

VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS RURALES DE EDUCACIÓN MEDIA EN COSTA RICA Y CHILE

ASSESSMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN RURAL CONTEXTS OF MIDDLE EDUCATION IN COSTA RICA AND CHILE

Carol Morales-Trejos*

Este artículo científico muestra resultados del proyecto de investigación “Prácticas Pedagógicas Docentes en Contextos de Interacción Juvenil Rural, de la Gran Área Metropolitana de Costa Rica: una mirada desde la Educación Intercultural” inscrita en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica, en el periodo 2016-2017 y del estudio doctoral realizado en Santiago de Chile en el periodo 2012-2015. En este escrito se articulan los resultados correspondientes a uno de los objetivos específicos que ambas investigaciones compartieron, que fue el dar cuenta de los fundamentos teóricos y operativos de las prácticas pedagógicas realizadas en contextos de interacción juvenil rural que permitió conocer la valoración del profesorado respecto de su quehacer profesional. A nivel metodológico, ambas investigaciones se sustentan en el enfoque hermenéutico-interpretativo, desde donde se realizaron entrevistas a profundidad a 11 docentes en el caso de Costa Rica y 14 en el contexto chileno, correspondiente a liceos rurales, de educación técnica de secundaria, y ubicados en la Región Metropolitana de ambos países. Dentro de los principales hallazgos se puede apreciar como hecho importante en el discurso docente, la ampliación del campo de preocupaciones que va desde la didáctica al campo curricular, que guarda estrecha relación con sus prácticas pedagógicas, las que significan, actualizan y recrean los contenidos de la educación en función de las diversas visiones de mundo que posee el estudiantado y el contexto educativo en el que se desempeñan, asimismo se evidencia a nivel cognitivo nociones interculturales en la comprensión de la diversidad, la cultura y lo juvenil y de la misma práctica docente, sin embargo no se da a profundidad un abordaje intercultural, en tanto no se considera la reflexión como eje transversal a todos los procesos operativos de las prácticas pedagógicas docentes.

Palabras claves: Prácticas pedagógicas, educación rural, diversidad juvenil, interculturalidad.

This scientific article shows the results of the research project "Pedagogical Teaching Practices in Contexts of Rural Youth Interaction, Metropolitan Area of Costa Rica: A View from Intercultural Education" in the Institute of Research in Education (INIE) of the University of Costa Rica, in the period 2016-2017 and in the doctoral study carried out in Santiago de Chile in the period 2012-2015. This paper articulates the results corresponding to one of the specific objectives that both researches shared, which was to give an account of the theoretical and operational foundations of the pedagogical practices carried out in rural youth interaction contexts. At the methodological level, both investigations are based on the hermeneutic-interpretative approach, from the point where in-depth interviews are carried out with 11 teachers in the case of Costa Rica and 14 in the Chilean context, corresponding to rural lyceums and technical education of secondary schools located in the metropolitan region of both countries. Among the main findings can be seen how to make important in the teaching discourse, expand the field of care of the person who goes to the school giving significant meaning to the relationship of their pedagogical practices by which they can update and recreate around the contents of education in the function of the different world views, as well as the evidence in the cognitive knowledge with intercultural notions in the understanding of diversity, culture and youth and teaching practices, however, this discourse does not have a depth of an intercultural approach, nor is reflection considered as a transversal axis to all the operational processes of teaching pedagogical practices.

Key words: Pedagogical practices, rural education, youth diversity, interculturality.

Introducción

En el ámbito educativo, la práctica escolar hoy debe ser entendida como acciones multidimensionales que cobran significados con relaciones a múltiples conceptos, alineados o incluidos unos en otros al

modo de las muñecas rusas, lo que requiere planteamientos comprensivos y ecológicos, auspiciados por los esquemas sociológicos y antropológicos que fundamentan los paradigmas de investigación alternativos en el campo educativo (Sagastizabal *et al.*, 2009, p. 162, citando a Sacristán, 1988).

* Universidad de Costa Rica, Escuela de Orientación y Educación Especial, Costa Rica. Correo electrónico: carolgraciela.morales@ucr.ac.cr

En este sentido se retoman en este artículo desde el discurso docente las valoraciones respecto de consideraciones teóricas y operativas en la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media tanto de Costa Rica como de Chile, señalándose de manera relevante cómo los establecimientos educativos se deben constituir como un espacio de reflexión, de debate, de convivencia, de interacción, de adquisición de saberes, en los que las experiencias vitales y personales, aportadas desde la visión estudiantil y del profesorado a este nuevo escenario, cobren relevancia en el intercambio entre los miembros de la comunidad educativa, permitiendo así situar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la pertinencia cultural.

Se trata, en definitiva, de crear mediante la mediación pedagógica un espacio social regido por nuevas pautas nacidas de la negociación y de la creatividad colectiva. En otras palabras, requiere detenerse a pensar la práctica pedagógica docente desde formas distintas a las acostumbradas, en la que la convivencia dentro del contexto educativo, como menciona Fournet-Betancourt (2004), vaya más allá de la tolerancia de formas de vida distintas o de formas de escuela distintas, ya que convivir con maneras distintas de vivir y de educar es compartir la diversidad del otro.

Este documento retoma a nivel teórico los fundamentos que sustentan las prácticas pedagógicas y desde una mirada intercultural algunos elementos que la enriquecen, seguido de consideraciones metodológicas que dieron lugar a ambos estudios, los resultados enfocados en dar cuenta desde el discurso docente en ambos contextos acerca de la valoración de su quehacer profesional, así como la discusión de dichos resultados desde consideraciones teóricas relevantes, seguido por las consideraciones finales.

Referentes teóricos

Práctica pedagógica, consideraciones teóricas y operativas

Existen diferentes enfoques que intervienen en la forma de conceptualizar las prácticas pedagógicas, sin embargo en este apartado interesa instalar una visión sociocrítica de lo que implica enseñar. Por lo que se emplea como categoría el rol de una persona docente activa, proactiva y reflexiva. La persona profesional docente, apunta Erazo (2011),

es la piedra angular para el fortalecimiento de la calidad de la educación, siguiendo a la autora, en el análisis de este sujeto a lo largo de la historia, se encuentra que el pensamiento educativo ha proporcionado diferentes “imágenes” para pensar a la figura docente.

Manen (1977), citado por Erazo (2011), distingue tres niveles reflexivos que fundamentan teóricamente la práctica pedagógica, en el primero la racionalidad técnica, en donde el interés dominante está en la aplicación eficiente y efectiva del conocimiento educativo, con el propósito de lograr fines aceptados como dados. En este caso los contenidos de la reflexión son los problemas de instrucción, el cómo lograr los objetivos. Un segundo nivel de reflexión se basa en un concepto de acción práctica, según esta, el problema es explicar y esclarecer las suposiciones y predisposiciones implícitas en los asuntos prácticos. Así como evaluar las consecuencias educativas hacia las que conduce la acción, el profesorado hace explícitos los supuestos de su acción profesional y el sentido valórico o significado de la acción.

