios de discusión, análisis y reflexión.</b> Durante este periodo, los y las estudiantes presentan los resultados de sus investigaciones. Confrontan la teoría con la práctica, analizan, reflexionan y reconstruyen la teoría y evalúan el proceso.	Foro de estudiantes y profesores sobre los resultados de las investigaciones.				
	Conversatorio para la evaluación del bloque				