En un tercer nivel, el de la reflexión crítica, se incorporan criterios éticos. Se puede apreciar cómo la heterogeneidad es la que subyace en los procesos reflexivos que despliegan las personas educadoras, este hecho le confiere a la práctica pedagógica una diversidad que la enriquece.

En torno a los procesos operativos que sustentan las prácticas pedagógicas se representan en la Figura 1, a saber.

Sobre el primer componente referido a la contextualización curricular, siguiendo a Grundy (1987) citado por Gimeno (2007), es clave precisar que el currículum no es un concepto, es una construcción cultural, es un modo de organizar varias prácticas educativas, en tanto es un puente entre la teoría y la acción, es decir, es un configurador de la práctica, por tanto debe entenderse como una praxis.

El avance de la teoría curricular se explica a partir de la evolución del concepto de currículum, el que está vinculado con el desarrollo histórico de una sociedad, la educación y del pensamiento imperante en cada época histórica. Al inicio se consideraba como método de enseñanza, luego como un listado de contenidos a aprender y posteriormente comenzó a evolucionar como teoría curricular, sin embargo estas teorías acerca del currículum, siguiendo a Gimeno (2007), deben ser juzgadas por la capacidad de respuesta para explicar la doble dimensión



Figura 1. Procesos Operativos de las Prácticas Pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia, retomando a Gimeno (2007), Navarro *et al.* (2010), Lázaro (1990), Contreras y Contreras (2012), Constenla (2007).

entre el currículum con el exterior y el currículum como regulador del interior de los establecimientos educativos.

Navarro *et al.* (2010), citando a Taba (1984), plantea que un plan curricular para el aprendizaje incluye los elementos referidos a procesos de planeación, como el diagnóstico de necesidades, la determinación de los fundamentos teóricos, selección de experiencias, organización de contenidos, evaluación y desarrollo de la unidad enseñanza-aprendizaje, considerando que la esencia del seguimiento de estas etapas es que las decisiones tomadas en cada una se suman a la siguiente con el propósito de fortalecer la cultura del estudiantado, de ahí que se consideren como procesos.

En lo que respecta al proceso de diagnóstico pedagógico, es posible conceptualizarlo, según Lázaro (1990), como un método de exploración, que puede ser empleado como una estrategia de intervención psicopedagógica, y como referente importante en la evaluación educativa. Siguiendo al autor, las polémicas respecto del diagnóstico pedagógico se centran especialmente en la delimitación de sus finalidades, en tanto por una parte es

factible entender que es una actividad descriptiva y, por otra, que incluye procesos de decisión dirigidos a la intervención pedagógica.

En este sentido una posibilidad de acercamiento y superación de los problemas indicados por Lázaro (2002) supone entender que toda acción diagnóstica implica adoptar decisiones para intervenir y realizar el seguimiento permanente de la intervención, en este caso educativa, lo que supone que la acción diagnóstica potencia su actividad con la acción evaluadora, es decir, los procesos operativos que aquí se señalan en torno a la práctica pedagógica se deben considerar en estrecha interrelación unos con otros.

La planificación es un proceso que permite dar cuenta de los objetivos y fines educativos, en tanto como señala Navarro *et al.* (2010), citando a Bateman y Snell (2004), es un proceso de toma de decisiones sistemáticas acerca de las metas y actividades que una persona, grupo, unidad de trabajo o toda organización perseguirá en el futuro, ante ello es preponderante especificar los objetivos que se aspiran alcanzar y las acciones a ejecutar, citan los autores también que dentro de las actividades

de planeación se deben considerar el análisis de las situaciones actuales, anticipación al futuro, determinación de objetivos, y determinar los recursos para lograr las metas planteadas.

Para Izquierdo (2004), citado por Contreras y Contreras (2012), aprendizaje significa la aparición de una nueva conducta a partir de actividades y experiencias previas, este planteamiento remite a considerar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la persona docente promueva en sus estudiantes diversidad de experiencias que les permitan adquirir y desarrollar las competencias necesarias o modificar otras ya existentes, cuya intención es que los educandos puedan resolver situaciones de índole política, religiosa, cultural y social de manera creativa y asertiva, es decir, desarrollar un pensamiento crítico.

Asimismo es preciso mencionar que para promover un verdadero aprendizaje significativo se requiere, según Escano y Gil (2006) citados por Contreras y Contreras (2012), de tres condiciones importantes, entre las que se destacan la significatividad lógica del material, es decir, que los contenidos sean coherentes y organizados, en segundo lugar, la significatividad psicológica del material, que estos sean acordes al desarrollo juvenil y acordes a sus conocimientos previos, y por último, la actitud favorable de los educandos hacia el proceso de aprendizaje, es decir, que el estudiantado encuentre sentido a aprender significativamente, muy relacionado a su interés y expectativa.

Una enseñanza exitosa, señala Cónstenla (2007), prepara al estudiantado para vivir efectivamente durante toda su vida, por lo que se centra en enseñar para trasladar el aprendizaje más allá del aula, hacia la vida diaria, “aprender para la vida”, favorecer habilidades para la vida y el mundo laboral como refieren la mayoría de docentes entrevistados.

Por último, en lo que se refiere a la evaluación en los últimos años, es admisible señalar que ha ido experimentado algunos cambios en cuanto a su carácter, básicamente respondiendo a los estudios de la década de los ochenta acerca de la naturaleza del aprendizaje y las nuevas corrientes psicológicas, sin embargo con la expansión de la educación, señala Sántibañez (1989) citado por Cónstenla (2007), la evaluación ha perdido su carácter selectivo, sancionador o, incluso, punitivo, para convertirse en una guía, en una aliada del aprendizaje del estudiantado, bajo esta consigna la

evaluación debe ser utilizada para orientar procesos de aprendizaje que posibilite a la mayoría de las personas jóvenes alcanzar los objetivos previstos no para expulsar o excluir estudiantes del sistema educativo, en tanto su misión, siguiendo a Toro (1992) citado por Cónstenla (2007), debe ser ayudar a las personas a aprender más y mejor.

Dentro del proceso de evolución la persona profesional en educación, según Santos Guerra (1996) citado por Cónstenla (2007), debe de

evitar a toda costa hacer de la evaluación un instrumento de dominación. Este sentido vertical y descendiente desvirtúa y empobrece sus funciones. Por el contrario, hay que hacer de ella un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa. Esto se consigue con una práctica evaluadora depurada éticamente, con una metaevaluación rigurosa y con un control democrático de ambas (p. 7).

Realizar una adecuada correlación entre los fundamentos teóricos y operativos dentro de la práctica, es un reto que se puede llevar a cabo mediante una verdadera práctica reflexiva, en este sentido Perrenoud (2007) sugiere que es necesario que esta postura reflexiva se convierta en algo casi permanente, no ocasional, y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción e independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Asimismo, continúa el autor, la noción de práctica reflexiva remite a dos procesos, uno que implica la reflexión durante el proceso, es decir, en la acción, y otro después, denominado sobre la acción, donde los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad, sino que por el contrario se requiere de recuperar la razón práctica, es decir, los saberes de la experiencia.

La práctica pedagógica supone consideraciones teóricas y operativas como se mencionó anteriormente, dentro de estas se puede, según la consideración de lo intercultural como hermenéutica planteada por Abdallah-Preteuille (2006), determinar la presencia de un enfoque intercultural y cómo esta presencia nutre la mediación pedagógica.

Desde la mirada intercultural, una práctica pedagógica para que sea considerada intercultural requiere ser reflexiva y crítica, siguiendo autores como Rodríguez (2007), Erazo (2001), Aguado *et al.* (2008), Dietz (2003), quienes señalan que

el reflexionar respecto de las prácticas docentes puede constituir una significativa oportunidad de aprendizaje para profesores en práctica, para estudiantes de formación docente y para docentes en ejercicio en Escuelas y Liceos, por esta razón se hace pertinente instalar la reflexión en la propia práctica pedagógica en y durante la acción, a nivel educativo.

Un desafío inicial en este sentido lo configura el superar el distanciamiento entre teoría y práctica, ya que por mucho tiempo se ha brindado, dentro del perfeccionamiento docente, mayor atención a los saberes teóricos, dejando un poco de lado los saberes pedagógicos o experienciales. Suárez (2001) considera que este tema no es ajeno al campo pedagógico, dentro de este distintos teóricos (Flórez, 1994; Kemmis, 1995; Porlán, 1994) han tratado de explicar dicho distanciamiento, atribuyendo causas como la rigidez en el método positivista en la interpretación de la realidad que instaura una perspectiva unilateral de las cosas, limitando, como señala Carr (1995), la comprensión de las circunstancias concretas en que nos encontramos y nuestras ideas acerca de lo que es posible.

Es clave dentro de las prácticas pedagógicas conocer cuáles son las fuerzas que nos alejan de conseguir los mejores logros del estudiantado. Aguado (2011) considera que en primer lugar están las creencias acerca de las ideas de diversidad y la forma de entenderla en el proceso de enseñar; desde un enfoque intercultural el diálogo se hace necesario en esta articulación de teoría y práctica.

Consideraciones metodológicas

Ambas investigaciones a las que hace referencias este escrito se han sustentado en el enfoque científico hermenéutico-interpretativo, desde el que se planteó un diseño de investigación etnometodológico, caracterizado por la flexibilidad y la multiplicidad de escenarios o actores sociales que abarca (Erazo, 2012). Este diseño, según Galindo (2009), presupuso el reconocimiento de la capacidad reflexiva e interpretativa propia de cada actor social, aspecto que constituye el corazón mismo de la etnometodología, ya que la forma de conocimiento práctico es esa facultad que todo individuo posee y aplica en la rutina de sus actividades prácticas.

Los escenarios de esta investigación lo configuraron en Costa Rica tres Liceos rurales, que se encuentran dentro de la gran área metropolitana específicamente en las provincias de San José y Alajuela, cuya modalidad corresponde a educación técnica diurna pública rural. De manera específica 11 personas docentes (6 hombres y 5 mujeres), 9 de asignaturas básicas y dos de especialidad técnica, todas ellas con grado de licenciatura y otros con algunas especialidades a nivel de diplomados (Cuadro 1).

En Chile se consideraron cinco Liceos Politécnicos y uno científico-humanista, de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, todos municipalizados, es decir, públicos, y ubicados en seis comunas consideradas rurales y distribuidas por grupos de ruralidad 1, 2 y 9¹. Los sujetos de investigación fueron 14 docentes jefes/profesorado

Cuadro 1. Caracterización docente en el caso de Costa Rica.

Código docente	Sexo	Edad	Origen geográfico	Grado académico	Años de experiencia
PCTPZ 1	M	32	Rural	Licenciatura	11
PCTPZ2	H	33	Rural	Licenciatura	10
PCTPZ3	M	32	Rural	Licenciatura	10
PCTPZ4	H	27	Rural	Licenciatura	8
PCTPZ S	M	48	Rural	Licenciatura	23
PCTPR 1	H	34	Rural	Licenciatura	15
PCTPR2	H	37	Rural	Licenciatura	3
PCTPR3	H	27	Rural	Licenciatura	5
PCTPP 1	M	27	Rural	Licenciatura	8
PCTPP2	M	29	Rural	Licenciatura	8
PCTPP3	H	37	Rural	Licenciatura	14

Fuente: Elaboración propia, datos suministrados por el profesorado entrevistado.

guía de los cursos de tercero y cuarto medio, 7 de ellos con formación pedagógica y las 7 personas restantes con formación técnica variada (Cuadro 2).

Las técnicas de recolección de la información para desarrollar estos estudios fueron las entrevistas en profundidad, específicamente tres a cada docente, que oscilaron entre 45 minutos y una hora, cuya pertinencia metodológica radicó en “aprender sobre lo que realmente es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en el que los actores ven la realidad o en la que clasifican y experimentan el mundo (...)” (Canales, 2006. p. 241).

Los datos recolectados fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido, la que según Delgado y Gutiérrez (2007) es un tipo de análisis cualitativo, que se centra en el análisis de las expresiones verbales, en este sentido es importante rescatar que el texto no es el contenido, es lo que ahí se está comunicando, lo que pretende este análisis es comprender el sentido que está detrás del texto, siguiendo los ulteriores seis pasos, a saber:

Primer paso: implicó tener claridad en la postura teórica, disciplinar o profesional en la que se fundamentó la investigación.

Segundo paso: consistió en el primer intento de organización de la información, de acuerdo con Bardin (1996) citado por Cáceres (2003),

este segundo paso técnico implicó tres objetivos: “colectar los documentos o corpus de contenidos, formular guías al trabajo de análisis y establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado” (p. 59).

Tercer paso: en este paso se definieron las unidades de análisis, que correspondieron a los trozos de contenido en donde se inicia la elaboración de los análisis.

Cuarto paso: se establecieron las reglas de análisis y códigos de clasificación, este punto es clave, ya que fortalece la validez y confiabilidad de los resultados. Estas reglas indicaron a la persona investigadora cuáles son las condiciones para codificar y eventualmente categorizar el material, no dejando de lado que, debido al carácter cualitativo del análisis de contenido que aquí se expone, estas reglas están abiertas a modificación en la medida en que el material es procesado.

La retroalimentación constante, desde los datos hacia la formulación de criterios o reglas de codificación y viceversa, fue primordial y permanente, procedimiento que se llevó a cabo hasta haber clasificado todo el material disponible (corpus de contenido).

Quinto paso: se desarrollaron las categorías, estas se pueden definir como los cajones o “casillas” en donde el contenido previamente

Cuadro 2. Caracterización docente en el caso de Chile.

Grado de ruralidad	Código docente	Sexo (H/M)	Edad	Tipo de formación	Años de experiencia en docencia	Origen geográfico
9	PB1	M	38	Pedagógica	16	Rural
	PB2	H	34	Pedagógica	9	Rural
	PCT1	H	27	Pedagógica	7	Rural
	PCT2	M	39	Pedagógica	15	Rural
1	PMP1	M	46	Técnica	11	Urbano
	PMP2	M	23	Técnica	2	Rural
2	PTT1	H	30	Técnica	5	Urbano
	PTT2	M	34	Técnica	5	Rural
	PMB1	H	25	Pedagógica	1	Urbano
	PMB2	H	41	Técnica	Tres meses	Urbano
	PMB3	M	53	Pedagógica	30	Urbano
	PMB4	M	35	Técnico	2 meses y medio	Urbano
	PP1		48	Técnica	7	Urbano
	PP2		46	Pedagógica	24	Rural
Totales	14					

Fuente: Elaboración propia, datos suministrados por el profesorado entrevistado.

codificado se ordena y clasifica de modo definitivo (Hernández, 1994, citado por Cáceres 2003), para ello fue necesario seguir, al igual que en el caso de la codificación, un criterio, pero en esta oportunidad dicho criterio dependió mucho más de elementos inferenciales, fundamentalmente razonamientos de la persona investigadora y elementos teóricos que permitieron consolidar la categorización.

En este paso es importante considerar, desde la *Grounded Theory*, específicamente el procedimiento de comparación constante de Glaser & Strauss (1999), citado por Cáceres (2003), en tanto representa la principal perspectiva del quehacer emergente, abriendo con ello las puertas al aporte de este enfoque en el análisis cualitativo de contenido.

Sexto paso: La integración final de los hallazgos fue la etapa final del proceso en el que los objetivos o guías de análisis fueron los elementos centrales de la construcción teórica final, el alcance de un análisis cualitativo de contenido se enriquece de la elaboración teórica de las personas investigadoras surgida a partir de los conocimientos previos, como de aquellos aportados por la situación investigada durante los procesos de codificación, categorización y la interpretación final (Briones, 1988b; Valles, 2000. Citados por Cáceres: 2003, p. 75).

Las dimensiones éticas que guiaron la investigación tomaron en cuenta que estas correspondieran al tipo de investigación que se estaba llevando a cabo y en congruencia con el paradigma, la perspectiva, las estrategias de recolección y el análisis de los datos, por tanto, se tiene claro que en la investigación de tipo cualitativa la calidad y rigor de la investigación radica en la credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad con la que los resultados sean expuestos, para ello la investigadora estableció una relación empática con las personas participantes, donde se comprometió a escuchar con sensatez y sensibilidad los relatos de estas personas, realizando una reflexión personal constante y dialéctica para poder captar la verdad o conocido para cada persona, inmersa en su contexto socioeducativo, como lo referencia Gurdíán (2010).

De manera específica, respecto de la credibilidad, según lo que plantea Gurdíán (2010), la investigadora se devolvió a las personas participantes en ambos contextos, cuando estuvo revisando algunos datos

particulares, durante la recaudación y análisis de los datos para poder confirmar los hallazgos, por lo que se buscó alcanzar lo expuesto en el párrafo anterior, desde un inicio, con el fin de poder realizar estas devoluciones cuando fueron necesarias.

Anudado a la credibilidad está estrechamente ligada a la triangulación, ya que según Albert (2006), “Esta técnica permite garantizar la independencia de los datos respecto del investigador” (p. 153), en otras palabras ayuda a que no sea solo el criterio de la persona investigadora el que intervenga en la interpretación de los resultados, esto gracias a la comparación que se realiza, entre el marco teórico establecido previamente, los datos recolectados y el conjunto de conocimientos de quien investiga, lo que, como ya fue mencionado en el apartado anterior, se llevó a cabo en el capítulo IV dentro del apartado de discusión e interpretación de los datos.

Dentro de los criterios de rigor y validez, es importante señalar que para las investigaciones citadas la participación fue de manera voluntaria, ninguna persona participante fue obligada o presionada para que relatará aspectos considerados en el estudio. Desde el inicio, las personas participantes docentes contaron con una copia del consentimiento informado, que contenía información de los objetivos de la investigación y especificaciones acerca de lo que representaba su participación en el estudio. Debido a que la salud y el bienestar de las entrevistadas y los entrevistados fue una prioridad, desde el inicio, conocían que estaban en la libertad de retirarse en cualquier momento, si así lo deseaban.

Toda la información obtenida en ambos procesos investigativos ha sido manejada confidencialmente, por lo que para efectos de la divulgación de datos se empleó para cada participante un seudónimo o código.

Resultados

Valoración de la práctica pedagógica y de la experiencia en educación rural

En cuanto a la valoración de la propia práctica pedagógica y específicamente de los procesos operativos que la constituyen, es importante señalar que se consultó a las personas docentes por aquellos aspectos que les agradaba y les desagradaba hacer dentro de su práctica, en ese sentido lo que más expresan valorar, señalado como una tendencia, es “dar clases”, “enseñar” y “hacer la clase”,

resaltando el componente interactivo que subyace a toda práctica pedagógica, aspectos que refleja a nivel ocupacional satisfacción, asimismo en su mayoría se señala la planificación y la realización de tareas administrativas, como la actividad que más les desagrada al profesorado de manera coincidente en ambos países.

En términos generales, valoran de la práctica la interacción docente-estudiante y la oportunidad de poder generar cambios, “la verdad es que cada día encuentro más interesante el área pedagógica, cada vez siento que uno aprende más y de nuestros niños, uno aprende más con ellos...” (PMP1), por su parte PMP2 manifiesta “lo que más me gusta es el desarrollo de la clase, dentro de la sala, me gusta mucho, tener que explicarle a los chiquillos...”.

Los que menos le agrada a PMP1 son las injusticias, y las burlas que a veces entre estudiantes se dan, pero sobre todo burlas entre el personal docente, señala “las injusticias, las injusticias de todas maneras, la burla entre los estudiantes, la burla y el menosprecio que existe en los profesores, entre los profesores, que se da en algunos casos...”. Lo que menos le agrada realizar dentro de la práctica pedagógica a PMP2 es el “desarrollo de las pruebas”.

Las personas educadoras entrevistadas en el caso específico de Costa Rica, valoran de manera positiva la relación que han establecido y que establecen con el estudiantado, PCTPP1 destaca que lo que le gusta de su práctica es “la relación que yo tengo de docente a estudiante de la necesidad que usted tiene yo la puedo solventar. Entonces a mí eso me llena mucho como docente”, PCTPP2 muestra agrado, “a mí me encanta dar clases, yo amo dar clases, hasta el momento lo disfruto, enseñarle a los chiquillos y que por lo menos uno le diga que aprendió algo nuevo”, “pero sí me ha gustado mucho la parte de los chicos, además de lo académico, ellos comparten con uno, la interacción, motivarlos”, a PCTPZ5 le agrada de la práctica “Me encanta que el estudiante descubra, que analice, que razone, que sea crítico, eso es lo que me encanta, que no sea uno más de los más, que se despabile, que sepa defenderse”.

Reitera en este sentido PCTPP3, que lo que le agrada de ser docente es “lograr darle al estudiante o colaborar con él para que tenga el conocimiento y las normas morales necesarias para que sea una buena persona y pueda hacer su papel en su contexto”.

De igual manera 8 docentes que conforman las comunas consideradas dentro del grupo de ruralidad 2 en el caso de Chile, en su mayoría docentes con

formación técnica, valoran su práctica pedagógica positivamente también, expresado que dan lo mejor que tienen con los recursos con los que cuentan, así mismo PMB1, PMB3, PMB4, PP1, PTT1 y PTT2 manifiestan que lo que más les agrada es “dar la clase”, “enseñar”, “estar en la sala de clase”, “hacer la clase”, interactuar con sus estudiantes, que estos comprendan la materia/ asignatura y en el caso de PMB4 y PCT2 cuando les hacen muchas preguntas les “encanta” porque sus estudiantes están aprendiendo, a nivel general las docentes y los docentes manifiestan un agrado por trabajar con personas jóvenes, así como el realizar actividades prácticas en las que tanto docentes como estudiantes estén en movimiento, las clases expositivas no son del agrado aunque son necesarias señalan, “a ver, dentro de mi práctica pedagógica me gusta mucho hacer las clases, teórica o práctica, no me desagrada ninguna de ambas, porque en las dos considero que me gusta desarrollarlas” (PTT2).

En cuanto a lo que no les gusta de su práctica pedagógica, en el caso de PMB1, PP1 y PTT2 no les gusta planificar, por el tiempo que eso demanda y el hecho que les corresponda llevarse trabajo para la casa, lo que difiere por ejemplo con el caso de PTT2 que una de las cosas que más le gusta es planificar sus clases, aunque coincidentemente señala la necesidad de requerir más tiempo para tal fin, “para mí planificar ojalá no existiera, pero debe, tiene que existir, es cierto, tiene que haber un hilo conductor, de contenidos y todo lo demás”, enfatiza: “La parte administrativa no me gusta para nada, ya. Que es lo que más me gusta, trabajar con alumnos, así de simple” (PP1), el desagrado hacia la planificación está principalmente asociado a la falta de tiempo, a la incoherencia entre lo planificado y la contingencia educativa.

En Chile a PMB3 y PP1 no les agrada tener que estar constantemente motivando a sus estudiantes para que estudien, quieran aprender y cumplir con las responsabilidades estudiantiles, eso les produce cansancio y desmotivación a ambas docentes, puntualmente “cuando estudiaste educación te decían que vas a llegar a una sala y que iba a ver motivación, desarrollo de la clase, una conclusión de la clase y que los chicos iban todos a aprender y que iba a ver una reposición, pero qué haces cuando el alumno no tiene disposición a aprender, cuando el alumno no quiere estar en nuestra sala de clase, no te quiere escuchar y para más te realiza un volcán contra los que sí quieren aprender...”.

De manera coincidente en el caso de Costa Rica, en cuanto a lo que desagrada de la práctica, se señala la rutina, el papeleo, trámites administrativos, la revisión de exámenes, la medición que establece el MEP, la manera en la que el MEP limita la práctica docente con sus estructuras rígidas y poco posibilitadoras, señala PCTPZ5: “se sabe que es un sistema completamente conductista, que es un sistema sumativo, que hay un montón de corrientes, de enfoques y demás, que vienen del extranjero, que se quieren implantar aquí y no sirven, no sirven porque si usted no cambia el sistema evaluativo, nunca va a funcionar”.

Por su parte PCTPR1 menciona que no le gusta la forma en que tienen que evaluar a sus estudiantes, “viene la evaluación y se ‘pasean en todo’, a veces uno tiene un estudiante que entiende, y entiende mucho, pero hay que evaluarlo, y en el momento que hay que evaluarlo tal vez esa persona que había construido bien los conocimientos no tiene éxito, entonces usted vive peleando contra el tiempo y contra esos exámenes que para mí es una limitante, no están relacionados para nada con la metodología, es una metodología que ellos hagan y hagan; pero en un examen que hay que evaluarlos, no concuerda”.

Lo que no le agrada y le produce insatisfacción laboral a PP1 en Chile, es que a la persona docente se le culpe por los problemas de la educación en Chile, señala “eso es una de las cosas que no me gusta, que tú siempre estás nadando contra la corriente y aparte de eso que eres crucificado socialmente y eres menoscabado y al final es fácil mirar la paja en el ojo ajeno y vivir la vida. Los padres critican la calidad de los profesores pero qué pasa con los padres, qué pasa con la familia, dónde está su función” (PP1), por su parte, a modo de ejemplo, a PB2 le desagrada la planificación por el poco tiempo con el que cuenta, aspecto que es coincidente con lo que mencionan PTT1 y PMB1 (grupo de ruralidad 2).

Avanzando en la valoración de la experiencia en educación rural, se observa una tendencia hacia la valoración positiva muy similar a la valoración de la propia práctica docente, en las seis comunas y tres grados de ruralidad estudiados en Chile, y en el profesorado entrevistado de los tres Liceos técnicos de las provincias de San José y Alajuela en Costa Rica, sin embargo cada grupo de educadores valoran la educación rural por motivos diversos e incluso algunos hacen críticas importantes

al sistema educativo tanto costarricense como chileno.

En Chile por ejemplo, PMP1 y PMP2 valoran la experiencia en educación rural como positiva, en el caso de PMP2 su valoración está orientada a componentes más personales y emocionales de su quehacer profesional, como lo son la poca experiencia, lo frustrante que ciertas situaciones han resultado debido a su edad, y poco conocimiento pedagógico. En el caso de PMP1 la experiencia en educación rural está muy vinculada al compromiso educador, al generar cambios en un espacio educativo particular como el rural, que requiere de un abordaje específico por las características poblacionales, y juveniles, la vulnerabilidad, por lo que la formación en valores son referentes que se suman a su discurso.

Para Costa Rica el profesorado entrevistado en su totalidad se identifica con ser docente rural, se evidencia un sentido de pertenencia a los contextos y su cultura, a modo de ejemplo PCTPR1 menciona respecto de su identidad como docente rural “porque uno tiene que ajustar los métodos, tiene que ajustarse uno mismo al tipo de población para poder de verdad llenarles a ellos, porque si no no les cumpliría”, por su parte PCTPR2 relaciona el ser un docente rural con trabajar con estudiantes con ciertas características que los diferencian con las y los de zona urbana. En el caso de PCTPR3 considera que él creció en zona rural y eso siente que lo acerca más al estudiantado y su realidad, enfatiza, “porque uno se entiende con el estudiante mucho más, el estudiante es aquel que contextualiza muy bien las cosas; si aquí viene de pronto una persona de Heredia, el estudiante no sé si va a tener la misma empatía que con una persona del mismo Naranjo o Palmares”, “y uno también se identifica con el estudiante porque conoce su realidad, yo sé que muchos de los estudiantes aquí los papás son trabajadores de campo o las mamás de fábricas, entonces uno se identifica”.

En la esencia de ser docente rural es importante de rescatar en el profesorado aspectos que configuran esa identidad como lo es la empatía, el conocer y vivenciar los referentes culturales del otro, de su estudiantado, en términos generales.

Específicamente PCTPP1 relaciona su identidad de docente rural con el sentido de pertenencia que esta tiene con la comunidad, al haber crecido en la misma. Parte de esta identidad se menciona la necesidad de conocer las diferentes necesidades

y posibilidades de sus estudiantes, ya que al ser de una zona rural no todas ni todos tienen acceso a internet u otros medios: "... yo conozco los casos de los estudiantes, yo sé de dónde vienen, entonces como que eso me da la oportunidad de decir a esto le voy a dar este enfoque a este tema y que ninguno le vaya a causar algún tipo de influencia negativa. Entonces yo sí me siento completamente contextualizada porque esto es lo mío, esta es mi gente, es mi pueblo, yo trabajo aquí con tanto amor".

PCTPZ3 menciona "si me fuera para la ciudad me sentiría extraño porque yo estoy acostumbrado a trabajar con muchachos de zona rural, nunca he trabajado con muchachos de ciudad" de manera similar PCTPZ4 menciona que se siente identificado con el ser docente rural, ya que "yo pienso, yo en la zona urbana nunca he trabajado, pero yo pienso que hay más educación y más valores en las zonas rurales, pienso yo verdad, la gente como que es más pasiva, es más tranquila, es más comprensible, como que tiene los pies más sobre la tierra, y en las zonas urbanas, pienso yo, tal vez no es completamente lo contrario, pero sí es más complicado, por el tipo de población que hay, verdad".

Pese a que en su mayoría dentro de las características que definen lo juvenil por el profesorado está el poco esfuerzo hacia el estudio y las pocas metas académicas, las personas docentes valoran otras características de sus estudiantes como muy positivas y que guardan relación con la cultura rural, PCTPR1 menciona; "el tipo de estudiante humilde, que aunque tenga necesidades hace un esfuerzo por salir muchas veces de la pobreza, y que encuentra en la educación la única arma para salir adelante porque muchas veces son hijos de peones, o que tienen algún terreno pero ahora la agricultura no representa una forma de ingreso para vivir, entonces ellos ven en la educación cómo conseguir un ingreso y poder ayudar a sus familias o para salir ellos adelante".

PCTPP1 señala "yo sí me siento completamente contextualizada porque esto es lo mío, esta es mi gente, es mi pueblo, yo trabajo aquí con tanto amor", aspectos que evidencian por parte de todas las personas educadoras satisfacción por laborar en contextos rurales, indicando como sus principales razones del estudiantado características personales, familiares, y aspectos vinculados a la cultura rural, que hacen que sus experiencias en la educación rural sean positivas y llenas de sentido.

Discusión de resultados

Valoración docente respecto de los fundamentos teóricos y operativos de las prácticas pedagógicas realizadas en contextos rurales

Según la valoración del profesorado entrevistado en estas dos investigaciones, los fundamentos teóricos de las prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos de interacción juvenil rural, siguiendo a autores como Manen (1977) citado por Erazo (2011), se basan en la racionalidad técnica y en la acción práctica en el caso de Costa Rica, donde el favorecer el aprender haciendo desde el acto de educar cobra gran relevancia para el cambio social. En Chile por su parte el profesorado fundamenta su práctica en la acción principalmente, sobre todo en docentes con formación pedagógica, privilegiando la participación activa del estudiantado y el aprender haciendo, en ambos contextos las características en torno a una práctica pedagógica fundamentada desde la reflexión-crítica están muy poco presentes, de manera puntual es posible señalar que solo dos educadores con formación pedagógica de los 14 docentes en el caso de Chile, y uno en Costa Rica, favorecen dentro del quehacer profesional espacios reflexivos acerca de la realidad sociocultural de las personas jóvenes con las que laboran.

Desde la racionalidad técnica, el interés dominante, siguiendo a Manen (1977) citado por Erazo (2011), está en la aplicación eficiente y efectiva del conocimiento educativo con el propósito de lograr un objetivo, es decir, la acción docente se centra en cómo lograr los objetivos, por ejemplo PCTPR2 define práctica pedagógica como "utilizar técnicas, conocimientos y todo lo que esté a mano de un docente, para poder hacer que el estudiante entienda lo que se le quiere explicar, porque el docente puede ser que sepa mucho, pero si no sabe transmitir esos conocimientos, y ahí es donde está la práctica pedagógica, que usted pueda también, porque todas las cabecitas que están en un aula son diferentes, todas piensan y entienden diferente, de ahí las adecuaciones curriculares también".

Por otra parte siguiendo a los autores, desde la acción práctica el problema es explicar y esclarecer las suposiciones y predisposiciones implícitas en los asuntos prácticos y evaluar las consecuencias educativas hacia las que conduce la acción, aquí

es importante que el profesorado haga explícitos los supuestos de su acción profesional y el sentido valórico o significado de la acción, aspecto al que en su mayoría el profesorado hace referencia argumentando en su totalidad el profesorado que realizan procesos que facilitan que el estudiantado adquiera habilidades.

Es importante señalar, considerando el plan-teamiento anterior, que tanto en la caracterización de la práctica pedagógica en contextos de interacción juvenil rural, como en el significado que cada docente de todos los contextos estudiados referente a educar, se puede apreciar señales de la presencia de nociones de la educación intercultural que siguiendo a autores como Aguado (2011), Dietz (2003) y Leiva (2011) se asocian a la intencionalidad de generar cambios mediante la educación, formación que no solo se basa en transmisión de conocimientos sino en la formación de valores y principios de vida, criticidad y reflexión, sin embargo estas nociones requieren de un proceso más crítico-reflexivo desde la mirada intercultural o bien de la formación en competencias interculturales como denominan Leiva (2011) y Rehaag (2010) para que efectivamente se dé una apropiación de un enfoque intercultural en la educación.

Respecto de los fundamentos operativos de la práctica pedagógica, el profesorado tanto en Costa Rica como en Chile de manera coincidente considera el diagnóstico como un elemento central dentro de la práctica pedagógica, que no solo se realiza al inicio de un ciclo educativo sino que en diferentes momentos, en tanto permite conocer las debilidades y fortalezas del estudiantado. En el proceso de diagnóstico se distinguen estrategias diagnósticas que enriquecen la planificación didáctica, en la que se reconoce la importancia de los conocimientos previos del estudiantado plasmados en actividades asociadas a los gustos y preferencias de cada estudiante. En el caso de Costa Rica se instala la disyuntiva entre el planificar versus ejecutar, a causa de la contingencia, la falta del tiempo y el desagrado docente que prevalece hacia este proceso operativo, PCTPP2 señala “usted puede ver las debilidades y habilidades que tienen los chiquillos y a ver qué tal están...”, así mismo es visualizado como un proceso continuo en el quehacer de la persona docente.

En el caso chileno, tanto PB1, PB2 y PCT1, 0PCT2 consideran el diagnóstico como herramienta

importante antes de realizar la planificación, en el caso de PB2 las formas de aprender, de recepcionar la información de cada estudiantes es prioridad, sus estudiantes, al igual que él, son descritos como más prácticos y en eso él centra su práctica pedagógica, muy acorde a PB2, PCT2 manifiesta considerar las características individuales y colectivas de las juventudes, sin embargo añade las recoge desde la observación y la convivencia en la sala de clase, como estrategias diagnósticas.

Respecto de la planificación interesa destacar aquellos aspectos o elementos que son considerados por el profesorado, es importante hacer hincapié a la relación que este proceso de planificación guarda con el anterior referido al diagnóstico, en tanto desde una visión estratégica, la planificación es continua, sistemática y relacionada con el futuro y con las decisiones actuales. El profesorado tanto en Costa Rica como en Chile considera el proceso de planificación como poco flexible y aunque es señalada como una actividad importante y necesaria en la práctica pedagógica, en el que la contextualización es de vital relevancia para el profesorado, en su mayoría el profesorado lo valora como un trámite administrativo y tedioso, mencionan a modo de ejemplo, “el aspecto de la planificación de la clase para mí siempre ha sido mi talón de Aquiles” (PTT1), “Es parte de mi función laboral, pero así como estar planificando que la clase, que el mes, que la unidad, eso para mí considero que es un poco tedioso, sí” (PTT2).

En relación con las teorías que les ayudan a enseñar, el profesorado señala las teoría de las inteligencias múltiples, aprendizaje significativo, constructivismo, el enseñar competencias y habilidades para el mundo del trabajo, evidenciándose que el profesorado no utiliza un único método o enfoque para enseñar, en el caso de Costa Rica PCTPZ1 expresa que “es como una mezcla porque es que en realidad matemática es muy práctica pero sí se deben tener bases teóricas. Por ejemplo yo los puedo poner a investigar que ellos mismos construyan el conocimiento pero no siempre, siempre debo estar de forma magistral, entonces no puedo limitarlo a solo una línea”, en Chile “es que yo, es que yo en realidad la educación física no, no hay un modelo, si tú...es que lo que diferencia, es que tú tienes mayor comunicación, eso, yo creo que la comunicación entre profesor y alumno es importante, es importante” (PMB1).

Concerniente al proceso enseñanza-aprendizaje este es el espacio en donde se presenta el mayor agrado docente tanto en Costa Rica como en Chile, e influye dentro de los indicadores de satisfacción laboral, en tanto se valora el componente interactivo de la práctica pedagógica como un espacio de encuentro y enriquecimiento mutuo docente-estudiante, son las personas jóvenes, las que para la mayoría del profesorado representan no solo la fortaleza de la educación rural sino el motivo por el que siguen laborando en el sector rural municipalizado o público.

En su totalidad lo que el profesorado entrevistado valora es el hacer clase, interactuar con sus estudiantes, el contacto con sus estudiantes, PCTPZ5 menciona “que el estudiante descubra, que analice, que razone, que sea crítico, eso es lo que me encanta, que no sea uno más de los más, que se despabile, que sepa defenderse”; aspecto muy vinculado al significado que el profesorado da a educar como acto transformador de impacto social en los espacios rurales.

Emplear variedad de estrategias y preocuparse por preparar bien la clase son dos características puntuales descritas por el profesorado entrevistado, así como la importancia de aprender de los errores propios como herramientas de aprendizaje y buscar la aplicabilidad eficiente y efectiva del conocimiento educativo, son referidas de manera importante en la práctica pedagógica.

En los procesos de evaluación, Toro (1992), citado por Cónstenla (2007), manifiesta que la finalidad de la evaluación en educación es ayudar al estudiantado a aprender más y mejor, se considera en este caso que el fin principal de la educación es formar personas capaces de aprender durante toda su vida y la evaluación debe contribuir a ello. En el caso de Chile, la tendencia docente generalizada es hacia el considerar dentro de la evaluación, además de los contenidos, la adquisición estudiantil de ciertas habilidades y competencias propias de cada especialidad técnica y disciplina que les permitan insertarse de manera adecuada y exitosa al mundo laboral. Sin embargo también se precisan diferencias, por ejemplo el profesorado con formación pedagógica y no técnica dan énfasis a evaluar un aprendizaje más vivencial y aplicado, donde la comprensión del contenido y el tema valórico juega un papel central.

Surge el tema de las adecuaciones significativas en el proceso evaluativo, en el caso chileno PB2 señala como importante que las adecuaciones

educativas se realicen acordes a las necesidades de aprendizaje de cada joven, “ahí hay que hacer una evaluación diferenciada, ya, pruebas distintas, trabajos, ya, trabajos de investigación, hay que buscar la forma, la idea es tampoco perjudicar al alumno... ahí es donde uno mezcla lo diferente, o sea, las diferentes clases de persona que tenemos en estos colegios”, por su parte en Costa Rica las adecuaciones curriculares surgen como una necesidad de capacitación docente importante.

En Costa Rica, el profesorado expresa insatisfacción, sobre todo en lo que concierne a cómo se le solicita hacer la evaluación, evidenciándose en el discurso docente la tendencia o preferencia por evaluar de manera cualitativa habilidades y destrezas cognitivas del estudiantado asociadas a la comprensión más que a la memoria, en tanto es relevante que la evaluación sea visualizada como una oportunidad de favorecer criticidad en el estudiantado, aspecto último coincidente en ambos países.

Se puede apreciar en el discurso docente, tanto en Costa Rica como en Chile, la ampliación del campo de preocupaciones que van desde la didáctica al campo curricular, este aspecto es una de las vías, según Erazo (2001), que conducen al desarrollo profesional docente y permiten dar a la educación proyección social y cultural, en tanto se desarrollen nuevas competencias profesionales.

Ante este panorama, se plantea la necesidad de pasar de la racionalidad técnica y acción práctica como fundamento de la práctica pedagógica, a la reflexión crítica, instalando de manera constante y permanente la discusión crítica constructiva sobre la acción y durante el proceso de la práctica pedagógica (Perrenoud, 2007).

Instalar la reflexión crítica en el acto de educar podría significar en el plano educativo, potenciar lo no escolar de lo escolar, categoría planteada por Duschatzky y Sztulwark (2011) visto como un espacio de preguntas, de ruptura, de construcción de otras posibilidades de ser y estar en la escuela.

Desde las consideraciones de Rehaag (2010) es importante también instalar dentro de esta propuesta reflexiva, la autocrítica docente, en tanto actualmente “los cambios estructurales exige profundas modificaciones metodológicas y epistémicas en el pensamiento en relación con los individuos, las naciones, los grupos, los géneros y las etnias (...) reconocer la magnitud de lo que implica incluir al otro y respetarlo, es el reto de una educación hacia la interculturalidad” (2010, pp. 82-83).

Consideraciones finales

Las personas educadoras entrevistadas valoran de manera positiva y con agrado su práctica pedagógica, la relación que han establecido y que establecen con el estudiantado. En cuanto a lo que desagrada de la práctica, de manera coincidente se señala la rutina, el papeleo, trámites administrativos, la revisión de exámenes, la medición que establecen los respectivos Ministerios de Educación Pública, la manera en la que se les limita su práctica docente al solicitarles estructuras rígidas y poco posibilitadoras en sus planeamientos, aspectos que evidencian la necesidad de realizar un giro pedagógico y didáctico en los paradigmas que guían dicho acto, desde una concepción que trascienda la formalidad educativa que limita la práctica pedagógica y deja de lado los referentes sociales y culturales de la realidad educativa, como plantea Sayago (2003).

Esta formalidad educativa asociada a la poca libertad pedagógica que se encierra en la planificación, evaluación y a nivel curricular, provoca en las personas docentes una dicotomía entre satisfacción e insatisfacción con la labor realizada, asimismo restringe las posibilidades de realizar procesos educativos colaborativos y acordes a una propuesta en pedagogía intercultural (Santos y Moledo, 2012).

Favorecer la confianza, el respeto, el fomentar la participación, la comunicación, caracteriza de manera coincidente la práctica docente del profesorado entrevistado en ambos países, elementos que enriquecen los procesos operativos de las prácticas pedagógicas estudiadas y que constituyen espacios de posibilidades reales para la implementación de una educación intercultural.

Respecto de la reflexión crítica es posible señalar que dicho avance se ve limitado por los escasos o nulos espacios para la reflexión en y desde la práctica pedagógica, que se facilita en los establecimientos educativos estudiados en ambos países. Las personas educadoras no despliegan procesos de reflexión entre docentes, la reflexión en algunos casos se genera en el aula, cuando se recurre a la reflexión como estrategia didáctica, pero no como espacios institucionalizados de importancia para el centro educativo y su comunidad educativa.

Existen muchos aspectos coincidentes entre docentes tanto de Costa Rica como de Chile en relación con la caracterización respecto de su propia práctica pedagógica que concuerdan con planteamientos teóricos de diversos autores, entre ellos Andrade (2008), dentro de las que sobresale el interés docente por sus estudiantes, la importancia de generar espacios de interacción en la sala de clase, trabajo colaborativo, participación activa, cooperación, análisis de situaciones diversas en torno a la búsqueda de nuevas perspectivas.

Dentro de los hallazgos importantes es constatar que la práctica pedagógica no es solamente consecuencia del saber, también lo es de la cultura escolar, según señalamientos de autores como Pérez (1998) citado por Villalta *et al.* (2011), asimismo, siguiendo la práctica pedagógica, se inscribe en el saber pedagógico, mostrando este saber cómo un conjunto de conocimientos cotidianos, de conceptos, de métodos, de prescripciones y observaciones de la interioridad misma del saber, que aparecen, se definen, se aplican y se transforman en los espacios educativos.

Referencias Citadas

- Abdallah-Preteuille, Martine
2006 El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad. Actas Congreso INTER. Madrid. Servicio Publicaciones UNED. Intercultural Recuperado de <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>.
- Aguado, Teresa; Gil, Inés y Mata, Patricia
2008 El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
- Aguado, Teresa
2011 "El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* 5(2), pp. 23-42. ISSN: 0718-7378 (edición electrónica), ISSN: 0718-5480 - See more at: <http://www.uned.es/grupointer/articulos.html#sthash.vTNUGiH.dpuf>
- Albert Gómez, M.J.
2006 *La investigación Educativa: Claves Teóricas*. Editorial: MC Graw. Madrid.
- Andrade, Diego
2008 Políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Fondo Editorial UCH, Universidad de Ciencias y Humanidades, Los Olivos, Lima. Perú.
- Berdegue, Julio; Jara, Esteban; Modrego, Félix; Sanclemente, Ximena y Schejtman, Alexander
2010 "Comunas rurales de Chile". Documento de trabajo, Núm. 60. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago de Chile.
- Cáceres, Pablo
2003 "Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable". *Psicoperspectivas*, vol. II, núm. 1,

- pp. 53-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>.
- Canales, Manuel
2006 *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- Carr, Will
2002 *Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata, S.L. Tercera Edición. Madrid, España.
- Cónstenla, Jaime
2007 Seminario-Taller regional por la calidad de la educación “evaluar para aprender” ponencia “Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula”. MINEDUC. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación.
- Contreras, Malena y Contreras, Adrián
2012 “Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos”. *Revista Digital de Historia de la Educación*, N 15. Heurística.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan
2007 *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dietz, Gunter
2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. Editorial Universidad de Granada, España.
- Duzchatzky, Silvia y Sztulwark, Diego
2011 *Imágenes de lo no escolar, en la Escuela y más allá*. Paidós, Tramas sociales 66. Buenos Aires, Argentina.
- Erazo, Soledad
2001 “Innovación de las prácticas de planificación curricular en la escuela y en el liceo: Una Estrategia para la Apropiación, Contextualización y Complementación de los Planes y Programas propuestos por el Mineduc”. *Pensamiento Educativo*. Vol. 29. pp. 245-275.
- Erazo, Soledad
2012 *Metodologías de investigación Cualitativa (Material mimeográfico del curso)*. Universidad de Santiago de Chile. Programa de Doctorado en Educación, Mención en Educación Intercultural (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. IISUE-UNAM, *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, N° 133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13219088007.pdf>
- Fournet-Betancourt, Raúl
2004 *Reflexiones de Raúl Fournet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Primera edición ISBN 968-5927-03-0. México DF.
- Galindo, Jesús
2009 “Comunicología, etnometodología y comunicometodología: la comunicación como acción y como representación reflexiva constructiva”. *Razón y Palabra*, ISSN-e 1605-4806, N° 67.
- Gimeno, José
2007 *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Novena Edición. MORATA.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm
1999 *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Recuperado de http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf.
- Gurdián-Fernández, Alicia
2010 *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Lázaro, Angel
2002 “Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación”. *Tendencias Pedagógicas 7*, 97. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2002_07_03.pdf
- Leiva, Juan
2011 “La Educación Intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural”. Vol. 4. Núm. 7. Pp. 43-56. Revista digital del centro del profesorado Cuevas-Olula (Alemería). Espiral. Cuadernos del profesorado.
- Navarro, Yasmile; Pereira Morela; Pereira de Homes, Lilia y Fonseca, Neimar
2010 “Una mirada a la planificación estratégica”. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Bellos Chacin, Vol. 12, N° 2, pp. 202-216.
- Perrenound, Philippe
2007 *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Personalización y razón pedagógica*. Colección Crítica y Fundamentos. Editorial, GRAÓ. Barcelona. España.
- Rehaag, Irmgard
2010 “La perspectiva Intercultural en la Educación”. *El Cotidiano*, Núm. 160. Pp. 75-83. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, DF, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325127660009>
- Rodríguez, Nacarid
2007 “Prácticas docentes y mejora de la escuela”, *Educere*, vol. 11, núm. 39, pp. 699-708.
- Sagastizabal, María de los Angeles; Perlo, Claudia; Pivetta, Bibiana y San Martín, Patricia
2009 *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico, Buenos Aires, Argentina.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. (eds.)
2012 *Estudios de Pedagogía intercultural*. Barcelona, Octaedro.
- Sayago, Zoraida
2003 *El Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente (Un estudio de caso)*. Tesis de grado de doctora no publicada. Universidad Rovira y Virgili-Tarragona. España.
- Suarez, Martín
2001 *Teoría pedagógica, necesidades e impacto en el quehacer docente. Una aproximación a la formación docente en Venezuela, desde el espacio universitario*. Universidad Rovira, Tarragona, España.
- Villalta, Marco; Martinic, Sergio y Guzmán, María Angélica
2011 “Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a6.pdf>.

Notas

¹ Grados de ruralidad definidos por Berdegué *et al.* (2010) agrupados del grado con mayor rural (1) al que se encuentra más cerca del gradiente urbano-rural (9).